

PANORAMA

PANORAMA
ISSN 1909-7433
VOL. 10 NO. 19/
JULIO - DICIEMBRE
2016 / BOGOTÁ,
COLOMBIA

REVISTA DE
CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA |
HUMANIDADES | DERECHO |
CIENCIA POLÍTICA



PANORAMA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA | HUMANIDADES | DERECHO | CIENCIA POLÍTICA

PANORAMA | VOLUMEN 10 | NÚMERO 19
JULIO-DICIEMBRE DE 2016 | ISSN 1909-7433 | EISSN 2145-308X



ISSN 1909-7433
E-ISSN 2145-308X

Panorama es una publicación del Departamento de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Público objetivo:
Panorama está dirigida a investigadores, estudiantes y académicos de las áreas afines a las Ciencias Sociales.

Enero de 2017

**Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano**

Rector

Fernando Dávila Ladrón de Guevara

Vicerrector

Jurgen Chiari Escobar

Decano Facultad de Ciencias Sociales

Carlos Augusto García López

Editor

Jaime Castro Martínez

Coordinador Editorial

Eduardo Norman Acevedo

Analista de Producción Editorial

Paulo Mora Noguera

Consejo asesor

Carlos Fernández Sessarego - Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Juan Daniel Gómez Rojas - Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Thomas F. Luschei - Claremont Graduate University, Estados Unidos

Rosalía Montealegre Hurtado - Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Maria Lucia Seidl de Moura - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Consejo editorial

Fermín Carrillo González - Instituto Superior de Estudios Psicológicos, España

Frank López Riera - Universidad de Carabobo, Venezuela

Francisco López Segrera - Universitat Politècnica de Catalunya, España

Carolina Maldonado Carreño - Universidad de Los Andes, Colombia

José Eduardo Moreno - Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

Larry Nucci - University of California, Berkeley, Estados Unidos

Maria Cláudia Santos Lopes De Oliveira - Universidade de Brasília, Brasil

Javier Tapia Valladares - Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mathias Urban - Roehampton University, Reino Unido

Cándido José Inglés Saura - Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Corrección de estilo

Hernan Darío Cadena

Traducciones

Rosario Gómez Duarte (Inglés)

Mauricio Bernal (Portugués)

Diseño y armada electrónica

Santiago Arciniegas Gómez

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Suscripciones

Departamento Editorial

Av. Caracas # 63-55, Piso 4

Bogotá, Colombia

Teléfono (57-1) 7455555 ext. 1171

editorial@poligran.edu.co

panorama@poligran.edu.co



Panorama por Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano se encuentra bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Colombia License.

Servicios de información

Panorama se encuentra en los siguientes índices y bases internacionales:

PUBLINDEX - Categoría C.: Índice Bibliográfico Nacional del Sistema Nacional de Indexación de publicaciones científicas colombianas. Colciencias (Colombia)

LATINDEX: Sistema de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. -UNAM- (México)

DIALNET: Portal de difusión de la producción científica hispana. Universidad de La Rioja (España)

EBSCO Academic Source (Estados Unidos)

HINARI: Research in Health. Organización Mundial de la Salud (Suiza)

ULRICHS WEB Global Serials Directory (Estados Unidos)

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades Universidad Autónoma de México (México)

SHERPA /ROMEO University of Nottingham (Reino Unido)

DOAJ: Directory of Open Access Journals (Suecia)

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)

CIT: Centro de Información Tecnológica (Chile)

E-LIBRO (Argentina)

Los autores han autorizado la publicación de sus artículos en las versiones impresa y electrónica de *Panorama*. El contenido de esta revista se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se dé cuenta de la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas en cada uno de los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Versión electrónica

www.poligran.edu.co/panorama

CONTENIDO

EDITORIAL: REFLEXIONES EN TORNO A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

JAIME CASTRO MARTÍNEZ..... 5

CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS GALLEGAS

Quality and training of new teaching staff in Galician public universities

Qualidade e formação do professorado novel nas universidades públicas galegas

ANA MARÍA PORTO CASTRO (ESPAÑA)

MARÍA JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA (ESPAÑA)..... 8

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES UNIVERSITARIAS Y LA FORMACIÓN EN EL PROGRAMA DE NEGOCIOS INTERNACIONALES EN MODALIDAD VIRTUAL

University professional competencies and the virtual mode training in international business program

As competências profissionais universitárias e a formação no programa de negócios internacionais em modalidade virtual

MARÍA DEL SOCORRO GUZMÁN SERNA (COLOMBIA)

JULIETA MORA RAMÍREZ (COLOMBIA)..... 19

LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA: BALANCE Y DESAFÍOS

University Evaluation Policies in Argentina: Balance and Challenges

As políticas de avaliação universitária na Argentina: balanço e desafios

MARÍA CATALINA NOSIGLIA (ARGENTINA)

VERÓNICA MULLE (ARGENTINA)..... 33

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN EL MUNICIPIO DE PUERTO ESCONDIDO—CÓRDOBA

Evaluation of the program Todos a Aprender (Everybody to learn) in language and mathematics teaching at the Puerto Escondido—Córdoba's municipality

Avaliação do programa Todos a Aprender no ensino de linguagem e matemáticas no município de Puerto Escondido—Córdoba.

ALEX MAURICIO DÍAZ (COLOMBIA)..... 46

EVALUACIÓN... MÁS DE LO MISMO DESAFIANDO FORMATOS Y MODALIDADES SIN LIBRETO

Evaluation... More of the same, challenging formats and modalities without script

Avaliação... Mais do mesmo desafiando formatos e modalidades sem roteiro

DALIANA YAMILA RIGO (ARGENTINA)

DANILO DONOLO (ARGENTINA)..... 62

SOLIDARIDAD COMUNICATIVA Y RECONOCIMIENTO: CONTRIBUCIONES DE LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ AL PROYECTO UNESCO DE UN NUEVO HUMANISMO

Communicative Solidarity and Recognition: Contributions of Philosophy for Peace to the Unesco Project of New Humanism

Solidariedade comunicativa e reconhecimento: contribuições da filosofia para a paz ao projeto Unesco de um novo humanismo

ISMAEL CORTÉS GÓMEZ (ESPAÑA)..... 77

EMOCIONES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESDE LA EXPERIENCIA DEL DESPLAZAMIENTO Y LA VINCULACIÓN A LOS GRUPOS ARMADOS EN COLOMBIA

Emotions in children and adolescents from the experience of displacement and linking to armed groups in Colombia

Emoções em meninos, meninas e adolescentes desde a experiência do deslocamento e a vinculação aos grupos armados na Colômbia

KEVIN GUZMÁN MORENO (COLOMBIA)

LEIDY YASMID VILLALBA HERRERA (COLOMBIA)

MIRYAM CRISTINA FERNANDEZ CEDIEL (COLOMBIA) 85

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS

Development of logical thinking based on problem solving in children of 4 to 5 years

Desenvolvimento do pensamento lógico baseado em resolução de problemas em crianças de 4 a 5 anos

ANA PATRICIA LEÓN URQUIJO (COLOMBIA)

JACQUELINE DEL CARMEN CASAS ANTILEF (CHILE)

GERARDO RESTREPO RAMÍREZ (COLOMBIA)..... 98

NOTA SOBRE EL CONCEPTO DE BIENESTAR O FELICIDAD Y LOS SUCESOS DE VIDA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE HALLAZGOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

Notes on the concept of Welfare or Happiness and Life Events: an approximation based on theoretical and empirical findings

Nota sobre o conceito de Bem-estar ou Felicidade e os Sucessos de vida: uma aproximação a partir de descobertas teóricas e empíricas

EDUARDO ESCALANTE GÓMEZ (ARGENTINA) 109

En el presente número de la Revista Panorama, tenemos la fortuna de contar con varios artículos dirigidos al tema de la evaluación educativa; por ello, he escrito esta editorial sobre este interesante tópico, recogiendo aportes de la reflexión académica e investigativa aquí consignada.

Como mencionan varios de los autores de esta edición, la evaluación tiene distintas funciones: diagnóstica, calificativa, preventiva, prospectiva, normativa, sumativa, formativa, reguladora, justificativa o acreditadora. En una perspectiva amplia, como lo expone Díaz en su artículo, las evaluaciones internacionales permiten realizar seguimientos a las competencias adquiridas por los estudiantes, identificando logros en desempeños universalmente aceptados para, con ello, responder a los requerimientos de la sociedad, en términos de la cuantificación del desarrollo social. Estos resultados también se tornan importantes por cuanto orientan las decisiones de las políticas nacionales, especialmente sobre cuestiones de cobertura, permanencia, repitencia y de prácticas para mejorar los aprendizajes.

Por lo tanto, la evaluación en la educación es parte fundamental de todo el proceso educativo. Se encuentra ligada a la calidad esperada del sistema de educación, en sus distintos niveles: primario, secundario y terciario; incluso, para algunos, se puede instalar en el nivel de educación inicial. Como lo mencionan varios de los autores de este número, además de la calidad, la evaluación incluye la obtención de resultados de desempeño, y también el uso de estos resultados para dar retroalimentaciones, lo cual le permite al docente regular su práctica de enseñanza y, al estudiante, gestionar su propio proceso de aprendizaje. En general, esta es considerada una posibilidad para mejorar el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje en el aula.

De igual forma, la evaluación puede ser utilizada para aprender, para reflexionar o para tomar decisiones. Sin embargo, evaluar depende de las habilidades y competencias de los estudiantes, de las capacidades y conocimientos de los docentes, y de los entornos y herramientas para su realización. Está sujeta, primordialmente, a la intención evaluativa, a las formas en las que se realiza, a los instrumentos y escenarios utilizados, a quiénes se les aplica y a quién la realiza.

Para Rigo y Donolo, en su artículo incluido en esta edición, la evaluación está relacionada con las propuestas educativas, por lo cual, ajustes o cambios de dichas propuestas pedagógicas, como los que se encuentran en los modelos educativos contemporáneos con descentración del docente, deben reflejarse en cambios en las formas de evaluación en el aula, y viceversa. Estas nuevas formas deben implicar la integración de la evaluación a los procesos de aprendizaje. Un ejemplo de estas transformaciones se encuentra en las evaluaciones de impacto que se han dado en el país en la última década. Estas tienen como propósito la identificación de la eficacia de los programas instalados, con el fin de mejorar la gestión y la inversión de los recursos educativos. Algunos ejemplos para el caso colombiano se encuentran en la evaluación de los programas educativos promovidos por fundaciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de este país, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, Genesis Foundation, Fundación Corona, Fundación Carvajal, Fundación Promigas, Fundación Gases de Occidente, Fundación Éxito, entre otras. Dichas evaluaciones han permitido transformaciones y mejoras importantes en los programas, a la vez que tránsitos significativos sobre su inversión.

Sin embargo, a pesar de esta perspectiva un tanto positiva de la evaluación, en este número, Nosiglia y Mulle revisan el escenario evaluativo en el contexto histórico-educativo argentino, y plantean que la evaluación siempre genera resistencias, particularmente sobre el concepto de autonomía institucional, docente o estudiantil. También, se considera a la evaluación como un mecanismo que responde a la lógica del mercado, centrada esta en la evaluación de “los productos” de las instituciones educativas, generando fuertes competencias entre ellas, como sucede, para el caso colombiano, con las pruebas Saber, las cuales han conducido a contiendas importantes sobre el posicionamiento nacional, la generación de rankings de instituciones educativas, especialmente de educación básica, secundaria y media.

La lucha por el lugar de la evaluación en el contexto educativo no es sencilla. No obstante, como señalan Nosi-
glia y Mulle, la evaluación debe permitir la reflexión sobre la formulación de las políticas educativas institucionales.
Podemos ver un caso de esto en el Politécnico Grancolombiano, en donde pensar la evaluación se ha traducido en
ejercicios y acciones concretas para identificar las características de los estudiantes al ingreso, mediante pruebas de
caracterización de competencias en lecto-escritura, matemáticas o inglés, en pruebas de caracterización psicológica,
pruebas de evaluación del riesgo de deserción, o en el diagnóstico, al final de la carrera, de competencias genéricas de
los estudiantes para la vida laboral. También se incluyen aquí, como casos de investigación, la evaluación del riesgo
laboral entre el cuerpo administrativo y docente.

Por lo anterior, e independientemente de la crítica que pueda surgir, es de reconocer la importancia de la evaluación
como elemento que aporta, de forma significativa, al mejoramiento institucional. Esperamos que este número sea de
interés para los lectores interesados en la reflexión sobre el lugar de la evaluación en la educación, sobre su posiciona-
miento internacional y nacional, y sobre la necesidad de nuevas formas evaluativas, ajustadas a nuevos escenarios de
enseñanza y de aprendizaje, y a nuevas concepciones del estudiante.

JAIME CASTRO MARTÍNEZ
EDITOR
REVISTA PANORAMA





CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS GALLEGAS

Quality and training of new teaching staff in Galician public universities

Qualidade e formación do profesorado novel nas universidades públicas galegas

RECIBIDO: 19 DE ENERO DE 2016

EVALUADO: 7 DE JUNIO DE 2016

ACEPTADO: 28 DE JUNIO DE 2016

Ana María Porto Castro (España)
anamaria.porto@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Departamento MIDE

María Josefa Mosteiro García (España)
pepa.mosteiro@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Departamento MIDE

es

RESUMEN

Para un adecuado funcionamiento de las instituciones universitarias es imprescindible, entre otras muchas cosas, una enseñanza de calidad. Lograr una educación superior de calidad supone regular la formación de su personal docente e investigador y diseñar programas orientados a promover su desarrollo profesional en aspectos como el dominio de las habilidades personales, las estrategias relativas a la planificación curricular y los programas destinados al alumnado o la participación en la gestión de la organización. Por ello, en este trabajo llevamos a cabo un estudio de casos para analizar y comprender los procesos formativos y el desarrollo profesional del profesorado novel de las universidades públicas de Galicia. Los resultados ponen de manifiesto la exigencia de diseñar planes de formación específicos que atiendan a las necesidades de formación y problemáticas específicas de este colectivo.

PALABRAS CLAVE: formación, profesorado, calidad, universidad.

en

ABSTRACT

For a proper functioning of the university institutions is essential, among other things, a quality teaching. Achieving a quality higher education means to regulate the training of its teaching and research staff and to design programs aimed at promoting their professional development in aspects such as mastery of personal skills, strategies related to curriculum planning and programs for students or participation in the organization management. Therefore, we carried out case studies to analyze and understand the training processes and professional development of the new teaching staff at Galicia's public universities. The results show the need to design specific training plans that attend the training needs and specific problems of this group

KEYWORDS: training, teaching staff, quality, university.

por

RESUMO

Para um adequado funcionamento das instituições universitárias é imprescindível, entre outras muitas coisas, um ensino de qualidade. Conseguir uma educação superior de qualidade supõe regular a formação do seu pessoal docente e pesquisador e desenhar programas orientados a promover o seu desenvolvimento profissional em aspectos como o domínio das habilidades pessoais, as estratégias relativas à planificação curricular e os programas destinados ao alunato ou a participação na gestão da organização. Por isto, em este trabalho levamos a cabo um estudo de casos para analisar e compreender os processos formativos e o desenvolvimento profissional do profesorado novel das universidades públicas da Galiza. Os resultados põem de manifesto a exigência de desenhar planos de formação específicos que atendam às necessidades de formação e problemáticas específicas deste coletivo.

PALAVRAS CHAVE: formação, profesorado, qualidade, universidade..

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Porto Castro, A.M. y Mosteiro García, M.J. (2016). Calidad y formación del profesorado novel en las universidades públicas gallegas, *Panorama* 10(19), p. 8-17.

INTRODUCCIÓN

La calidad ocupa el centro de interés de numerosos estudios, especialmente los referidos al ámbito educativo y a la universidad. De hecho, para evaluar el adecuado funcionamiento de las instituciones universitarias es imprescindible, entre otras muchas cosas, una enseñanza de calidad.

Para promover una educación superior de calidad, las universidades han de regular la formación de su personal docente e investigador. De ahí la necesidad de diseñar programas orientados al desarrollo profesional del profesorado universitario en aspectos diversos como el dominio de las habilidades personales, las estrategias relativas a la planificación curricular y los programas destinados al alumnado o la participación en la gestión de la organización (De Miguel, 2003).

En este trabajo nos referimos al concepto de calidad y, más específicamente, a la calidad en el contexto de la educación universitaria, y revisamos las iniciativas llevadas a cabo en materia de calidad en las tres universidades públicas gallegas, concretamente, aquellas destinadas a la formación del profesorado novel.

Para ello, en primer lugar, realizamos un acercamiento teórico al concepto de calidad. A continuación, nos aproximamos a la calidad y la formación del profesorado en el contexto de la universidad. En tercer lugar, analizamos cómo se aborda la formación del profesorado novel en tres universidades concretas: la de Santiago de Compostela, la de A Coruña y la de Vigo. Por último, exponemos alguna reflexión final a modo de conclusión.

1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CALIDAD

El término calidad es complejo y puede adquirir diferentes significados según el ámbito en el que se utilice. Con la siguiente cita de De Miguel (1995, p. 33) se ilustra claramente esta realidad:

Calidad... se sabe qué es, pero no se sabe cómo expresarlo. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, tienen más calidad. Pero cuando se intenta expresar lo que es calidad separada de las cosas que la poseen, no se tiene ni idea.

En general, las personas valoran algo en la medida en que responde a sus deseos y coinciden en definir la calidad como el resultado de comparar sus expectativas con su propia percepción de la realidad. En otras palabras, la calidad depende de la comparación que se hace entre las expectativas previas y la valoración del producto o servicio recibido (Municio, 2000).

Harvey y Green (1993), señalan que la calidad se puede identificar con cinco perspectivas diferentes, esto es: con la excepción (excelencia), con la perfección o consistencia, con la adecuación a los objetivos, con el valor por dinero y con la transformación.

La calidad ha tenido un fuerte impacto en la configuración de los diferentes entornos económicos (mercantil, productivo,) y, también, en los últimos años, en otras esferas como la educativa.

En educación, algunas propuestas acercan el término calidad a conceptos como eficacia, adecuación, equidad, productividad, eficiencia, excelencia, satisfacción... (Pérez Juste, 2004; Escudero, 2006).

Según Escudero (2006, p. 278):

... cuando se identifica con la eficacia, la calidad hace referencia al logro de los objetivos previstos; la adecuación y pertenencia son dos dimensiones de la calidad en las que se hace hincapié en la perspectiva del cliente y en la planificación y gestión estratégica como vía para el logro de calidad pertinente; la calidad también se asimila con la equidad, en la medida en que se defiende y promueve la idea de una educación orientada y comprometida con un desarrollo personal y social justo y equilibrado.

Asociada a la responsabilidad, tiene que ver con el grado en el que la institución cumple con su deber y obligaciones de manera suficiente, más allá de su estricta responsabilidad; vinculada a la eficiencia, la calidad implica la minimización de costos de todo tipo en relación con los resultados obtenidos; por último, ligada a la excelencia, conlleva un cierto sentido de elitismo y exclusividad.

Para autores como Pérez Juste (2004, p. 39): "bajo el término calidad se hace referencia a realidades

diferentes, como bien ponen de relieve con sus definiciones las personas que lo utilizan”. Este autor concibe la calidad desde un “enfoque integral de la educación” y señala que “el concepto de calidad de la educación reside, antes que en cualquier otro aspecto -medios, recursos, procesos o resultados- en la entidad misma de las metas que se persiguen” (p.39).

2. CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En los últimos años, la educación superior se ha visto inmersa en un proceso de transformación cuya finalidad ha sido la creación de un espacio educativo común para toda la Unión Europea (UE). Uno de los temas centrales de este proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la calidad docente.

De hecho, en el estado español, la propia Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, hace referencia a que el Gobierno y las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

De acuerdo con Rodríguez Espinar (2005), en la educación superior cabe hablar de dos dimensiones de la calidad: la dimensión intrínseca y la dimensión extrínseca. Un referente claro de la calidad intrínseca es la excelencia del conocimiento por el conocimiento, independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación.

Por su parte, la dimensión extrínseca presenta mayor diversidad de perspectivas y genera no pocas controversias; dentro de esta dimensión cabe hablar de diferentes concepciones de la calidad: la calidad como excepción, relacionada con la calidad de los *inputs* o con la fama o reputación de la institución; la calidad en relación a los recursos, es decir, al profesorado, las instalaciones, los alumnos y los recursos económicos; la calidad como reputación; la calidad como aptitud para el logro de objetivos; la calidad como eficacia-eficiencia económica; la calidad como adecuación al mercado laboral; la calidad como innovación organizativa; la calidad como satisfacción del usuario, esto es, la calidad en relación con el grado en el que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas del alumnado;

y, por último, la calidad como transformación o “valor añadido”.

Podemos decir que la calidad en la educación superior abarca multitud de dimensiones y relaciones que se traducen en nuevas prácticas como la evaluación institucional, la docencia, los servicios, la formación impartida, los agentes y, también, la formación de sus profesores y profesoras.

No es posible una universidad de calidad sin abordar en profundidad la formación del profesorado, entendida como “el proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarían, en el caso de la formación inicial)” (Imberón, 2010, p.589).

Tal y como afirma Delgado (2013, p.182) “si queremos una universidad de calidad, necesariamente hemos de contar con el apoyo de su profesorado, el cual requiere una formación adaptada a las nuevas necesidades docentes, así como una revaloración de su esfuerzo y dedicación”.

Al hablar de la formación del profesorado universitario, no solo debemos aludir al que posee varios años de experiencia, sino también, y de modo especial, a la formación del profesorado novel, objeto de nuestro estudio.

Diferentes autores (Bozu, 2010; Feixas, 2002; Marcelo, 1999) ofrecen una serie de definiciones acerca de lo que se entiende por profesorado novel. Así, Bozu (2010), se refiere a este/a profesor/a como al inexperto/a, principiante, joven, nuevo/a, sin experiencia que aprende un arte, oficio o facultad, o que empieza una actividad por primera vez.

Para Feixas (2002), es el que tiene alguna experiencia profesional. Marcelo (1999) entiende, por su parte, que este profesorado es aquel que comienza a ejercer un oficio u actividad y no tiene conocimiento o experiencia previa en esta.

El perfil profesional del nuevo docente es complejo y requiere un nuevo marco competencial y, a su vez, una formación adecuada tanto en el ámbito disciplinar específico como en el pedagógico (Rodríguez Conde y Sánchez, 2002). No parece suficiente que domine los

contenidos de las materias que imparte; para desarrollar una enseñanza de calidad debe desplegar un conjunto de saberes (saber-hacer, saber-ser, saber-estar) propios de su perfil profesional (Delgado, 2013). Debe ser un profesional polivalente, con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a nuevas y diversas situaciones y para responder adecuadamente a los nuevos retos y necesidades (García Sanz y Maquilón, 2010).

Según *The Tuning Educational Structures in Europe*, las competencias del profesorado son: competencias generales, independientes del área de estudio y clasificables en instrumentales (habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas o lingüísticas), interpersonales (capacidad para expresar los propios sentimientos, capacidad crítica y destrezas sociales) y sistémicas (destrezas y habilidades globales que ponen en juego varios conocimientos o capacidades); competencias específicas relacionadas con los conocimientos disciplinares de un campo académico (saber), habilidades profesionales en relación con la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones (saber hacer), actitudes y valores (saber-ser, saber-estar), competencias académicas (saber trascender).

La docencia de calidad demanda una adecuada preparación, con una actualización constante y una formación permanente. Este interés y preocupación por asegurar la calidad de la enseñanza por medio de la formación del profesorado se pone de manifiesto en el desarrollo de programas de formación e innovación docente en todas las universidades, mediante los cuales se ofrece la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para un ejercicio profesional eficiente y satisfactorio.

En este sentido, las universidades han de programar actividades de formación para contribuir al desarrollo profesional del profesorado universitario en ejercicio, actividades que tienen en común el desarrollo de una serie de competencias relevantes entre las que destacan, siguiendo a García Sanz y Maquilón (2011), las siguientes: conocer y saber aplicar los contenidos de la materia; conocer el carácter universitario y saber desenvolverse en él; trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito profesional; ejercer la acción tutorial con los estudiantes; planificar la enseñanza y la investigación; conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras; utilizar correctamente las TIC; desarrollar y evaluar proyectos de investigación y de innovación;

evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; participar activamente en la gestión y toma de decisiones de la institución; organizar y gestionar eventos científicos; expresarse por escrito y oralmente en inglés y, por último, proyectar actitudes positivas y valores democráticos.

A pesar de todo, la puesta en marcha de estos programas formativos dirigidos al profesorado novel difiere de una universidad a otra, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo (Imberón, 2012).

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS: UN ESTUDIO DE CASOS

3.1. METODOLOGÍA

El propósito de este estudio es conocer y comprender los procesos formativos y de desarrollo profesional del profesorado novel de las tres universidades de la Comunidad Autónoma Gallega, la de Santiago de Compostela, de A Coruña y de Vigo.

Más concretamente, trataremos de dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación: ¿Cuáles son las principales características del programa formativo que ofrecen estas tres universidades?, ¿quiénes son las personas destinatarias?, ¿cuáles son los criterios de selección del profesorado?, ¿cómo se gestionan las actividades formativas?, ¿qué contenidos se trabajan?, ¿cómo son los procesos de evaluación?

En coherencia con el propósito de la investigación, el estudio se lleva a cabo desde el paradigma cualitativo, realizando un estudio de casos, planteamiento de investigación que se caracteriza por su interés en la comprensión de un escenario concreto. Se trata de una “estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.91).

Para obtener información acerca de los distintos aspectos de la formación del profesorado novel nos centramos en el caso concreto de las Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo, a partir del análisis de

los documentos disponibles en las páginas web de las tres universidades objeto de estudio.

tiene como objetivo fundamental el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en la educación y la formación del profesorado.

En la Universidad de Vigo es el propio Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado el responsable de esta tarea.

3.2.2. Denominación

Las tres universidades cuentan con programas de formación para el profesorado novel, siendo esta oferta formativa mucho más reciente que la dirigida al profesorado con experiencia.

En líneas generales, la finalidad de estos programas o planes formativos es establecer un marco de formación destinado a que el profesorado novel pueda adquirir las competencias docentes necesarias para el ejercicio profesional como docente.

Dichos programas reciben diferentes denominaciones; 'Plan de Formación de Noveles', en la Universidad de Santiago de Compostela; 'Plan de Formación Inicial (PFI)', en la Universidad de A Coruña, y 'Programa de Formación del Nuevo Profesorado', en el caso de la Universidad de Vigo.

3.2.3. Personas destinatarias

Los destinatarios de esta formación son profesores y profesoras con reducida o nula experiencia en la universidad, o bien becarios y becarias en formación, tal y como se puede comprobar en la Tabla 1.

Más concretamente, en el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, las personas destinatarias de dicha formación son los/as Investigadores/as Ramón y Cajal, Parga Pondal que no participan en el Plan de Ordenación Docente o Investigadores/as Ángeles Alvariño y los/as Becarios/as con Contratos Predoctorales (FPI, FP, María Barbeito, PREU).

El profesorado con cuatro años o menos de experiencia docente, así como los/as becarios/as con docencia reconocida en el Plan de Ordenación Docente, son los

El proceso de análisis se ha dirigido a la búsqueda de significado para la comprensión del caso estudiado por medio de la interpretación de la información obtenida a partir de los esquemas conceptuales inicialmente delimitados. Para ello se ha procedido a la reducción de la información mediante la identificación de categorías. El sistema de categorías se ha establecido a partir del marco conceptual de la investigación, de las cuestiones que la guían y de los procedimientos empleados.

Concretamente, dicho sistema consta de las siguientes categorías: unidad responsable de la formación, denominación de los programas de formación, personas destinatarias, contenidos de los programas formativos, modalidad y metodología, sistema de evaluación y acreditación de la formación.

3.2. RESULTADOS

En coherencia con el análisis planteado, presentamos a continuación los resultados obtenidos sobre la formación del profesorado novel en las tres universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Galicia, tomando como referencia las categorías de análisis delimitadas previamente.

3.2.1. Unidad responsable

En las tres universidades gallegas, Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña, el diseño y desarrollo de las acciones formativas dirigidas al profesorado novel es gestionado por unidades de formación con diferentes denominaciones y responsabilidades.

Así, en la Universidad de A Coruña se gestiona por medio de la Unidad de Formación y Asesoramiento (UFA). Dicha unidad, creada en el año 2004, tiene como misión facilitar la formación y proporcionar el asesoramiento necesario en los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y alumnado de la universidad.

El Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CETA), es la unidad responsable de la formación en la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2003 y

principales destinatarios del Plan de Formación Inicial (PFI) de la Universidad de A Coruña.

En el caso de la Universidad de Vigo, el Programa de Formación del Nuevo Profesorado está dirigido a todo aquel que tiene reducida o nula experiencia previa de enseñanza y/o de conocimiento sobre la universidad.

TABLA 1

Personas destinatarias de los planes y programas de formación de profesorado novel en las universidades gallegas.

Universidad	Plan/ Programa	Personas Destinatarias
Santiago de Compostela	Plan de Formación de Noveles	Investigadores/as Ramón y Cajal, Parga Pondal que no participan en el Plan de Ordenación Docente o investigadores/as Ángeles Alvariño y becarios/as contratos predoctorales (FPI, FP, María Barbeito, PREU).
A Coruña	Plan de Formación Inicial (PFI)	Profesorado con cuatro años o menos de experiencia docente, así como becarios con docencia reconocida en el Plan de Ordenación Docente.
Vigo	Programa de Formación del Nuevo Profesorado	Profesorado con reducida o ninguna experiencia previa de enseñanza y/o de conocimiento sobre la universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas web de la Universidad de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.

3.2.4. Contenidos

Los contenidos de estos programas o planes contemplan una oferta de cursos variada, relacionada con ámbitos tan diferentes como la metodología docente, las tecnologías de la información y de la comunicación, el desarrollo profesional, la salud y prevención de riesgos laborales, el Espacio Europeo de Educación Superior o el contexto socioinstitucional y de trabajo, todos ellos organizados en bloques temáticos o módulos formativos.

Tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla, las tecnologías de la información y de la comunicación, así como las actividades formativas dirigidas al desarrollo profesional son coincidentes en las tres universidades tomadas como referencia. Destacar como singularidad los cursos ofertados en la Universidad de A Coruña sobre salud y prevención de riesgos laborales y el módulo formativo sobre experiencias de innovación educativa ofertado en la Universidad de Vigo.

Estos cursos se gestionan por medio de las propias unidades de formación, donde se pueden consultar los datos de cada uno de ellos (lugar, fecha y horarios), al igual que el programa formativo correspondiente.

La oferta general de formación se realiza al iniciar el curso académico en el caso de la Universidad de A Coruña y Vigo, o bien de forma progresiva a lo largo del año, como sucede en la Universidad de Santiago de Compostela.

TABLA 2

Módulos de formación de los planes y programas de formación de profesorado novel en las universidades gallegas.

Universidad	Módulos Formativos
Santiago de Compostela	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologías de la Información y la de la comunicación aplicadas a la docencia. - Estrategias de enseñanza-aprendizaje. - Evaluación. - Tutoría y orientación. - Desarrollo profesional.

Universidad	Módulos Formativos
A Coruña	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología docente. - Tecnología educativa. - Salud y prevención de riesgos laborales. - Contexto socio institucional y de trabajo.
Vigo	<ul style="list-style-type: none"> - Inmersión en la Universidad de Vigo. - Espacio Europeo de Educación Superior. - Nuevas tecnologías y enseñanza semipresencial. - Docencia universitaria en el marco del EEES. - Desarrollo profesional. - Experiencias de innovación educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas web de la Universidad de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.

3.2.5. Modalidad y metodología

El tipo de modalidad que se utiliza mayoritariamente en la formación de noveles es presencial o semipresencial. La metodología utilizada en la formación es variable dependiendo del tipo de curso ofertado y abarca desde la realización de trabajos individuales y en grupo, seminarios y talleres de tipo práctico, hasta discusiones y análisis en grupo, foros, etc.

3.2.6. Sistema de evaluación

La evaluación de los aprendizajes adquiridos por el profesorado novel se realiza mediante diferentes sistemas.

En unos casos se exige un número mínimo de asistencia que varía entre el 80% y 85%, y en otros casos es necesario presentar y superar un trabajo práctico.

3.2.7. Acreditación de la formación

La formación recibida es acreditada con un certificado de asistencia correspondiente a cada actividad. Además, el profesorado novel que realiza un mínimo determinado de horas, variable de una universidad a otra, puede obtener un Diploma de Docencia Universitaria. A modo de ejemplo, en la Universidad de Santiago de Compostela el número de horas exigible es de 100, mientras que en la Universidad de A Coruña es de 200.

En algunas universidades es necesario realizar un número de horas mínimo en cada uno de los módulos formativos, e incluso un máximo de años para poder finalizar el plan formativo. Por ejemplo, la Universidad de A Coruña exige al profesorado novel, por una parte, un máximo de tres años (prorrogables) para poder terminar el plan de formación inicial y, por otra parte, el siguiente número de horas en cada módulo formativo: Metodología docente, 92 horas; Tecnología educativa y Enseñanza semipresencial y a distancia, 60 horas; Salud y prevención de riesgos laborales, 24 horas; Contexto socio institucional y de trabajo, 24 horas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación del profesorado universitario es un elemento clave para los procesos de mejora y calidad de la enseñanza. Por eso no es hoy posible asumir una universidad que no apueste por una formación capaz de facilitar la capacitación de las personas que la integran, atendiendo siempre al momento profesional en el que se encuentran.

Las universidades han incrementado en los últimos años las acciones formativas y la inversión realizada en las mismas destinada a sus docentes, en aras de alcanzar la máxima calidad educativa.

Como hemos podido ver a lo largo de las páginas anteriores, los tres casos que hemos expuesto, a modo de ejemplo, de las tres universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Galicia, cuentan con programas o planes específicos de formación para el profesorado

novel. Los modelos organizativos que ofertan, aunque diferentes, se puede decir que comparten rasgos similares, al igual que existe una gran coincidencia en el perfil de los cursos ofertados y en el sistema de evaluación utilizado.

Se ha dejado también constancia del esfuerzo realizado en los últimos años en las universidades por mejorar la formación de sus docentes, reflejado en el incremento de las acciones formativas y en la inversión realizada en ellas. Sin duda alguna, el proceso de convergencia y la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han convertido en uno de los motores de este impulso.

En nuestra opinión, en todas estas acciones subyace la idea de que la formación del profesorado es un elemento clave para los procesos de mejora y calidad de la enseñanza universitaria.

En el caso del profesorado novel, la formación específica se considera fundamental, al tiempo que se debe reconocer su especificidad. En su planificación es necesario partir de una detección previa de las necesidades de formación y las problemáticas específicas a las que se enfrenta este colectivo en su quehacer diario. Un plan de formación específico que cuente con unos objetivos claros y definidos en función de las características de la propia universidad y de las demandas del profesorado a quien va destinado.

Es necesario también plantear nuevas modalidades formativas que vayan más allá del formato de “curso” o “seminario”, incorporando recursos centrados en la innovación y la reflexión sobre la propia práctica profesional, como jornadas de intercambio de buenas prácticas, talleres en grupos reducidos, apoyo docente, etc. También es de interés el desarrollo de acciones formativas conjuntas entre las universidades en aras de reducir costes y ampliar la cobertura de la formación del profesorado.

Del mismo modo, los planes de formación, en consonancia con las nuevas exigencias del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, deberían incrementar la oferta de cursos orientados al desarrollo de competencias docentes, así como la formación *on line*.

REFERENCIAS

1. Amador, J.A. (2012) (Coord.). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
2. Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la Formación docente universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 346-357.
3. Arribas, J. M., Carabias, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (REIFOP), 13(3), 2735
4. Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
5. Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year Physical Education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85.
6. Cardona Rodríguez, A. (2011) (Coord.). *Calidad en la educación superior*. Jaisco: Editorial Universitaria.
7. Castilla Polo, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo en las universidades andaluzas. *EDUCADE, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
8. Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)* (Tesis doctoral inédita). Burgos: Universidad de Burgos.
9. Delgado, V. y Casado, R. (2014). Radiografía de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos: Evolución y análisis de planes y estrategias formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 43-60
10. De Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección. Educación*, 8, 29-51
11. De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
12. Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero y A. D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp.269-325). Madrid: La Muralla.

13. Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tesis doctoral inédita). Barcelona: Universitat autònoma de Barcelona.
14. García Sanz, M.P. y Maquilon, J.J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(1), 17-26.
15. González, G. y Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186511>
16. Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
17. Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
18. Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 213-241.
19. Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En G. Sacristan (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
20. Imbernón, F. (2012). La formación de profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Baustista (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.
21. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2001.
22. Marcelo, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
23. Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-143. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.PDF>
24. Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.
25. Mayor, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional basado en la supervisión: El caso de los profesores principiantes. En C. Marcelo (Coord.), *Evaluación del Desarrollo profesional docente*. Barcelona: Davinci.
26. Municio, P. (2000). Evaluación de la calidad. En R. Pérez Juste et al., *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
27. Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la educación. En R. Pérez Juste et al., *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (pp. 13-44). Madrid: Narcea.
28. Pérez Juste, R. (2004). Exigencias de la calidad en la universidad. En J. Cajide Val (Coord.), *Calidad universitaria y empleo* (pp. 39-53). Madrid: Dykinson.
29. Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 45-56. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/73/31>
30. Porto, A. M. y Mosteiro, M. J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
31. Rodríguez-Conde, M.J. y Sánchez, A.B. (2002). Competencias docentes del profesorado universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos ante el espacio europeo de educación superior. *Aula*, 14, 31-50.
32. Rodríguez Espinar, S. (2005). La gestión de la calidad en el marco de la Enseñanza Universitaria. En W. de Vries (Coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior* (pp.243-263). A Coruña: Netbiblo.
33. Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
34. Sánchez, P., Chiva, I. y Perales, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/716>
35. Yot, C. y Mayor, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de Professor*, 15(2), 297-314.
36. Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA). Universidad de Santiago. Disponible en url: <http://www.usc.es/es/servizos/ceta>

37. Unidad de Formación y Asesoramiento.
Universidad de A Coruña. Disponible en url:
<http://www.udc.gal/cufie/UFA/>.
38. Portal de Formación e Innovación Educativa.
Universidad de Vigo. Disponible en url: [http://
webs.uvigo.es/portalicfie/](http://webs.uvigo.es/portalicfie/).

Calidad y
formación del
profesorado
novel en las
universidades
públicas gallegas

I Panorama
I pp.8-17
I Volumen 10
I Número 19
I Julio-diciembre
I 2016



*LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES UNIVERSITARIAS Y LA FORMACIÓN EN EL
PROGRAMA DE NEGOCIOS INTERNACIONALES EN MODALIDAD VIRTUAL*

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES UNIVERSITARIAS Y LA FORMACIÓN EN EL PROGRAMA DE NEGOCIOS INTERNACIONALES EN MODALIDAD VIRTUAL



University professional competencies and the virtual mode training in international business program

As competências profissionais universitárias e a formação no programa de negócios internacionais em modalidade virtual

RECIBIDO: 1 DE ABRIL DE 2016

EVALUADO: 18 DE JULIO DE 2016

ACEPTADO: 1 DE AGOSTO DE 2016

María del Socorro Guzmán Serna (Colombia)
mdsguzman@poligran.edu.co
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Magíster en Educación

Julieta Mora Ramírez (Colombia)
amoraram@poligran.edu.co
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Magíster en Educación

es

en

por

RESUMEN

Este artículo de revisión presenta un análisis sobre el desarrollo de las competencias en la educación superior en el Politécnico Grancolombiano en los est-udiantes de negocios internacionales, desde una perspectiva ontológica y una visión de la nueva sociedad enfocada a la inmediatez, la competencia agresiva y la globalización que desaparece al otro como ser y como negociador.

La metodología empleada es una revisión sistemática de literatura realizada en bases bibliográficas como Google Académico, Scopus, Emerald, Redalyc y SciELO, donde se ubicaron artículos válidos para la discusión; se muestra de manera concreta el caso de negocios internacionales virtual y la función del tutor.

La educación cobra validez si se formalizan procesos de calidad claros, en el interior de las instituciones, con constantes actividades didácticas y métodos de enseñanza- aprendizaje, que incluyan procesos de gestión y trabajo en equipo, que valide la experiencia y ajuste los procesos. Es imprescindible el uso de tecnologías de información y la vinculación de redes sociales para la apropiación de las nuevas herramientas virtuales de aprendizaje..

PALABRAS CLAVE: Unión Patriótica, memoria, verdad, justicia, reparación, genocidio.

ABSTRACT

This review paper presents an analysis on the development of competencies in the Politécnico Grancolombiano's higher education among international business students taking an ontological perspective, and a vision of the new society focused on immediacy, aggressive competition and the globalization, which obviates the other as human being and negotiator.

KEYWORDS: PValues, education, business, positions.

RESUMO

Este artigo de revisão apresenta uma análise sobre o desenvolvimento das competências na educação superior no Politécnico Grancolombiano nos estudantes de negócios internacionais, desde uma perspectiva ontológica e uma visão da nova sociedade focada à imediatice, a competência agressiva e a globalização que desaparece ao outro como ser e como negociador.

PALAVRAS CHAVE: Valores, educação, negócios, posições.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Guzmán, M., y Mora, J. (2016). Las competencias profesionales universitarias y la formación en el programa de negocios internacionales en modalidad virtual, *Panorama* 10(19), p. 19-31 .

INTRODUCCIÓN

La educación por competencias enmarca la educación superior en un continuo análisis, en especial por la forma como se realiza el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La interacción con los estudiantes requiere que los tutores determinen estrategias que impliquen una modificación no solo desde su área de conocimiento, sino desde cómo se espera que las competencias puedan apoyar al estudiante; en este sentido, el reto de los tutores es ser capaces de orientar y motivar al aprendizaje para la vida y el trabajo.

La globalización es hoy en día un factor clave y decisivo que marca la diferencia en los mercados internacionales, se requieren profesionales capaces de derribar las fronteras de los idiomas, la tecnología, las fronteras físicas y virtuales. Una aproximación pedagógica- didáctica son las competencias, especificando las competencias de educación superior enmarcadas en el Proyecto Educativo Institucional y las estructuras de las competencias valorativas y comunicativas, que se deben incorporar de manera transversal al proceso de aprendizaje.

Para el estudio se partirá de los conceptos básicos de la educación virtual en el modelo de la Institución Universitaria Politécnica Grancolombiano (IUPG), y se compara con el programa de negocios internacionales.

La necesidad de mediación pedagógica requiere establecer un diálogo interactivo entre tutor y estudiante, de manera tal que lo valorativo como competencia se dé. Las competencias “son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana” (Serrano, 2007, p. 65).

De esta manera, el ejercicio tutorial se acerca al estudiante con respeto, orientación y aceptación de las diversas formas de pensar, invita a la reflexión y al diálogo con los estudiantes de manera constructiva, desde lo social, lo humano y el reconocimiento del conocimiento como complemento de su desarrollo personal.

Y desde lo comunicativo, “la competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un

individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón y Vallejo, 1992, p. 14).

Incluyendo y analizando esas competencias de manera transversal se puede indagar en los programas el ejercicio tutorial, con variables como la observación, grupos focales y encuesta directa, donde se desarrolle una metodología de recolección, revisando datos y documentación.

Se hace a partir de ideas y estructura mayéutica que incluye el uso de variables cualitativas que identifiquen las posibles estrategias que se tienen con los tutores y sus competencias.

METODOLOGÍA

Por medio de la herramienta Mendeley se recolectó una base de datos de 2.480 artículos, después de un barrido de las bases de datos Google Académico, Scopus, Emerald, Redalyc y SciELO. Los criterios de exclusión e inclusión se basaron en poder adelantar una revisión sistemática de literatura, que permitiera identificar los criterios necesarios para el desarrollo del presente artículo; luego de este primer filtro se obtuvo una base general de 435 artículos. Se buscó literatura actual con el fin de generar un contexto específico del estado del arte, y se utilizó literatura de referencia para mostrar todo el contexto investigativo. El presente artículo utilizó información secundaria de tipo bibliográfica y artículos de orden académico.

Después de aplicar el análisis, exclusión e inclusión se obtuvo una base de datos de 67 artículos pertinentes para el desarrollo del presente documento. Posteriormente se profundizó en los diferentes artículos dando como resultado la revisión.

La presente revisión sistemática plantea un nivel extenso de la información, por tanto, es de tipo comparativo. Finalmente, las autoras son simples observadoras del tema presentado.

LAS COMPETENCIAS COMO FUNDAMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La competencia puede definirse de manera sencilla como “el resultado de un proceso de integración

de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender” (Zapata, 2005, p. 39).

Las competencias en los estudiantes deben cumplir objetivos concretos, implica aportar y complementar conocimientos que sean beneficiosos para la vida tanto profesional como personal.

Autores como Quilaqueo Rapimán (2006) y Rodríguez (2010), coinciden en describir cada uno desde su estilo en cómo cada individuo debe contar con una formación dotada de valores en respeto y una comunicación eficaz y directa.

En el entorno digital,

... el uso masivo de tecnologías digitales fortaleció la aparición de prácticas culturales apoyadas en la conectividad, la interactividad y la ubicuidad. Las plataformas de la red basadas en un intercambio horizontal entre pares permiten la existencia de espacios de producción, apropiación y uso de contenidos de carácter gratuito, más allá de los derechos de autor o la propiedad intelectual individual (Andrés, 2012, p. 100).

Esto no necesariamente habilita al usuario para desconocer el derecho de autor y la creación de los individuos aportantes, lo que nos conduce a una revisión ética de nuestro proceder.

Cuando se habla de educación y valores es necesario citar a Estanislao Zuleta, quien referencia la educación como un todo, donde el individuo puede llevar los procesos de su formación al servicio del otro, de manera colaborativa y complementaria (Zuleta, 1985). Siempre y cuando se respete el trabajo de toda la cadena de construcción.

Para Singer (1995):

La idea de que la ética es en realidad simplemente un contrato basado en la prudencia egoísta, es efectivamente mucho más sencilla, pero por esa misma razón resulta excesivamente poco realista para explicar la verdadera complejidad de la ética. Puede ser que una sociedad de egoístas prudentes perfectamente congruentes, si existió alguna vez, inventase las instituciones de aseguramiento recíproco muy parecidas

a muchas de las que encontramos en las sociedades humanas reales (p. 5).

Los tutores en la educación virtual, pueden enfocar sus estrategias comunicativas y en valores de manera práctica y organizada, generando en los estudiantes interrogantes y habilidades que permitan darle valor al conocimiento y que finalmente establezcan una comunicación eficaz frente a los demás.

Es un trabajo ejemplar y de especial reto, pero como dice Max-Neef (2008), en su libro de Desarrollo a Escala Humana: lo importante de estos procesos es empezar a cambiar. Es buscar lo que hace bueno al individuo, es por esto importante establecer las competencias del tutor, en especial desde los valores y lo comunicativo.

Para Singer (1995):

Modernamente, es muy probable que cuando la gente se interroga por el origen de la ética utilice irreflexivamente este lenguaje. Por lo general plantean la interrogación al estilo de Hobbes, a saber: «¿Cómo llegó una sociedad original de egoístas a cargarse de normas que exigen la consideración de los demás?» (p. 5).

Lo anterior establece coherencia entre lo que el estudiante percibe del tutor teniendo en cuenta la estructura de la formación, de cómo dialogamos con los estudiantes y de la percepción de los tutores frente a los estudiantes.

Según Beltrán (2013, p. 32):

La prudencia es la segunda virtud activa, en la visión tomista, la prudencia es un compromiso que impulsa a obrar sin precipitación y obliga a mirar la realidad, no para contemplarla sino para decidirse a una acción que no busca el bien propio sino el bien general.

El mismo Nietzsche (2002) describe cómo el ser humano es contradictorio desde su representación natural como sus estados e ídolos, incluye igualmente una síntesis sobre la ética, el sentido de lo lógico y la razón.

El valor de lo humano está en pensar en el otro bajo el conocimiento de mediación, de apoyo a los estudiantes en contextos virtuales de aprendizaje donde la comunicación y las aplicaciones de las plataformas permiten la

interacción de manera organizada, y la comunicación y la forma como se comunica permite establecer un diálogo constructivo dirigido a los valores.

a los nuevos retos de la globalización. Es necesario que se mezcle el desarrollo de las posturas con el respeto por el otro y con la inclusión de valores como la dignidad, la igualdad y la tolerancia en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

María del Socorro Guzmán Serna I Julieta Mora Ramírez I

ILUSTRACIÓN 1: LA NEGOCIACIÓN Y LOS VALORES

Escenarios de negociación el aula



Fuente: elaboración propia.

El problema frente a las posturas de negociación es la forma como se establece el negocio y esta esencia se da a través de lo monetario; el tema de la educación, en especial desde lo virtual, implica mayores aplicaciones que las dispuestas desde la teoría de los negocios y el papel de tutor en un módulo de las características de introducción de los negocios internacionales.

Hay que determinar igualmente el perfil del estudiante de educación virtual que llega al programa y establecer qué opciones puede tener el tutor para mejorar las competencias en el estudiante.

Desde que se establecieron las competencias como componente ideal en la educación superior, se empezaron a tener en cuenta variables como la educación para el trabajo y habilidades de liderazgo y desempeño, pero aún falta establecer unas competencias de mayor índole éticas y complementarias desde la negociación internacional, un respeto por el individuo.

LAS COMPETENCIAS Y LOS NEGOCIOS INTERNACIONALES

El tema de las competencias también debe estructurarse de manera clara entre la academia y los negocios, es por ello que, desde la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables, y en especial en el programa de negocios internacionales, en el módulo de negocios y relaciones internacionales, queremos enfocar el estudio de las posturas de manera más amable, pensando la negociación como un proceso y no como un campo para derrotar o dañar al otro. Sobre la base del juego de simulación, en diversos escenarios de aprendizaje en el aula, se parte de la negociación como una estrategia de mediación y un espacio en donde los valores son la esencia misma de la negociación para encontrar al otro, para descubrir, para proponer, para argumentar, para resaltar y comprender las falencias y aciertos y enfatizar en cómo resolver los conflictos (Morales, 2012).

Según Irogeny, Miriam y Karla (2011, p. 251):

Bajo esta perspectiva, las competencias referidas al saber se relacionan con el dominio de conocimientos que, desde un punto de vista disciplinar, fundamentan el desempeño profesional; las competencias referidas al saber hacer se identifican con las capacidades específicas del profesional tipo (diferenciándolo de otros profesionales); las referidas al saber ser aluden a las capacidades éticas del profesional, como actor social.

En este caso, la secuencia es el ser, lo que especifica un negociador; en Colombia se tiene identificado como parte de la idiosincrasia el ser incumplido, irrespetuoso y el tomar ventajas de frente a los demás para ganar las negociaciones. ¿Pero que se está haciendo a este respecto desde la enseñanza superior?

Para Walter (2016, p. 3):

El desarrollo de cada una de las actitudes, aptitudes intelectivas, aptitudes

Panorama I pp. 19-31 I Volumen 10 I Número 19 I Julio-diciembre

2016 I

Para autores como Maura (2003), los valores en este sentido parten de la desigualdad y se desprende el actuar de la educación frente a las posturas que debe asumir el estudiante. Se enfrenta entonces una labor tutorial más profunda para apoyar y estructurar al estudiante frente

procedimentales y los contenidos tiene correspondencia con la formación en el ser, en el pensar, el hacer y el saber, respectivamente, y el aprendizaje logrado por medio de la convergencia de estas cuatro dimensiones da lugar a los llamados aprendizajes significativos.

Como afirman Al-Hyari, Al-Weshah y Alnsour (2006), estas experiencias hacen que las aulas de clase sean más abiertas, menos memorísticas, la teoría es fundamental, pero los escenarios de casos y de simuladores, de experiencias reales hacen que el desempeño de los futuros profesionales realmente sea adecuada en este mundo cada vez más global.

Desde la evaluación hasta la formulación de las preguntas, si el tutor no tiene actitudes de acercamiento con el estudiante y ponen el conocimiento como excusa y distancia, no se podrá acceder a una buena empatía y a un compromiso de las partes en la formación. Las competencias suponen líderes y estructurar el liderazgo desde una competencia que sea asertiva y no perjudique al individuo (Alice, 2016).

Lo anterior implica la formación en competencias de comunicación en los tutores: es necesario dar a entender su rol en la cadena de formación, es indispensable el desprendimiento de los egos y preconceptos, para lograr una empatía con el estudiante.

“Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos” (Walter, 2016, p. 8).

Este currículo integrado basado en procesos debe contar con una estructura que apoye el proceso de formación por competencias, pero ¿cómo se mide el ser teniendo en cuenta la subjetividad de su propia estructura?

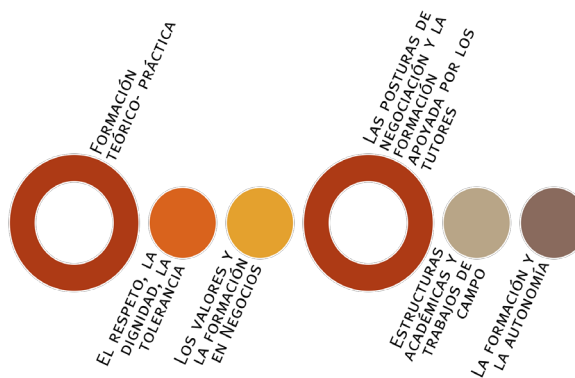
La complejidad se enfoca en un diseño acertado y en un seguimiento en procesos de carácter más pedagógico, donde lo disciplinar tenga aristas importantes pero lo educacional tenga la raíz de la formación en el individuo, por medio de la intervención, donde los estudiantes y futuros profesionales sepan cómo van a posicionarse, ser exitosos y crear redes positivas y de liderazgo en beneficio de la empresa y el país (Rob Harris, 2016).

EL DOCENTE Y LA NEGOCIACIÓN INTERNACIONAL CON UN COMPONENTE DE VALORES

El tema es muy complejo para el tutor cuando la práctica pedagógica en ocasiones se caracteriza por el orgullo, el egoísmo y, de manera radical, cero pedagogía. “Si estás varado, dedícate a la docencia”, este concepto se debe cambiar, necesitamos tutores que amen su quehacer, que cuenten con estudios de educación superior, con experiencia y sobre todo con humildad, que es lo más grato del valor de contribuir en la formación.

Es entonces fundamental la intervención de los tutores como parte del proceso formador y no dejar de lado los valores tan esenciales en la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes que van a manejar el país. Apoyar al estudiante con una orientación constructivista, que aporte métodos y estrategias de negociación y posturas que al mismo tiempo estructuren en el estudiante, el rescate de los valores, de la justicia y de la tolerancia (Raja, Shekhar, 2016).

ILUSTRACIÓN 2: EL DEBER SER.



Fuente: elaboración propia.

Es importante exaltar el desarrollo del proceso en el aula, como una impronta teórico-práctica, en donde los procesos de formación se dan a partir de la necesidad del estudiante, enfatizando en los valores como reglas de acuerdo e hilo conductor de las diversas actividades formativas, académicas, investigativas.

Como tutores virtuales debemos formar con igualdad y con el respeto por el otro, proponer y desarrollar alianzas que permitan al estudiante asumir roles estratégicos que puedan incluir logros o metas, y en donde se asuma que perder también es ganar, si se reflexiona sobre el por qué se perdió. Apoyar al estudiante en la búsqueda de

un ser, de un hacer basado en competencias reales que identifiquen un cambio que se revierta en beneficio de la educación en Colombia.

María del
Socorro
Guzmán
Serna I
Julieta Mora
Ramírez I

El valor de la autonomía en pro de resultados de formación, haciendo énfasis entre las competencias, las habilidades y los valores como parte esencial de la educación. La autonomía con sentido de vida y con la humanidad parte de las aulas hacia el mundo empresarial y al mundo laboral, y es importante tener en cuenta que es totalmente diferente al académico.

El estudiante verifica su modo de aprendizaje desde su propia experiencia (Garrett, 2016) y de la experiencia de los casos propuestos por el tutor, por tanto, la autonomía debe enmarcarse en el funcionamiento generalizado de la estructura académica, desde una propuesta disciplinar hasta una propuesta holística (Leyre, 1998). Pero los escenarios afectan significativamente la enseñanza: no es lo mismo enseñar en Europa que en la India y mucho menos en Colombia, la diversidad cultural implica características especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Savater, el aprendizaje no es solo basado en la experiencia, es lo que nos diferencia de los animales, pero eximiría al hombre de los procesos de aprendizaje heredados lo que haría de estos nuevos y necesariamente repetibles por cada nueva generación (1997).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es continuo y demarca opciones para los tutores, la sola rutina teórica no es suficiente, la experticia del tutor y la continua actualización debe ser esencial para los procesos pedagógicos y de capacitación para el mundo.

La formación del negociador internacional tiene características particulares, en especial desde la práctica tutorial; la vinculación con el ejercicio del tutor y su interacción en los módulos permite estudiar cómo la intervención del tutor posibilita acciones de intervención didáctica que el mismo puede mejorar (Monteiro y Almeida, 2016).

Por tanto, todo tutor medianamente involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje debería revisar constantemente su labor, involucrando las experiencias de

aplicación, mejorando sus procesos para el aprendizaje y aplicación de la enseñanza.

“El profesor competente es ese que ha adquirido y va perfeccionando progresivamente su capacidad de conocer (de conocer los contenidos y procesos a los que se aplican, sus alumnos y su entorno institucional y cultural)” (Andrade, 2008, p. 61).

El negociador internacional debe tener habilidades en lo comunicativo para el ejercicio de la negociación, al igual que el valor de proceder frente a los negocios, de evitar la trampa y concluir negocios que deriven en un modelo gana-gana que sea aprovechado por las partes (Chiang, 2016), (Kai, Liou, Chen y Sian, 2016) (Jain, 2016).

Hoy en día, con la globalización tan compleja que abarca tantos niveles de la sociedad, el papel del negociador se ha convertido en el reto de ganar por ganar a como dé lugar, debe ganar a la competencia y la rivalidad entre las empresas y entre los individuos es muy fuerte.

Esto en especial por la búsqueda de un mejor y mayor ingreso y posicionamiento, pero se debe pensar que se puede ganar y se puede vencer en los negocios siendo creativo, siendo líder e innovador.

Esta es una labor formativa integral que requiere un compromiso no solo del tutor y su manejo curricular, sino también un compromiso de las instituciones de educación superior. Los académicos, los administrativos y los directivos que en ellas laboran deben tener comportamientos éticos que sirvan de ejemplo al estudiante, al tiempo que funjan de estímulo para sus actitudes dentro y fuera de los espacios educativos (Antonio y Belmonte, 2012, p. 114).

Usando técnicas que sean legales y correctas -y estos temas se aprenden desde las aulas- es acá donde existe intervención a través de la educación, y somos nosotros los educadores quienes debemos participar de la formación en valores y en el gusto por el ejercicio profesional correcto y transparente.

Panorama I
pp. 19-31 I
Volumen 10 I
Número 19 I
Julio-diciembre
2016 I

EL TUTOR VIRTUAL EN NEGOCIOS INTERNACIONALES Y SUS COMPETENCIAS

La metodología en la educación virtual cambia la modelización de quien enseña, se orienta más en el proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual exige y requiere de una mediación, comunicación, interacción enfocada en el aprendizaje, el diálogo, la autonomía, por lo tanto requiere a su vez, entre otras competencias del tutor, además de una nueva mirada pedagógica y didáctica enfocada en el proceso de aprendizaje, de un excelente manejo comunicativo asertivo, empático, cálido, respetuoso, tolerante, un muy buen manejo tecnológico e investigativo que contribuya a un verdadero proceso de enseñanza–aprendizaje con calidad tanto profesional como humana.

Ilustración 3: Escenario posible para una metodología virtual en negocios



Fuente: elaboración propia, 2016

Manejo de las TIC: en este escenario los estudiantes y los tutores deben interactuar en espacios digitales cambiantes en todo momento, incluyen herramientas, tutoriales, simuladores, aplicativos, *software*, entre otros, que requiere el uso y manejo para su práctica y proceso de aprendizaje. Por ello es tan importante el proceso de capacitación permanente en todos estos dispositivos tecnológicos que contribuyan al uso adecuado, pertinente, creativo e innovador del campus, aula, materiales didácticos, estrategias pedagógicas que le permitan una verdadera mediación e interacción dialógica, activa

y participativa que aporte significativamente en el proceso de aprendizaje colaborativo y autónomo.

En la literatura también encontramos:

La brecha digital, planteada como la distancia que se genera entre quienes recurren a fuentes de información especializadas y verificables por las cuales circula el conocimiento experto y complejo, por una parte, mientras que otras personas acceden debido a sus gustos e intereses, a fuentes de información informales, como la mayoría de los sitios de internet, por los cuales circula el conocimiento vulgar (Loteró, 2014, p. 204).

De lo anterior, podemos deducir la importancia de un correcto uso de la herramienta para acceder al conocimiento de mayor calidad, herramienta clave para el tutor virtual.

Manejo del lenguaje virtual: el lenguaje en virtualidad no es solo texto escrito, se hace uso de diversos recursos hipermediales, audiovisuales y medios de comunicación para la mediación sincrónica y asincrónica; los modos y medios son diferentes, por lo tanto el lenguaje es de mayor inmediatez y de un gran valor para el estudiante, es por esto que el tutor virtual debe, además de tener y manejar sus competencias pedagógico-didácticas, tecnológicas y disciplinares, alternar su experticia en las gramáticas audiovisuales.

Los módulos hasta el momento en desarrollo en las aulas de la institución, en el área internacional, establecen un seguimiento sobre las competencias específicas e incluyen un direccionamiento desde el programa para que se cumplan los procesos tecnológicos como ingresos, respuesta oportuna, apoyo en banco de preguntas, generación de contenidos y diseño y desarrollo de actividades y estrategias para la modalidad.

Autonomía: va más allá de lo indicado en el capítulo IV, artículo 28 al 30 de la Ley 30 de 1992, en Colombia. Si bien se cuenta con la libertad de cátedra y el aprendizaje, esa libertad debe ser responsable y no se debe confundir con “hacer lo que se quiere”. En la institución, la estructura curricular se fundamenta en nueve ejes orientadores y los modelos pedagógico, mediacional y comunicativo, y la estructura de los módulos tiene como eje orientador

Las competencias profesionales universitarias y la formación en el programa de negocios internacionales en modalidad virtual

| Panorama
| pp. 19-31
| Volumen 10
| Número 19
| Julio-diciembre
| 2016

el sílabo. El modelo pedagógico es un modelo basado en competencias.

PREPARACIÓN, MEDIACIÓN PEDAGÓGICA –DIDÁCTICA

María del Socorro Guzmán Serna I Julieta Mora Ramírez I

Los saberes se deben estructurar acorde con las necesidades y pertinencia; los perfiles y competencias, bajo un principio educativo que permita el accionar pedagógico en la virtualidad. Cobra relevancia la mediación interactiva y dialógica y poder acceder de manera natural, espontánea a un proceso de aprendizaje constante.

La modalidad virtual requiere de un acompañamiento permanente por parte del tutor, orientando, preguntando, motivando, impulsando el proceso de aprendizaje individual y colaborativo.

Ingresa aquí toda una serie de procesos de valores de ética y de correspondencia dirigidos a formar y establecer redes a partir de los tipos de educación (Moeller, Maley y Harvey, 2016), (Ronnie, 2016).

Esta influencia para el trabajo en un buen negociador impacta positivamente, pero esto depende de cómo recibe la información: no debe estar basado solo en datos. El proceso de enseñanza-aprendizaje en virtualidad requiere ser organizado, estructurado para la mediación, la interacción, la participación, el trabajo individual y colaborativo, es decir, contar con un modelo de micro currículo adecuado a la modalidad.

Una responsabilidad muy grande que va más allá de los valores y el respeto en un sistema virtual es el tutor, debe ser un todo que reúna las siguientes características.

Paciencia.
Responsabilidad.
Ética.
Profesionalismo.
Experticia profesional y pedagógica-didáctica.
Calidad académica: manejo disciplinar, manejo del aula incluyendo uso máximo de las TIC, manejo del lenguaje virtual.

Es esencial formar, capacitar y proyectar tutores con todas estas características, con el fin de lograr un proceso

de mejoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto sin quitarle importancia a una buena infraestructura tecnológica que permita a los tutores y a los estudiantes interactuar, apropiar, construir y sacar el mejor provecho de este modelo de aprendizaje en la virtualidad.

LOS MÓDULOS EN NEGOCIOS INTERNACIONALES SEGÚN SU TIPOLOGÍA, OBSERVADO DESDE LA PRÁCTICA TUTORIAL.

Tipología RA: la tipología RA hace referencia a refuerzo autónomo, se establece un proceso de aprendizaje más independiente e individual, las labores son desarrolladas por los estudiantes y se complementan con dos talleres en la semana 3 y 7 que refuerzan sus actividades evaluativas. Esta tipología también incluye foro para trabajo colaborativo.

Negocios y Relaciones internacionales
Globalización y competitividad
Cooperación internacional
Relaciones internacionales
Economía y Comercio internacional
Logística y Mercadeo internacional
Comercio internacional (este módulo es RA y tiene estrategia TAV). TAV: Taller de aprendizaje virtual (interactivo), esta estrategia es en vivo, sincrónica, vía TV e interactiva, tiene como propósito aportar en la comprensión de las competencias, y la evaluación por competencias apoya la labor tutorial de interacción mediante chat y foro, y permite adicionalmente aportar en el manejo de deserción.

Los módulos de tipología Investigación:

Cultura y economía regional de Asia.
Cultura y economía regional de Europa.
Cultura y economía regional de América.
Negociación internacional.

En esta tipología no hay foro, pero está el chat que implica un acercamiento al estudiante al igual que el trabajo o proyecto de investigación, esto hace que desde

Panorama I pp. 19-31 I Volumen 10 I Número 19 I Julio-diciembre 2016 I

la praxis y la teoría cada estudiante apropie nuevas ideas para su profesión.

Con las metodologías se permite el acercamiento del tutor al estudiante y la didáctica acorde a cada tipología, necesidades y pertinencias son adaptadas para que el proceso de aprendizaje se dé plenamente.

Durante la mediación e interacción con los estudiantes es muy necesario enfatizar que se dé una orientación clara, puntual, coherente y adecuada para cada uno de los procesos y que esta no riña con el desarrollo de sus competencias (Counter-Storytelling in the LIS Curriculum, 2016), así como incluir en el discurso del tutor acercamiento a problemáticas raciales, de violencia y en especial aquellos que atañen a la sociedad colombiana, agregando valor a la educación y generando propuestas que vinculen lo disciplinar con lo humanista.

Con las tipologías y un método adecuado se profundiza en el desarrollo de las propuestas de un modelo de enseñanza-aprendizaje dirigido a un estudiante que quiere trabajar en cualquier lugar del mundo en cualquier empresa, pero debe estructurarse de manera clara un acompañamiento por parte del tutor que implique un diseño de cada unidad y de cada actividad evaluativa proporcional a la medición de las competencias (Altofonte, Logan, Feisst y Rutherford, 2016), (Talaia y Pisoni, 2016).

Esto sin descuidar profundizar en competencias requeridas por el mercado laboral, y de manera constante establecer escenarios donde la interacción entre los estudiantes apoye su proceso de aprendizaje y sea demandante su currículo en el mercado (Cheng y Lourenço, 2016), (van Wingerden y Bakker, 2016).

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

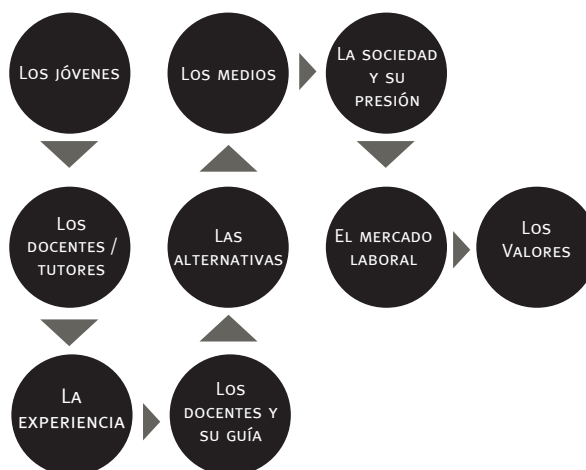
El tema de la educación cobra validez si empezamos a formalizar procesos de calidad, de manera clara. También al interior de las instituciones se realizan regularmente actividades de didáctica y métodos de enseñanza- aprendizaje que incluyan procesos de gestión y trabajo en equipo.

La experiencia y la equidad son esenciales en el campo educacional, y ya enfocado a las clases en el área de negocios, es necesario empezar a diseñar estrategias que

enfrenten al estudiante a juego de roles, establecer criterios de evaluación que motiven la negociación (perdiendo y ganando), y las explicaciones de perder, asegurando una reciprocidad y puntos de análisis, de diálogo, de eficiencia con competitividad legítima, enfocar a los estudiantes en ser correctos, en ser humildes, en pensar en el otro y buscar el logro de manera decente y elegante (White, 2016), actividades que impliquen una verificación de lo que cada competencia tiene, verificar los contenidos y el relacionamiento con los estudiantes, educar con equidad y respeto.

Una de las cosas que hay que tener en cuenta como tutores, frente a los valores de las nuevas generaciones, es la influencia de la moda y lo mediático: internet, televisión, video juegos, Facebook, Twitter, teniendo en cuenta su labor en las empresas en Colombia y obviamente la metodología expuesta. La juventud establece nuevas formas de ver el conocimiento y su desarrollo, esto implica el reconocer las características de los estudiantes y del mercado en el que se encuentran (Adewunmi, 2016), las actitudes originales en este mundo tan diverso.

Ilustración 4: La juventud y la educación.



Fuente: elaboración propia, 2016

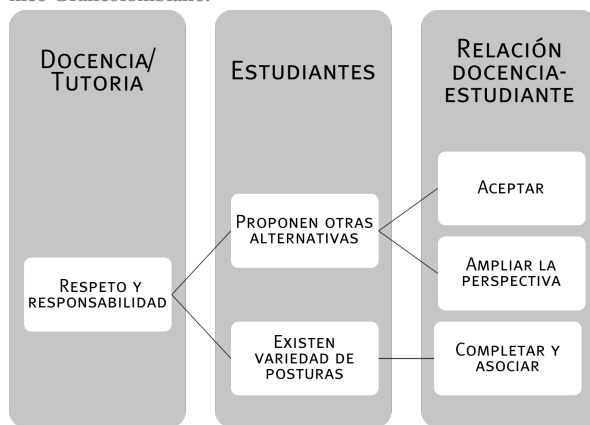
El papel de los tutores es enfocar al estudiante y aterrizarlo en situaciones reales, encaminando la educación al rescate de valores, al respeto por la diferencia, a la valoración de trabajo en equipo, evitar el matoneo laboral y ganar pero sin detrimento del otro (Ercilla, 1999); describe cuál debe ser el objeto educativo desde la formación en valores, con respeto, con paciencia, con la experticia de saberes teóricos y prácticos para ser transmitidos de manera clara y precisa, teniendo en cuenta ventajas del individuo y sus posibilidades de crear conjuntamente,

construyendo, forjando futuro hacia la recuperación del sentido de lo humano, del respeto mutuo y de la identificación de competencias y habilidades para formar (González Maura, 2000).

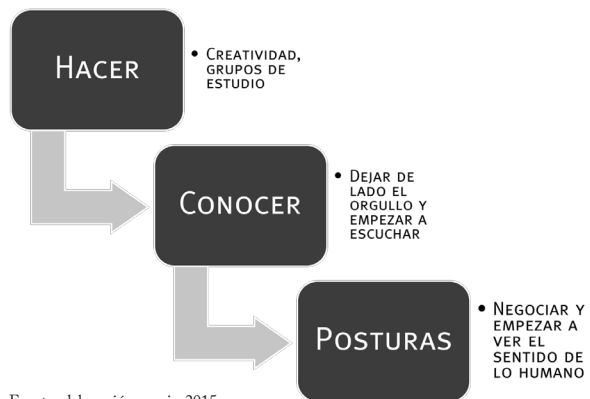
María del Socorro Guzmán Serna I Julieta Mora Ramírez I

En la educación lo podemos hacer desde varios enfoques, desde la investigación formativa, desde las competencias, desde los trabajos colaborativos y transversales, generando espacios de debate y reflexión, incentivando la construcción de redes de aprendizaje con respeto por el otro, sin olvidar que las ideas de los estudiantes también son válidas; ¿cuántas veces se equivocó Edison para hacer la bombilla eléctrica?, n veces, sin embargo, su persistencia demostró su gran idea. La invitación es que nos repensemos como formadores, que seamos persistentes y empecemos a enfocar la educación del área internacional en una formación integral con valores, con posturas sólidas, contundentes, triunfadoras.

Ilustración 5: Un posible escenario para aplicar desde el Politécnico Grancolombiano.



Fuente: elaboración propia, 2016



Fuente: elaboración propia, 2015

más humana, con respeto, con valores que impliquen ganancias personales y profesionales, que el reto sea la ganancia personal y la ganancia con transparencia.

Para Mayntz (2001), la negociación estatal debe garantizar unos valores y respeto por la idiosincrasia, la diversidad, la heterogeneidad, el resultado de experiencias con valores, requiere la intervención de todos, situación difícil en la negociación, pues el poder va más allá de los retos que enfrentan los valores en el siglo XXI; esto lo vemos claramente en Maquiavelo, quien recomienda métodos para el logro del poder muy en contraposición con el objeto racional de una negociación fundamentada en valores (Maquiavelo, 1971).

Necesitamos formar y construir país con estudiantes y futuros profesionales capaces de crear, de competir, de interactuar en las empresas y en la sociedad a partir de sus habilidades y destrezas, tanto en lo disciplinar como en lo profesional y en lo humano, en donde los valores sean el propósito esencial, ello implica formar con afecto, calidez, disciplina y respeto en pro de la calidad humana, concientizarnos de la gran responsabilidad que tenemos de aportar en la formación de mejores seres humanos, de aportar a una mejor construcción de sociedad (Monteiro y Almeida, 2016).

Implica también un manejo del lenguaje apropiado y constructivo que no surge necesariamente de un tutor con experticia netamente académica, es necesario la combinación con la experiencia y estas con un buen desarrollo pedagógico (*Factors influencing knowledge sharing among information and communication technology artisans in Nigeria*, 2016).

Desde la formación en negocios internacionales es vital mostrar a los estudiantes los tipos y métodos de negociación, al igual que los propósitos de manejar varias posturas, inculcando métodos donde se gane, pero con valores.

Es importante, igualmente, que en virtual los tutores de negocios internacionales manejen y utilicen adecuadamente el lenguaje escrito y hagan uso adecuado de los planteamientos del negociador. El tutor debe contar con experiencia profesional para que haga uso de la misma y aporte su vivencia, contextualice con ejemplos reales,

El sentido de solidaridad no solo depende de estrategias; en la formación de negociadores internacionales se debe buscar que sientan, que vivan el mundo de manera

Panorama I pp. 19-31 I Volumen 10 I Número 19 I Julio-diciembre 2016 I

casos, hechos, situaciones y aporte su práctica, sus logros y recomiende desde sus desaciertos (Boberg, 2016).

El tutor debe aportar procesos de mejora continua en los planes de formación, con propuestas innovadoras haciendo uso de diversos recursos para el aprendizaje y creando espacios de mayor diálogo e interacción entre estudiantes y tutores (Sharma y Zhan Wu, 2016).

Los estudiantes requieren conocer y verificar nuevas formas de ver la formación en la interculturalidad, identificar las ventajas propias de cada país, adquirir mayores conocimientos apropiando de forma ágil nuevos aprendizajes, esto requiere de un tutor mediador, dialógico, creativo, retador que a través de su práctica pedagógica logre contribuir en la formación de profesionales íntegros en todo el sentido de la palabra (Lokkesmoe y Kuchinke, 2016), lo que también se puede deducir al revisar Cortini (2016).

La medición de empresas privadas y del estado puede ser un camino para determinar los ajustes y aplicaciones adicionales al proceso de aprendizaje, tener como referente una organización del sector real y la variedad cultural de nuestro país es una forma de comprender el contexto, sus necesidades y pertinencias (Sahney, 2016), como también lo afirma Sarrico (2016).

En lo virtual, desde el escenario de negocios internacionales se requiere de un constante cambio, de ajuste y de mayor capacitación, cobra relevancia la comunicación asertiva, el diálogo, la interacción, la experiencia, si se busca lograr objetivos laborales donde los óptimos sean los más destacados (Feldmann, 2016).

Escenarios en buenas prácticas que desde el programa se pueden construir, proponer, en la actualidad las clases espejo son un ejemplo de clases de coyuntura grabadas y subidas a Youtube, las cuales se rotan en las aulas. Es indispensable comprender que los estudiantes de virtual requieren del manejo de herramientas que les permitan ampliar sus competencias, por lo tanto, el tutor debe direccionar los procesos con estrategias más interactivas, mantener el diálogo y hacer más visible la formación por competencias.

Estas y muchas otras iniciativas pueden contribuir en el desarrollo de la verdadera función del tutor en su práctica pedagógica-didáctica enfocada en el estudiante.

REFERENCIAS

1. Andrade, R. (2008). *El enfoque por competencias en educación*. Recuperado de: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
2. Beltrán, C. (2013). *Ética empresarial y acoso laboral: fuertes cimientos para prevenir el atropello a la dignidad*. Bogotá.
3. Chow, A. (2016). Teacher learning communities: the landscape of subject leadership. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 287 - 307.
4. Ercilla, M. A. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 3.
5. González Maura, V. (2000). La educación de valores en el currículum universitario: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Educación Médica Superior*, 74-82.
6. Harris, R. (2016). New organisations and new workplaces: Implications for workplace design and management. *Journal of Corporate Real Estate*, 4 - 16.
7. Irogey, J., Miriam, J. y Karla, A. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación*, 243-266.
8. Leyre, R. (1998). La formación del universitario en la autonomía de aprendizaje. *Fillología y subdidáctica*, 987-995.
9. Maquiavelo, N. (1971). *El príncipe: antimaquiavelo*. La Crítica Literaria.
10. Maura, V. G. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Pedagogía Universitaria*, 7(4).
11. Maura, V. G. (2003). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Pedagogía Universitaria*, 8(4).
12. Max-Neef, M. (2008). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago: CEPAUR.
13. Mayntz, R. (. (2001). El Estado y la sociedad civil en la gobernanza moderna. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 1-8.

Las competencias profesionales universitarias y la formación en el programa de negocios internacionales en modalidad virtual

| Panorama
| pp. 19-31
| Volumen 10
| Número 19
| Julio-diciembre
| 2016
| 29

14. Morales, J. (2012). Educación y valores. 23.
15. Nietzsche, F. (. (2000). *La genealogía de la moral: un escrito polémico*. EDAF.
16. Nietzsche, F. (2002). *Nietzsche: Beyond Good and Evil: Prelude to a Philosophy of the Future*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Quilaqueo Rapimán, D. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 73-86.
18. Rodríguez, M. (2010). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio matemática-cotidianidad. UNIÓN. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática.*, 21,113-125.
19. Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel, 3-56.
20. Segura, A. L. (2003). La profesión de salud pública y el debate de las competencias profesionales. *Gac Sani*, 23-34.
21. Serrano de Moreno, S. (2007). Una propuesta para la reflexión y la práctica. Acción pedagógica. *Competencias de lectura crítica*, 58-68.
22. Singer, M. (1995). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza .
23. Subrahmanyam, A. y Raja , S. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities: development of HiEduQual. *Journal of Modelling in Management*, 5-26.
24. Walter, S. (2016). Formación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
25. Zapata, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36.
26. Zuleta, E. (1985). *Sobre la Idealización de la vida persona*. Bogotá: Procultura S.A.
27. Al-Hyari, K., Al-Weshah, G. y Alnsour, M. (2006). Barriers to internationalisation in SMEs: evidence from Jordan. *Marketing Intelligence & Planning*, 30(2), 188-211. <http://doi.org/10.1108/02634501211211975>
28. Alice, W. (2016). Teacher learning communities: the landscape of subject leadership. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 287-307. <http://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0105>
29. Andrés, G. (2012). Prácticas culturales en red: reflexión sobre la participación y producción de los internautas. *Poliantea*, 8(14), 97-110. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15765/plnt.v8i14.120>
30. Antonio, J. y Belmonte, T. (2012). La ética en el espacio educativo. *Panorama*, 6(10), 99-116. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v6i10.29>
31. Chiang, C. (2016). Conceptualising the linkage between professional scepticism and auditor independence. *Pacific Accounting Review*, 28(2), 180-200. <http://doi.org/10.1108/PAR-08-2015-0034>
32. Cláudia S. y Sarrico, M. (2016). Supply chain quality management in education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 33(4), 499-517. <http://doi.org/10.1108/IJQRM-11-2014-0181>
33. Cortini, M. (2016). Workplace identity as a mediator in the relationship between learning climate and job satisfaction during apprenticeship: Suggestions for HR practitioners. *Journal of Workplace Learning*, 28(2), 54-65. <http://doi.org/10.1108/JWL-12-2015-0093>
34. Counter-Storytelling in the LIS Curriculum. (2016). In *Perspectives on Libraries as Institutions of Human Rights and Social Justice* (Vol. 41, pp. 15-331). Emerald Group Publishing Limited. <http://doi.org/doi:10.1108/S0065-283020160000041014>
35. Factors influencing knowledge sharing among information and communication technology artisans in Nigeria. (2016). *Journal of Systems and Information Technology*. <http://doi.org/10.1108/JSIT-02-2016-0009>
36. Feldmann, L. (2016). Considerations in the design of WBL settings to enhance students' employability: A synthesis of individual and contextual perspectives. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 131-145. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2014-0044>
37. Gareth, R. y White, S. (2016). Knowledge acquisition through process mapping: Factors affecting the performance of work-based activity. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(3), 302-323. <http://doi.org/10.1108/IJPPM-01-2014-0007>
38. Jain, A. (2016). The mediating role of job satisfaction in the relationship of vertical trust and distributed leadership in health care context. *Journal of Modelling in Management*. <http://doi.org/10.1108/JM2-10-2014-0077>
39. van Wingerden, J. y Bakker, A. (2016). A test of a job demands-resources intervention. *Journal of Managerial Psychology*, 31(3), 686-701. <http://doi.org/10.1108/JMP-03-2014-0086>

40. Boberg, J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357–374. <http://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0086>
41. Lokkesmoe, K. y Kuchinke, P. (2016). Developing cross-cultural awareness through foreign immersion programs: Implications of university study abroad research for global competency development. *European Journal of Training and Development*, 40(3), 155–170. <http://doi.org/10.1108/EJTD-07-2014-0048>
42. Lotero, G. (2014). Educación para la ciudadanía en la era de las wikis. *Poliantea*, 10(19), 199–212. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15765/plnt.v10i19.579>
43. Talaia, M. y Pisoni, A. (2016). Factors influencing the fund raising process for innovative new ventures: an empirical study. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 23(2), 363–378. <http://doi.org/10.1108/JSBED-07-2014-0111>
44. Moeller, M., Maley, J. y Harvey, M. (2016). People management and innovation in emerging market multinationals: A competency-based framework. *Journal of Management Development*, 35(4), 530–548. <http://doi.org/10.1108/JMD-04-2015-0053>
45. Sharma, P. y Zhan Wu, Y. (2016). Role of personal cultural orientations in intercultural service encounters. *Journal of Services Marketing*, 30(2), 223–237. <http://doi.org/10.1108/JSM-01-2015-0034>
46. Raja, Shekhar, B. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities: development of HiEduQual. *Journal of Modelling in Management*. <http://doi.org/10.1108/JM2-01-2014-0010>
47. Cheng, R. y Lourenço, F. (2016). Educating graduates for marketing in SMEs: An update for the traditional marketing curriculum. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 23(2), 495–513. <http://doi.org/10.1108/JSBED-09-2014-0153>
48. Harris, R. (2016). New organisations and new workplaces: Implications for workplace design and management. *Journal of Corporate Real Estate*, 18(1), 4–16. <http://doi.org/10.1108/JCRE-10-2015-0026>
49. Robert P. Garrett, J. (2016). Independent accountant's reports: signaling and early-stage venture funding. *Managerial Auditing Journal*. <http://doi.org/10.1108/MAJ-04-2015-1184>
50. Ronnie, L. (2016). Academic capital and the world of work: experiences of mature students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(2), 265–276. <http://doi.org/10.1108/JARHE-02-2015-0013>
51. S B Kai, C C Liou, O B Chen, L F Sian, C. S. C. (2016). Relationship between good governance and integrity system: empirical study on the public sector of Malaysia. *Humanomics*. <http://doi.org/10.1108/H-02-2016-0008>
52. Sangeeta Sahney, J. T. (2016). A comparative assessment of the performance of select higher education institutes in India. *Quality Assurance in Education*, 24(2), 278–302. <http://doi.org/10.1108/QAE-02-2015-0006>
53. Sergio Altomonte, Logan, B., Feisst, M. y Rutherford, P. (2016). Interactive and situated learning in education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 417–443. <http://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0003>
54. Silvia Monteiro, Leandro S. Almeida, A. G. -A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition: The effect of gender and work experience during higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208–220. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2015-0048>
55. Yewande Adetoro Adewunmi, O. D. A. (2016). Attitudes of Nigerian facilities management professionals to the benefits of benchmarking. *Facilities*. <http://doi.org/10.1108/F-06-2014-0057>

LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA: BALANCE Y DESAFÍOS



University Evaluation Policies in Argentina: Balance and Challenges

As políticas de avaliação universitária na Argentina: balanço e desafios

RECIBIDO: 15 DE DICIEMBRE DE 2015

EVALUADO: 11 DE ABRIL DE 2016

ACEPTADO: 20 DE MAYO DE 2016

María Catalina Nosiglia (Argentina)
catinosiglia@gmail.com
Licenciada en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires

Verónica Mulle (Argentina)
v.mulle@gmail.com
Licenciada en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires

es

en

por

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones sobre las tensiones de las políticas de evaluación universitaria, distinguiendo analíticamente cuatro cuestiones que atraviesan este campo y que plantean relaciones complejas: evaluación y autonomía, evaluación y planeamiento, evaluación y calidad, evaluación y pertinencia social.

Asimismo, se incluyen algunas características de la conformación del campo de la evaluación y acreditación universitaria, haciendo especial referencia al caso de la Universidad de Buenos Aires. Finalmente, se plantean consideraciones para futuras investigaciones y revisiones de esta política, tras dos décadas de implementación.

PALABRAS CLAVE: educación, evaluación universitaria, universidades, política educativa, autoevaluación institucional.

ABSTRACT

This article aims to present some reflections regarding the tensions of university evaluation policies by highlighting four issues in this field that suggest complex relationships: evaluation and autonomy, evaluation and planning, evaluation and quality, and evaluation and social relevance.

Likewise, we include some characteristics of evaluation and university certification field setup by making special reference to the case of the University of Buenos Aires. Finally, we suggest ideas to keep into account in future researches as well as revisions to this policy that has been implemented for more than two decades.

KEYWORDS: Education, university evaluation, universities, education policy, institutional self-evaluation.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre as tensões das políticas de avaliação universitária, distinguindo analiticamente quatro questões que atravessam este campo e que apresentam relações complexas: avaliação e autonomia, avaliação e planejamento, avaliação e qualidade, avaliação e pertinência social.

Mesmo assim, incluem-se algumas características da conformação do campo da avaliação e acreditação universitária, fazendo especial referência ao caso da Universidade de Buenos Aires. Finalmente, apresentam-se considerações para futuras pesquisas e revisões desta política, depois de duas décadas de implementação.

PALAVRAS CHAVE: educação, avaliação universitária, universidades, política educativa, auto avaliação institucional.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Nosiglia, M. C. y Mulle, V. (2016). Las políticas de evaluación universitaria en Argentina: balance y desafíos. *Panorama* 10(19), p. 33-44.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa fue una de las políticas más sobresaliente de la década de 1990 en Argentina. Esta temática estuvo presente en la agenda de las políticas neoliberales de todos los niveles educativos, asociada a una cuestión más amplia: la preocupación por la calidad de la educación. Las orientaciones políticas en esta materia suponían la necesidad de competencia interinstitucional, la mayor responsabilidad de las instituciones y los docentes por los resultados y la rendición de cuentas como mecanismos para garantizarla.

En las universidades argentinas, la introducción de los mecanismos de evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y posgrado fueron establecidos en 1995 a partir de la Ley de Educación Superior 24521.

Esta política fue una de las cuestiones más controvertidas de la década de 1990 —junto con otras, como la de incentivos a los docentes investigadores— y a la vez una de las que más impacto tuvo en la cultura académica de las instituciones. Generó la necesidad de modificaciones en lo curricular, en la infraestructura y, en alguna medida, tuvo efectos sobre la carrera académica. El impacto se puede medir tanto respecto de su permanencia como de su alcance territorial, que abarca lo nacional, lo regional y lo internacional.

Las nuevas regulaciones en esta materia fueron inicialmente cuestionadas y resistidas por la mayor parte de las instituciones universitarias en Argentina, ya que, por un lado, se las consideraba un avance sobre la autonomía, en la medida en que sometía las prácticas institucionales y académicas de la universidad a un proceso de evaluación basado en estándares y en una agencia externa a las universidades; y por otro, por el temor de que se introdujera la lógica del mercado basada en la calificación de los “productos” de las universidades para acercar información a los consumidores y provocar la competencia interinstitucional.

Sin embargo, paulatinamente, a partir de políticas de incentivos implementadas por la Secretaría de Políticas Universitarias, los contenidos de los fallos judiciales sobre la inconstitucionalidad de la Ley de Educación Superior —que fueron adversos para la mayoría de las

universidades— y por la adaptación de las instituciones a esta política, se la fue aceptando y un número significativo de docentes e investigadores participaron como pares evaluadores en la implementación de estos procesos.

Ya sea por adhesión a esta política, por la obtención de incentivos de orden simbólico y material o con una aceptación crítica, la mayoría de las universidades se fueron involucrando en estos procesos. Esta posición, si bien goza de cierta estabilidad, aún continúa siendo rechazada activamente por algunos sectores, principalmente del claustro estudiantil.

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre las tensiones de las políticas de evaluación universitaria y distinguir analíticamente cuatro cuestiones que atraviesan este campo y que plantean relaciones complejas: evaluación y autonomía, evaluación y planeamiento, evaluación y calidad, evaluación y pertinencia social.

Asimismo, se incluyen algunas características de la conformación del campo de la evaluación y acreditación universitaria en Argentina, haciendo especial referencia al caso de la Universidad de Buenos Aires. Finalmente, se plantean consideraciones para futuras revisiones de esta política, tras dos décadas de implementación de mecanismos de evaluación universitaria en este contexto.

TENDENCIAS RECIENTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A modo introductorio de las cuestiones teóricas que se tratarán más adelante, dedicaremos este apartado a caracterizar brevemente algunas tendencias recientes del sistema de educación superior, que dan cuenta del escenario en el que se implementan las políticas de evaluación.

En un estudio reciente, Brunner y Villalobos (2014) analizan las tendencias de la educación superior en Iberoamérica y observan como rasgo principal la expansión de la matrícula de este nivel. Durante el último lustro (2005-2011), la población estudiantil se incrementó de 18.4 millones a casi 25 millones, siguiendo una tendencia sostenida de crecimiento desde la década de 1970. En muchos países de la región latinoamericana, esta

María Catalina
Nosiglia |
Verónica
Mulle |

Panorama |
pp. 33-44 |
Volumen 10 |
Número 19 |

Julio-diciembre
2016 |

expansión fue absorbida principalmente por el sector privado, por ofertas de variable calidad. En algunos países, la matrícula del sector privado supera considerablemente la del sector público.

En Iberoamérica, hay 15 214 instituciones de educación superior, de las cuales 24 % son universidades u organizaciones equivalentes —69 % de estas es de gestión privada— y 76 % instituciones no universitarias (Brunner y Villalobos, 2014).

En Argentina, tanto el sector público como el privado han crecido desde la década de 1990, con una tendencia a la desregulación de la oferta universitaria privada y más contemporáneamente con la creación de más de una docena de universidades públicas. Actualmente en Argentina contamos con 135 instituciones universitarias y 2213 instituciones de nivel superior no universitarias.¹ Entre 1995 y 2015, la cantidad de universidades creció más de 60 %, y fue mayor el crecimiento de instituciones públicas (81 %) que el de las privadas (51 %) en todo el periodo. Solo en la última década se crearon 17 nuevas universidades nacionales y 7 universidades privadas.

Más allá del desarrollo particular de cada sector respecto de la cantidad de instituciones, el número total de universidades públicas y privadas es semejante;² sin embargo, la matrícula universitaria se concentra principalmente en el sector público (79 %) mientras solo 21 % concurre a establecimientos privados. Esta distribución de la matrícula por sector ha sido similar durante los últimos veinte años, aunque en términos relativos el crecimiento de la matrícula privada fue mayor que el de la pública.

Por otra parte, las instituciones se han diversificado. En primer término, por las funciones que desarrollan las universidades, la mayor parte realiza solo docencia, una menor parte investigación y docencia. En segundo término, porque las ofertas académicas son variadas,

algunas con gran desarrollo de posgrados y otras atienden a formaciones de pregrado y grado exclusivamente. En tercer término, por sus perfiles, algunas son de élite y otras promueven la inclusión de los recientes egresados de la secundaria, que a su vez son la primera generación familiar que asiste a la universidad.

Asimismo se incrementó la oferta de posgrados. En Argentina, su cantidad se triplicó en solo dos décadas.³ Este crecimiento se dio, inicialmente, con escasas regulaciones por parte del Estado. La expansión de los posgrados responde a la necesidad de actualización permanente y mayores exigencias en la carrera académica de los docentes.

También se produjeron cambios en los modos de enseñar y aprender, que implicaron un pasaje progresivo desde los modos convencionales de enseñanza, centrados en la clases presenciales expositivas, a nuevos modos promovidos por el campo experimental que provee el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que asumen nuevas prácticas docentes, nuevos espacios y conceptos de aprendizaje, nuevas formas de organización, comunicación y gestión del conocimiento y su vínculo con las ocupaciones y la vida cotidiana.

Otra tendencia del sistema de educación superior se refiere al incremento de la internacionalización de la educación superior, lo cual se expresa en el creciente flujo de la movilidad internacional de estudiantes, en el aumento de intercambios e interacción de académicos e investigadores de diferentes partes del mundo a través de redes globales, en la convergencia estandarizada de programas y carreras y en el comercio de servicios transnacionales de educación superior. Algunos indicadores que reflejan estas tendencias es la cantidad de estudiantes internacionales, los acuerdos de reconocimiento mutuo de estudios, la cantidad de redes y asociaciones de universidades que se han desarrollado, así como los diferentes programas de movilidad y los convenios de cooperación académica. Por último, la oferta transnacional de educación superior, apoyada por las oportunidades que brindan las TIC, también generó nuevos formatos institucionales con ofertas de formación masivas y desarrolladas íntegramente bajo la modalidad virtual.

1 Para el caso de las instituciones universitarias, este dato fue construido a partir de las normas de creación de las instituciones y corresponde a 2015, mientras que la información de las instituciones de nivel superior no universitario corresponde a 2014 y proviene del anuario estadístico elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa publicado en 2015.

2 En el caso de las instituciones universitarias, 51 % son instituciones públicas y el resto privadas. Si se observa el sector de instituciones de educación superior no universitarias, la distribución varía un poco: el sector público concentra 46 % de las instituciones, mientras que 54 % son privadas.

3 Los datos se construyeron a partir de dos fuentes: De la Fare y Lenz (2010) y Coneau (2015).

En último término, como sustrato a todos los cambios descritos, se ha transformado la relación entre el Estado, la sociedad y las universidades, lo cual constituye una de las piedras angulares de la instalación de mecanismos de evaluación universitaria, que se basan en lo que algunos autores denominaron la construcción de un “nuevo contrato social” entre las universidades y el Estado (Brunner, 1993). Este nuevo contrato supone la sustitución del débil control administrativo del Estado por la evaluación, el cambio de criterios en la asignación de recursos públicos basado en objetivos y metas convenidos y un compromiso por parte de las universidades de diversificar sus fuentes de financiamiento.

El pasaje del Estado benevolente al Estado evaluador (Neave y Van Vught, 1991) es parte de una reforma más amplia de los organismos públicos que tiene fundamentos en la teoría del New Public Management. Esta perspectiva supone una visión competitiva de las instituciones que tiene efectos en la forma en que se define el gobierno de los sistemas y de las instituciones de educación superior en su interior (Dobbins, Knill y Vögtle, 2011; Krettek, Dragsic y Kehm, 2013). Para adecuarse a este escenario de competencia interinstitucional, las universidades requieren tener una gestión institucional más jerárquica y profesionalizada, una mayor eficiencia organizativa y un mayor grado de responsabilidad hacia el público (rendición de cuentas).

En síntesis, las tendencias observadas, así como las políticas promovidas, constituyeron el escenario en el que se desarrollaron —y aún hoy continúan desarrollándose— los procesos de evaluación y acreditación universitaria.

Aunque en la actualidad se ha superado la resistencia inicial que generaban estos procesos, la evaluación universitaria no está exenta de tensiones. A continuación, se tratan algunas de ellas.

LAS TENSIONES EN LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y EVALUACIÓN

El análisis de las tensiones presentes en las políticas de evaluación universitaria que se propone distingue analíticamente cuatro cuestiones que atraviesan este campo y que plantean relaciones complejas: evaluación y autonomía, evaluación y planeamiento, evaluación y calidad, evaluación y pertinencia social.

La definición de estas cuestiones incluye problemas de diferente índole: algunas son antinomias (contradicciones entre dos principios racionales), otras son dilemas (alternativas frente a una situación y que se presentan simultáneamente) o falsas premisas (enunciados que estimados como ciertos conducen a error).

EVALUACIÓN Y AUTONOMÍA

Tanto la autonomía como la evaluación son términos polisémicos y es necesario explicitar su acepción en cada caso.

La evaluación es entendida como el proceso de recolección de información y a partir de ella la construcción de juicios de valor. Las unidades de evaluación pueden ser de muy diversa índole: desde el sistema educativo, una institución hasta los actores que participan del proceso educativo: alumnos y docentes. Además, siguiendo a Camilloni (2004), la evaluación puede tener distintos objetivos: puede ser diagnóstica, cuando se quiere conocer las causas de determinado fenómeno; preventiva, cuando se recoge información frente a una situación hipotética que se quiere impedir; prospectiva —y en parte toda evaluación lo es— en cuanto la información y los juicios que se realizan sobre una situación actual pueden ser utilizados para hacer predicciones respecto del futuro; puede ser sumativa cuando toma los resultados de un proceso y analiza si eso estuvo bien o estuvo mal; o formativa, cuando algo está en proceso y nosotros recogemos información para ir estableciendo medidas de corrección para mejorar el resultado de ese proceso. También puede ser reguladora, cuando se analiza una situación determinada para tomar las medidas necesarias para corregir o para que sigan así adelante; también puede ser justificativa o acreditadora cuando un grupo externo va a recibir información sobre algo y a emitir un juicio de valor que es público. Hay también una evaluación de costo-efectividad, que relaciona los recursos utilizados y los resultados obtenidos (Camilloni, 2004). Además, difieren los propósitos de la evaluación según lo que se espera producir (recomendaciones, directivas, explicaciones o diferentes puntos de vista dentro de la comunidad académica, por ejemplo) y los actores que la realizan (externa o autoevaluación o una combinación de ambas).

La definición de la autonomía universitaria, por otra parte, resulta compleja por la historicidad de este

concepto que nos retrotrae hasta los tiempos medievales de los “fueros” de la universidad, su esfera de protección frente a la arbitrariedad del poder, por sus diferentes interpretaciones jurídicas y por las diferentes dimensiones a las que se aplica (institucional, académica, administrativa financiera).

Históricamente en Argentina los alcances y las limitaciones de la autonomía universitaria tuvieron una base legal, es decir, estuvieron sujetos a las características que establecían las leyes emanadas por el Congreso a partir de lo estas pautasen. En 1994, esto cambia por cuanto los principios de autonomía y autarquía son incorporados como garantías de las universidades nacionales en la Constitución Nacional.

Si bien la evaluación y la autonomía universitaria no constituyen términos opuestos en sí mismos, entran en tensión cuando se les otorga la función de evaluar un agente externo a la propia universidad y según criterios contruidos por otros organismos.

Precisamente con la sanción de la Ley de Educación Superior 24521 en 1995, se introducen procesos de evaluación y acreditación universitaria con carácter sistemático y en todo el sistema de educación superior. Estos procesos son llevados adelante por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación y que tiene como funciones principales coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las universidades, evaluar los proyectos institucionales de universidades nuevas públicas y privadas y acreditar carreras de grado y de posgrado.

En un trabajo reciente, Araújo (2015) señala justamente que en Argentina conviven dos enfoques de evaluación: por un lado, un enfoque comprensivo y centrado en el reconocimiento de las particularidades de los proyectos institucionales de los establecimientos que se refleja en la evaluación institucional; por el otro, un enfoque de carácter comparativo, que se observa en la acreditación de carreras de grado y posgrado, en la medida en que cada oferta de formación —que estuviera alcanzada por estos procesos— se compara con referencias externas a la propia carreras, a través de criterios o estándares definidos previamente.

Desde un punto de vista se puede sostener que el principio de autonomía universitaria se encuentra resguardado, ya que, en primer lugar, tanto los informes de acreditación como los de evaluación externa parten de autoevaluaciones realizadas por las propias instituciones; en segundo lugar, ambos procesos se apoyan en los juicios de pares académicos (docentes e investigadores de las propias universidades especialistas en las disciplinas). Asimismo, en relación con la evaluación institucional no existen patrones o estándares técnicos a los que las universidades deban ajustarse y por cuyo incumplimiento pudieran ser reprendidas o censuradas. La evaluación se centra en la valoración de la idiosincrasia del proyecto universitario propio. Distintos autores coinciden en señalar que la evaluación externa es un proceso que contribuye a mirar la institución como un todo, por encima de las múltiples culturas disciplinares que la conforman, dado su enfoque holístico y sociohistórico y, en este sentido, morigera la percepción de los actores respecto de la universidad como federación o conjunto de facultades (Araújo, 2015; Stubrin, 2014).

Con respecto a la acreditación de carreras, esta se basa en la aplicación de ciertos estándares de calidad. Los estándares son aprobados por el Ministerio de Educación a propuesta del Consejo de Universidades,⁴ según lo establece la normativa, pero parten de propuestas que son elaboradas por las propias universidades a través de asociaciones de decanos o de facultades y consensuadas en el Consejo Interuniversitario Nacional (compuesto por los rectores de universidades nacionales). Asimismo, la nómina de expertos a partir de la que la Coneau designa los comités de pares que emiten los dictámenes se elabora con las propuestas de las universidades.

Desde otra perspectiva, se sostiene que los procesos de evaluación institucional estuvieron sesgados a aquellas cuestiones que se suponía se iban a evaluar, y se aprendió a presentar la información de modo de ocultar o disminuir las posibles críticas sobre cuestiones problemáticas de las instituciones. En el caso de las acreditaciones de carreras de grado, algunos sostienen que llevó a la homogeneización de los planes de estudios y que la intromisión de las corporaciones en la fijación de extensas actividades reservadas condujo a una ampliación de las materias y los contenidos.

4 El Consejo de Universidades está integrado por rectores de universidades nacionales, rectores de universidades privadas y el ministro de Educación de la Nación, quien preside.

Las investigaciones sobre los impactos de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado son todavía escasas y deberían ampliarse a nuevas instituciones y carreras, realizando comparaciones entre ellas más fundamentadas empíricamente.

Detrás de estas cuestiones, esta tensión convive entre la libertad de las universidades para definir diferentes aspectos de su vida institucional (académica, administrativa, etc.) y la función del Estado de velar por el interés público regulando la actividad de estos establecimientos.

EVALUACIÓN Y PLANEAMIENTO

La relación entre evaluación y planeamiento resulta en parte evidente, puesto que el planeamiento parece poco viable si no parte de algún tipo de evaluación. En general, la evaluación es concebida como una herramienta de gestión vinculada a los procesos de planificación de las instituciones, con la finalidad de contribuir al mejoramiento.

Pero también, siguiendo la perspectiva de algunos organismos, el planeamiento institucional puede ser considerado un indicador para la evaluación de la calidad de la educación superior. Específicamente, el Centro Interuniversitario de Desarrollo considera que la evaluación de la calidad sería posible en la medida en que las instituciones universitarias formulan su proyecto institucional y sus planes de corto, mediano y largo plazo, para cumplir las metas que se proponen. Esta perspectiva se basa en la idea de que la calidad es relativa y

el referente está establecido por la propia institución cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que será necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 1994, p. 44).

Como señala Stubrin en un trabajo que analiza las relaciones entre autonomía, planeamiento y políticas públicas,

la formulación y ejecución de planes es utilizada, entonces, para contrarrestar o superar algunos vicios típicos en que puede recaer cualquier administración: en primer

lugar, el tradicionalismo, una manera de hacer que perpetúa el pasado; en segundo lugar, la rutinización, una reproducción de prácticas cuyo sentido originario se ha olvidado; por último, el “presente perpetuo”, entendido como la tendencia a vivir día por día, prescindiendo de la reflexión tanto sobre el pasado como sobre el futuro (2014, p. 51).

En este sentido, la evaluación universitaria podría contribuir al planeamiento en dos niveles: en el sistema universitario, si el Estado se sirve de la información que suministran las evaluaciones para orientar las políticas públicas según objetivos fijados; en cada universidad, a partir de la autoevaluación y los informes de evaluación externa y las recomendaciones al planeamiento universitario que allí se incluyen.

Las políticas de evaluación parecen contener el potencial para operar en favor del planeamiento si fuera utilizada por las propias universidades para la toma de decisiones en el ámbito institucional, por un lado, y en el ámbito interinstitucional, por otro, sirviéndose de las instancias de coordinación sistémica. Sin embargo, la vinculación y retroalimentación entre estos procesos no se encuentra sumamente desarrollada, en especial en lo interinstitucional.

EVALUACIÓN Y CALIDAD

Como se ha mencionado más arriba, la evaluación universitaria es un concepto que se instala en el debate político dentro de una discusión más amplia, cuyo foco está puesto en la calidad. Si bien el tema de la calidad estuvo siempre presente en la discusión de las políticas académicas de la comunidad universitaria, en especial desde los profesores en sus tareas de enseñanza e investigación con escasa intervención por parte de actores externos, a partir de la década de 1990 la calidad se asocia con el tema de la evaluación en todos los niveles de enseñanza. Esto mismo también fue promovido por la intervención de agencias nacionales e internacionales, que desarrollaron pruebas para la evaluación de aprendizajes o competencias (como las pruebas PISA [Programme for International Student Assessment]), cuyos resultados suelen tener repercusiones importantes en

los medios masivos de comunicación y ejercen presión sobre los Gobiernos.

Sin embargo, el concepto de calidad es polisémico y multidimensional. En este sentido, su carácter relativo está atravesado por los actores que lo definen, el momento histórico en que lo hacen, el espacio geográfico en el que se encuentran y las corrientes ideológicas desde las que se posicionan. Es un concepto esencialmente político, ya que surge de los intereses de los diferentes actores subordinado a concepciones ético-políticas. Los sentidos se producen en un espacio social de disputas de poder. En consecuencia, la forma en que se concibe la universidad influye directamente en el modo en que pensamos la calidad, cómo alcanzarla, mejorarla y garantizarla.

Por ello, el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores (Dias Sobrinho, 2003).

La idea de calidad remite a cuestiones diferentes según los actores que la definen: para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores, a competencias; para los estudiantes, a la empleabilidad; para la sociedad, a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernández Lamarra, 2008).

Como se observa, más allá de las distintas definiciones, se acuerda que la calidad de la educación superior debe incluir y articular las visiones y demandas de distintos actores, con los valores y propósitos de las instituciones universitarias y de la sociedad.

El tipo de evaluación y acreditación universitaria que se desarrolló en Argentina respondió en un principio al modelo de evaluación para el control, con la acreditación de las carreras de grado y las de posgrado que incluyen una calificación. Sin embargo, luego de las primeras rondas de evaluación y acreditación de instituciones y

carreras, se vio la necesidad de que, si se quería contribuir a mejorar su calidad y superar los problemas detectados en los procesos de evaluación, se debían desarrollar nuevos instrumentos de políticas para el aseguramiento de la calidad a través de programas y fondos especiales (Nosiglia, 2008).

Así como la evaluación quedó asociada a la mejora de la calidad, también la idea de calidad fue vinculada al concepto de pertinencia como desafíos para las universidades, como parte de la agenda para el sector promovida por algunos organismos internacionales (Unzué, 2014). Sin embargo, esta asociación no es necesariamente evidente, ya que puede haber actividades de calidad que no sean pertinentes, y actividades pertinentes que no reúnan los requisitos mínimos de calidad. Justamente la tensión entre evaluación y pertinencia social será la que abordaremos a continuación.

EVALUACIÓN Y PERTINENCIA SOCIAL

La evaluación fue asociada a la pertinencia en cuanto, como sostienen diversos autores, la evaluación debe producir significados sobre cómo las instituciones educativas están cumpliendo las funciones sociales de formación humana integral y de producción de conocimientos importantes, para la solución de problemas de las comunidades y la construcción de la nación (Dias Sobrinho, 2012).

El concepto de pertinencia es propio del ámbito organizacional y su protagonismo en las últimas décadas es parte de una transformación más amplia, que se vincula a la redefinición de las relaciones entre la sociedad y la universidad.

La reconfiguración global de las universidades produjo efectos en la cultura académica, y la emergencia de la noción de pertinencia comienza a reemplazar las tradicionales ideas de sentido, misión o función social y se convierten en el concepto privilegiado para analizar las universidades en diversos registros: curricular, institucional, sistémico, disciplinar, etc. (Naidorf, Giordana y Horn, 2007).

La noción de pertinencia de la educación superior (en francés: *pertinence*, en inglés: *relevance*) es introducida por documentos especializados de la Unesco desde

1995, y es reforzada sistemáticamente a partir de 1998, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. En los documentos, se la define de la siguiente manera: “La pertinencia de la educación superior debe ser considerada esencialmente en función de su lugar y su rol en la sociedad, es decir, su misión en materia de educación, de investigación y de servicios, tanto como sus lazos con el mundo del trabajo en el sentido más amplio, de sus relaciones con el Estado y las fuentes del financiamiento público y de sus interacciones con los otros grados y formas de enseñanza” (Unesco, 1998, p. 31).

La categoría de pertinencia utilizada desde esta perspectiva procura contrarrestar dos aspectos: por una parte, la tendencia al autoencierro de las instituciones universitarias, favorecida por una comprensión demasiado unilateral de la autonomía académica; y por otra, la tendencia de una agenda académica definida desde parámetros puramente disciplinares y, por ende, desconectados —se supone— de las realidades y los contextos sociales (locales, nacionales, regionales o globales).

A partir de la década de 1980 y principalmente de la década de 1990, se desplazó el eje desde el plano de la responsabilidad autónoma de la universidad al plano de su hibridación con la sociedad y el mercado, tanto en la cultura académica como en la evaluación de la pertinencia social universitaria. En este sentido, la responsabilidad se vio transformada en *accountability*.

Las diversas perspectivas que hacen referencia a modelos distintos y contradictorios de universidad también ensayan definiciones diferentes sobre el término *pertinencia*.

Desde un enfoque economicista se considera que un plan de estudios, una investigación o una institución cumplen con parámetros de pertinencia social cuando responden a demandas del mercado, es rentable y su producción es eficiente.

Desde una perspectiva social o integral, las mismas actividades que se realizan en la universidad son pertinentes cuando logran vincularse e integrarse con la sociedad de la cual forman parte y en la que contribuyen desde su especificidad al mejoramiento de las condiciones de vida —en sentido amplio— de las mayorías, desde

una visión de largo plazo y de manera sustentable. En algunas circunstancias, lo anterior se cumple a través de la elaboración de herramientas teóricas que permiten comprender y transformar las condiciones actuales y rescatar el valor de la impertinencia epistémica.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA CONFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA CON REFERENCIA A LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

En Argentina, la preocupación por la evaluación y acreditación del sistema universitario tiene antecedentes concretos hacia fines de la década de 1980. Algunos autores plantean diferentes etapas en la conformación de este campo según las posiciones político-académicas adoptadas por parte de las instituciones universitarias. En este sentido, es posible distinguir tres momentos diferentes en la estructuración de esta relación: 1) las universidades presentan una posición crítica a la evaluación, inicialmente como resistencia y luego como contrapropuesta, 2) el Poder Ejecutivo se torna hegemónico en la producción de propuestas y se instala una regulación heterónoma de los mecanismos de evaluación en el ámbito universitario y 3) las instituciones universitarias adoptan los procesos definidos y las prácticas de evaluación y acreditación que se incorporan como procesos de rutina (Mollis, 1999; Krotsch, 2001).

El primer momento, entre 1987 y 1992, cuando con el objetivo de promover el financiamiento de la coordinación y gestión de las universidades nacionales se implementó un proyecto acordado entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Banco Mundial. En 1991, el Gobierno firma un acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional con el objetivo de ejecutar el Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, conocido como Subproyecto 06, que contenía un componente vinculado a la evaluación de la calidad. Este componente fue materia de acuerdo y negociación entre el Estado y las universidades.

En este periodo, la Universidad de Buenos Aires también manifestaba la preocupación por la evaluación de la calidad educativa, a través de la creación de diversos programas orientados a evaluar diferentes componentes de la actividad académica. Por ejemplo, en 1988, se creó el programa de *Evaluación del volumen y la calidad de la oferta educativa de la Universidad de Buenos Aires en relación con la demandas de la sociedad*; más tarde, por

iniciativa de la Secretaría de Asuntos Académicos, se inició una tarea de evaluación de los programas de posgrado; en 1991, se creó un programa de supervisión y evaluación de la gestión docente y de capacitación y perfeccionamiento del personal encargado de su gestión. Y, en 1995, se propuso una reforma de la universidad y los diversos aspectos de la vida académica (currículo, investigación, extensión y transferencia y estructura académica), con el objetivo de elevar la calidad y la pertinencia de los aportes de las actividades de la universidad frente a las nuevas demandas y transformaciones sociales, que se plasmó en el documento de base *Propuesta para el cambio de la Universidad de Buenos Aires*, elaborado en Colón (Entre Ríos), el mismo año. Específicamente, en relación con la evaluación universitaria, se plantea el problema de la falta de evaluación integral de las actividades y la necesidad de crear instancias y normas para su evaluación, e incluso unidades de control de gestión permanente para el seguimiento y la evaluación de las estructuras académicas. Estas tareas fueron discontinuadas en el tiempo, cuando algunas unidades académicas decidieron participar en la acreditación de carreras de grado o posgrado.

El segundo momento, caracterizado por la hegemonía del Poder Ejecutivo y la regulación heterónoma de los mecanismos de evaluación en el ámbito universitario, se inicia con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias en 1993, que produjo convenios con universidades para realizar evaluaciones internas y externas. Con la sanción de la Ley de Educación Superior, se cristaliza en un cuerpo normativo todo un conjunto de políticas que venían desarrollándose en un mismo sentido. La relación entre el Gobierno nacional y las universidades nacionales, en el periodo inmediato a la sanción de la Ley de Educación Superior, estuvo permeada por la resistencia de las instituciones a la aplicación de algunas disposiciones contenidas en la norma. Un ejemplo de esta postura lo constituyen los diversos recursos que varias universidades presentaron en la Justicia,⁵ en los que uno de los temas cuestionados fue el establecimiento de los procesos de evaluación y acreditación periódicos y la creación de un organismo externo a las universidades al que se le confería el desarrollo de estas tareas. Los fallos fueron adversos a las universida-

des, excepto el fallo del juez Marinelli en 1996 para el caso de la Universidad de Buenos Aires.

El fallo del juez Marinelli dio lugar a la solicitud de la Universidad de Buenos Aires de inconstitucionalidad de la Ley de Educación Superior solo parcialmente. Entre los artículos que consideró inconstitucionales se encuentran los artículos 42, 43 y el inciso b del artículo 46 de la actual Ley de Educación Superior, relativos a los títulos habilitantes y su evaluación y acreditación. De este modo, la Universidad de Buenos Aires quedó eximida de acreditar sus carreras de grado y posgrado.

El tercer momento que se señala (1997-2013) se basa en la adopción por parte de las instituciones universitarias de los procesos definidos y la rutinización de las prácticas de evaluación y acreditación. El estudio de las prácticas institucionales desarrolladas en el proceso de evaluación y acreditación en la actualidad muestra que la evaluación se ha incorporado como una práctica habitual, debido a los instrumentos, procedimientos, tiempos y factores políticos que la atraviesan.

La Universidad de Buenos Aires tuvo una posición cambiante a lo largo del tiempo. En 1997, el Consejo Superior hizo una declaración en la que autorizaba, en los casos que se considere conveniente, la presentación voluntaria a las evaluaciones y la acreditación de las carreras de posgrado ante la Coneau, aclarando que no implicaba la renuncia a la plena vigencia de la autonomía universitaria, por haber sido de carácter voluntario.⁶ Esta postura cambió en 2000, cuando este mismo órgano consideró que no se contaban con las garantías mínimas para someterse a los dictados de la Coneau, a pesar de que múltiples posgrados ya habían sido acreditados y evaluados con las más altas calificaciones, y resolvió suspender su presentación ante la Coneau. Un año después, se autorizó a todas las unidades académicas a concurrir a las convocatorias para la evaluación y acreditación de los posgrados.

En la actualidad, y como consecuencia de los cambios de posición frente a la Coneau, la Universidad de Buenos Aires ya ha acreditado más de 234 posgrados y 10 carreras de grado, algunas de las cuales ya se han presentado en la segunda convocatoria de acreditación. Sin

5 Se trata de las presentaciones efectuadas por las universidades Nacionales del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de Entre Ríos, de Luján, de Rosario, del Litoral, de Córdoba, de San Luis, de San Juan, de Catamarca, de Jujuy, de Misiones, de La Pampa, de Salta, de Río Cuarto, de Mar del Plata, la Tecnológica Nacional y la Universidad de Buenos Aires.

6 Resolución (CS) N.º 1380/97.

embargo, no ha encarado una evaluación institucional integral.

A partir de algunos cambios recientes, podemos sostener que en la actualidad asistimos a un cuarto periodo en el que las universidades, en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional, han comenzado a discutir algunos aspectos de la acreditación de carreras de grado, específicamente los criterios para definir cuáles de estas deben ser incluidas en la nómina de acreditación por cuanto las actividades que desarrollan sus graduados suponen riesgo social. Asimismo, se están debatiendo criterios para la formulación de estándares de acreditación, pues se propone generar efectos sobre las carreras y sus corporaciones.

Otro elemento que no es menor remite al surgimiento de procesos paralelos de evaluación de algunas funciones de las universidades, como es el caso de la evaluación de la investigación promovida desde el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Esta iniciativa pone en cuestión el sentido holístico de la evaluación institucional de las universidades.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de estas páginas, se plantearon algunas reflexiones acerca de un conjunto de tensiones que observamos en las políticas de evaluación universitaria. Las cuestiones que se trataron se consideran puntos centrales en el contexto de las actuales políticas de educación superior. Las preocupaciones en torno a la calidad, la pertinencia, el planeamiento y la gestión eficaz y transparente, el ejercicio de la autonomía, forman parte de lo que Tunnermann (2010) ha definido como un “nuevo *ethos* académico” creado dentro de los recientes procesos de transformación universitaria.

Tyler y Bernasconi (1999) advierten que debe tenerse presente

que el aumento en la calidad es un fenómeno de largo plazo, que depende de la voluntad y capacidad de las instituciones de mejorar, no del sistema de evaluación. En el mejor de los casos, éste crea las condiciones para que las universidades alcancen excelencia, las estimula, orienta, presiona, recompensa o castiga, para que no cejen en su esfuerzo, pero el sistema no puede mejorar a las

instituciones sin su colaboración [...] los mecanismos de evaluación que ignoran que la calidad de la educación superior del país depende de la calidad de cada una de las instituciones que lo componen, están destinados al fracaso (1999, pp. 13-14).

A partir de estas reflexiones, consideramos que es necesario producir en las instituciones y en el conjunto del sistema universitario investigaciones en torno a las siguientes cuestiones: ¿en qué medida la evaluación institucional fue incorporada como una práctica sistemática, permanente y necesaria para el fortalecimiento de la gestión académica e institucional de las universidades? ¿De qué modo es usada la información producida por los procesos de evaluación y acreditación para la formulación de políticas institucionales y del conjunto del sistema? ¿En qué medida los procesos de evaluación siguen aportando elementos nuevos al mejoramiento institucional o se han tornado prácticas burocratizadas?

Por otra parte, teniendo en cuenta la mirada del planeamiento institucional, y la calidad como concepto relativo, ¿es posible pensar en modelos e instrumentos uniformes de evaluación dadas las diferencias entre las misiones, funciones y dimensiones de las instituciones?

La evaluación de la calidad probablemente ha sido el eje de las políticas del sector universitario en las últimas décadas en el ámbito regional y en especial en el contexto de Argentina. Según Dias Sobrinho (2007), los procedimientos llevados adelante por los Gobiernos y las agencias multilaterales han tendido a definir la calidad como la demostración mensurable de desempeños en la graduación de profesionales, los rendimientos estudiantiles, la producción científica de los académicos y otros productos que pueden ser objetivamente cuantificados. Sin embargo, no se ha interrogado sobre los sentidos y valores (científicos, éticos, sociales, etc.) de las ideas, las misiones, las visiones, los proyectos, el proceso, los impactos relaciones llevados a cabo en las instituciones y los sistemas.

Siguiendo al autor, “no habiendo interrogación sobre los valores, es decir, producción de sentidos, los sistemas de evaluación acaban practicando solo una cuasievaluación, no propiamente una evaluación” (Dias Sobrinho, 2007, p. 322). Como señalamos para el caso argentino, estas prácticas se transformaron inicialmente en procesos de control más que de evaluación. Y sumado a ello, se

multiplicaron los enfoques y mecanismos de evaluación: la evaluación institucional, la acreditación de carreras de grado y posgrado, la evaluación de docentes investigadores —a través de un programa específico— y la evaluación de la función investigación a cargo de otro organismo. En este sentido, cabe preguntarse ¿cómo sobrevivirá la evaluación institucional ante la emergencia de los *rankings* y de los mecanismos de evaluación llevados a cabo por otras agencias interesadas en aspectos particulares de las funciones universitarias? ¿Existe una sobrecarga de instancias de evaluación que provoca resistencias entre los evaluados y disminución de evaluadores dispuestos a realizar esta función?

Por último, desde una mirada prospectiva, ¿el balance y los desafíos en el futuro de la evaluación de la calidad universitaria están —o deberían estar— en la agenda de debate de las políticas universitarias?

Estos interrogantes, esbozados a modo de cierre, se proponen como temas de debate dentro de los espacios de decisión de políticas universitarias o hipótesis para futuras investigaciones. Su consideración plantea cuestiones para analizar y proponer mejoras al sistema de evaluación y acreditación de la calidad universitaria, así como futuros horizontes para la investigación y la gestión política de estos procesos, en los que las propias instituciones universitarias públicas —dentro de su autonomía— cumplen un rol fundamental, que es preciso desarrollar con un compromiso activo.

REFERENCIAS

- Araújo, S. (2015). Evaluación universitaria: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Políticas Universitarias*, 2, 26-31.
- Argentina, Ley de Educación Superior 24521 de 1995 (10 agosto 1995).
- Argentina, Juzgado Primera Instancia en lo Contencioso Administrativo Federal N° 1. "UBA c/Estado Nacional", sentencia del 19/02/1996.
- Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2014). Anuario de estadísticas universitarias 2012. Buenos Aires.
- Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (2015). Anuario estadístico educativo 2014. Buenos Aires.
- Argentina, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) (2015). Guía de posgrados acreditados año 2014. Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/PosgradosAcreditadosRA2015.pdf>
- Brunner, J. (1993). Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. En H. Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, J. y Villalobos, C. (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013. Ponencia presentada en III Encuentro de Rectores Universia 2014, Río de Janeiro.
- Camilloni, A. (3 diciembre 2004). Los procesos de autoevaluación en la educación superior. Conferencia presentada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- CONEAU (2015). *Informe de autoevaluación*. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/wp-content/uploads/2015/09/CONEAU-Informe-de-Autoevaluación-20151.pdf>
- De la Fare, M. y Lenz, S. (2010). *La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras*. Buenos Aires.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação*, 17(3), 601-618.
- Dias Sobrinho, J. (2003). Avaliação da educação superior regulação e emancipação. *Avaliação*, 8(2), 31-47.
- Dias Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad. En P. Krotsch, A. Camou y M. Prati, *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 311-329). Buenos Aires: Prometeo.
- Dobbins, M., Knill, C. y Vögtle, E. M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665-683.
- Espinoza D., O., González F., L. E., Poblete L., A., Ramírez G., S., Silva T., M. y Zúñiga C., M. (1994). *Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior: pautas y procedimientos*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado de <http://www.cinda.cl/download/libros/1-Manual%20Autoevaluaci%C3%B3n%20para%20Instituciones%20de%20Educa%C3%B3n%20Superior.pdf>

17. Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF.
18. Follari, R. (2014). Autonomía versus planificación estatal: hacia una superación de la dicotomía. En R. Follari, A. Stubrin, A. Camou y M. Marquina, *La universidad entre la autonomía y la planificación: tres ensayos en diálogo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios.
19. Kretek, P. M., Dragšić, Ž. y Kehm, B. M. (2013). Transformation of university governance: on the role of university board members. *Higher Education*, 65(1), 39-58.
20. Krotsch, P. (2001). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en Argentina. En A. Chiroleu, *Repensando la educación superior*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
21. Marquina, M. (2009). Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década. En M. Marquina, C. Mazzola y G. Soprano, *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
22. Mollis, M. (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. *Perfiles Educativos*, 84, 22-36.
23. Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33.
24. Neave, G. y Van Vught, F. (1991). *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
25. Nosiglia, M. C. (2008). Entre normas: continuidades y rupturas de las orientaciones políticas en materia de regulación de la educación superior. En *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas* (pp. 35-52). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
26. Nosiglia, M. C. (2013). Universidad y evaluación de la calidad, una relación controvertida: el caso de la UBA. En M. C. Nosiglia (comp.), *La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional* (pp. 191-204). Buenos Aires: EUDEBA.
27. Stubrin, A. (2014). Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble factible e indispensable. En R. Follari, A. Stubrin, A. Camou y M. Marquina, *La universidad entre la autonomía y la planificación: tres ensayos en diálogo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios.
28. Tunnermann, C. (2010). Pertinencia y calidad en educación superior. En Fernández Lamarra, N. (comp.), *Universidad, sociedad e innovación*. Buenos Aires: EDUNTREF.
29. Tyler, L. A. y Bernasconi, A. (1999). *Evaluación de la educación superior en América Latina: tres órdenes de magnitud*. Cambridge, MA: Harvard University.
30. Unesco (1998). Conferencia Mundial de la Educación Superior. París.
31. Unzué, M. (2014). Pertinencia, calidad y evaluación: potencialidades y límites de una relación compleja. En R. San Martín (ed.), *Evaluación y acreditación universitaria: actores y políticas en perspectiva*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
32. Unzué, M. (2015). La compleja articulación entre políticas públicas y universidad. *Revista Políticas Universitarias*, 2, 22-25.

a



*EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE
Y MATEMÁTICAS EN EL MUNICIPIO DE PUERTO ESCONDIDO—CÓRDOBA*



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN EL MUNICIPIO DE PUERTO ESCONDIDO—CÓRDOBA

Evaluation of the program Todos a Aprender (Everybody to learn) in language and mathematics teaching at the Puerto Escondido—Córdoba's municipality

Avaliação do programa Todos a Aprender no ensino de linguagem e matemáticas no município de Puerto Escondido—Córdoba.

RECIBIDO: 17 DE MARZO DE 2016

EVALUADO: 18 DE ABRIL DE 2016

ACEPTADO: 25 DE ENERO DE 2016

Alex Mauricio Díaz (Colombia)
alexmau995@gmail.com
Maestría en Educación Sué Caribe
Universidad de Córdoba

es

RESUMEN

Con este artículo se pretende presentar los resultados de un estudio tendiente a analizar el impacto del programa Todos a Aprender en la formación pedagógica y la práctica educativa de los docentes de básica primaria de las Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Puerto Escondido, en el departamento de Córdoba. El estudio tiene un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos, con tres categorías de análisis: concepciones, desarrollo profesional docente y prácticas educativas. Para su desarrollo se tienen en cuenta las siguientes fases: proyección de las comunidades de aprendizaje, ejecución del desarrollo profesional situado y acompañamiento en el aula. Los resultados demuestran un efecto positivo sobre la enseñanza e instrucción orientada por los docentes de básica primaria, especialmente en sus metodologías, estrategias didácticas, desarrollo profesional situado y las prácticas evaluativas, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Para el alcance de este objetivo se busca consolidar una comunidad de aprendizaje conformada por todos los docentes de educación básica primaria de las 16 instituciones educativas del municipio de Puerto Escondido - Córdoba, donde se realicen procesos de planeación, ejecución, observación y retroalimentación de las clases, por medio de equipos de estudio, teniendo en cuenta las áreas de conocimiento y perfiles de cada uno de los docentes. Esta metodología del estudio de clase busca generar mejoramiento en la calidad educativa de los estudiantes, así como también pretende generar en los docentes motivación hacia su quehacer pedagógico

PALABRAS CLAVE: Comunidad de aprendizaje (CDA), metodología del estudio de clase (MEC), calidad educativa, estudio de casos, formación docente, desarrollo profesional situado (DPS).

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Díaz, A. M., (2016). Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido—Córdoba, *Panorama* 10(19), p. 46-60.

en

ABSTRACT

This paper aims to present the results of a study that analyze the impact of the program Everybody to Learn in the pedagogical training and educational practice of elementary teachers of Official Educational Institutions of the municipality of Puerto Escondido in the department of Cordoba. The study has a qualitative approach, with a case study design, and three categories of analysis: conceptions, teacher's professional development, and educational practices. For its development, the following phases are considered: projection of learning communities, execution of situated professional development, and classroom accompaniment. The results show a positive effect on teachings and instructions given by the elementary education teachers, especially in their methodologies, didactic strategies, situated professional development and assessment practices, as well as in student learning. To achieve this goal, we seek to consolidate a learning community comprising all elementary school teachers of 16 educational institutions of the municipality of Puerto Escondido - Córdoba, where planning, implementation, observation and feedback processes are carried out, through study teams that take into account the areas of knowledge and profile of each teacher. The class study methodology aims to improve the quality of education of the students, as well as to motivate teachers towards their pedagogical labor.

KEYWORDS: learning community (CDA in Spanish), class study methodology (MEC in Spanish), educational quality, case study, teacher training, situated professional development (DPS in Spanish).

por

RESUMO

Com este artigo pretende-se apresentar os resultados de um estudo tendente a analisar o impacto do programa Todos a Aprender na formação pedagógica e a prática educativa dos docentes de básica primária das Instituições Educativas Oficiais do município de Puerto Escondido, no departamento de Córdoba. O estudo tem uma focagem qualitativa, com um desenho de estudo de casos, com três categorias de análise: concepções, desenvolvimento profissional docente e práticas educativas. Para o seu desenvolvimento se têm em conta as seguintes fases: projeção das comunidades de aprendizagem, execução do desenvolvimento profissional situado e acompanhamento na aula. Os resultados demonstram um efeito positivo sobre o ensino e instrução orientada pelos docentes de básica primária, especialmente nas suas metodologias, estratégias didáticas, desenvolvimento profissional situado e as práticas avaliatórias, assim como no aprendizado dos estudantes. Para o alcance deste objetivo procura-se consolidar uma comunidade de aprendizagem conformada por todos os docentes de educação básica primária das 16 instituições educativas do município de Puerto Escondido - Córdoba, onde se realizem processos de planejamento, execução, observação e retroalimentação das aulas, por meio de equipes de estudo, tendo em conta as áreas de conhecimento e perfis de cada um dos docentes. Esta metodologia do estudo de aula procura gerar melhoramento na qualidade educativa dos estudantes, assim como também pretende gerar nos docentes motivação para o seu quehacer pedagógico.

PALAVRAS CHAVE: comunidade de aprendizado (CDA), metodologia do estudo de aula (MEC), qualidade educativa, estudo de casos, formação docente, desenvolvimento profissional situado (DPS)..

INTRODUCCIÓN

El propósito de la presente investigación es analizar el impacto de la comunidad de aprendizaje¹ (CDA) en las prácticas de enseñanza de lenguaje y matemáticas de los docentes de Básica Primaria en el municipio de Puerto Escondido – Córdoba. Esto implica una revisión de los procesos de planeación, ejecución, observación y retroalimentación de las clases, al igual que una caracterización de la metodología del estudio de clase² (MEC), utilizada como estrategia pedagógica en dichas comunidades. Todo esto bajo el programa *Todos a Aprender*³ (PTA) como una propuesta diseñada e implementada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas, especialmente en las instituciones focalizadas por presentar bajos desempeños, de acuerdo con los resultados de las pruebas nacionales de evaluación, pruebas Saber (ICFES, 2010), en las que la función principal es la de: “Mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (MEN, 2012).

La sociedad en la que nos desenvolvemos hoy en día exige una educación en la que nuestros jóvenes sean ciudadanos competentes en un medio cada vez más exigente que evoluciona con criterios de calidad y demanda mayor capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias. Esto implica que en la escuela se formulen estrategias pedagógicas que orienten los procesos de enseñanza hacia el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes en nuestros educandos, para que, de este modo, en ellos se fortalezca una serie de competencias que les permitan desempeñarse de manera exitosa en los retos que se les presenten a lo largo de su vida (OCDE, 1995).

Se habla, entonces, de una educación que asegure mínimamente en los niños y jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñarse en la vida adulta. De esta

manera, el mejoramiento de la calidad y el aprendizaje ha de tener un papel más decisivo en el marco del desarrollo mundial en los próximos años. Por eso, el diseño de estrategias es un factor clave si se busca mejorar las posibilidades de educación de millones de niños que son incapaces de leer y escribir o no disponen de competencias aritméticas básicas⁴.

En tal sentido, se presenta una crisis del aprendizaje en nuestros estudiantes, de la que resulta necesario ocuparse si se quiere formar en competencias en áreas como el lenguaje y matemáticas, puesto que estas son necesarias para conseguir un trabajo digno que le permita la realización y el desarrollo a plenitud de su proyecto de vida. Por esta razón, se necesitan docentes capacitados, con dedicación suficiente, que sepan descubrir y prestar atención especial a quienes tienen dificultades de aprendizaje, y que estén apoyados, a su vez, por sistemas educativos bien administrados, de modo que puedan liberar su potencial y contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Ahora bien, si los docentes son un factor clave para la calidad de la educación, se debe considerar que, al mejorar su acción educativa, se puede conseguir al mismo tiempo mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas (Marchesi, 2011). Esto sugiere que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y cuando las propuestas para mejorar su situación se basan en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los profesores, puesto que ellos no pueden cargar con toda la responsabilidad de los problemas asociados a la calidad de la educación.

Otro elemento de gran importancia, cuando se habla de calidad educativa, es la evaluación. Las pruebas internacionales y regionales que se han implementado en muchos países en estos últimos años, brindan una buena base para llevar a cabo el seguimiento de esos progresos. Por otro lado, debido a que la meta de muchos países es que para el 2030 todos los niños y los jóvenes adquieran competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas, es necesario direccionar el seguimiento de los progresos a fin de asegurar que los países avancen hacia el logro de esa meta (UNESCO, 2014). Esto demanda

1 En lo sucesivo del texto se utilizará la abreviatura CDA para hacer referencia a las comunidades de aprendizaje.

2 En lo sucesivo del texto se utilizará la abreviatura MEC para hacer referencia a las metodologías del estudio de clase.

3 En lo sucesivo del texto se utilizará la abreviatura PTA para hacer referencia al programa *Todos a Aprender*.

4 La UNESCO (2014), publicó el undécimo Informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT). Aquí se muestran los avances logrados por los diferentes países en la consecución de los objetivos mundiales de educación acordados en el año 2000. También se presentan argumentos convincentes en favor de que la educación ocupe un lugar central en la agenda mundial para el desarrollo después de 2015.

que los países refuercen sus sistemas nacionales de evaluación y velen por que estos se empleen para orientar la política de un modo que pueda ayudar a hacer frente a la crisis mundial del aprendizaje. En este sentido, recientemente, muchos gobiernos han puesto especial atención a la medición de los resultados del aprendizaje en un intento por evaluar la calidad de sus sistemas de educación y por emplear los resultados obtenidos de esas mediciones para orientar las decisiones en materia de políticas (Banco Mundial, 2013). En Colombia, en las últimas décadas, las políticas públicas se habían orientado a resolver la problemática de cobertura, permanencia y repitencia a partir de múltiples acciones. El tema de la calidad había sido abordado desde la perspectiva de generar un sistema para su aseguramiento, constituido por lineamientos, estándares e instrumentos de evaluación (MEN, 2011).

Sin embargo, hoy día la educación de calidad en Colombia ha sido definida como aquella que permite formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Se propone una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva, y que contribuya a cerrar brechas de inequidad (MEN, 2010). Acorde con esto, se formulan programas para lograr que un porcentaje importante de estudiantes mejoren su desempeño y se fortalezcan las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje de quienes asisten a establecimientos y que afrontan las mayores dificultades.

En coherencia con las consideraciones anteriores, se puso en marcha el programa Todos a Aprender (PTA), cuyo propósito es la implementación de acciones orientadas a lograr cambios en las prácticas de aula, a partir del fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje involucradas en procesos de mejoramiento de la calidad con apoyo técnico apropiado y el aporte de material educativo de apoyo para docentes y estudiantes. Desde lo que se propone en el PTA, se vislumbra el proceso de transformación de la calidad educativa en Colombia a partir del trabajo mancomunado de los docentes, los directivos, los estudiantes, los padres de familia, las autoridades públicas locales, el Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación y en general todos los colombianos; todo esto con el fin para contrarrestar los efectos de esos factores propios de entornos familiares,

escolares o comunales poco favorables que influyen negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Se hace necesario evaluar el impacto que ha tenido este programa, particularmente en las zonas rurales, donde los resultados en las áreas evaluadas en las pruebas estandarizadas muestran una gran parte de la población de estudiantes del país en niveles de desempeño bajo o insuficiente en las diferentes pruebas aplicadas. Además, puesto que una de las estrategias que propone el PTA es la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, es pertinente conocer sus percepciones y concepciones al respecto de cómo este programa ha tenido influencia en los diversos factores involucrados en su quehacer, en la construcción, el diseño y la puesta en práctica de propuestas pedagógicas en el aula.

Por esta razón, el propósito de la presente investigación es analizar el impacto del PTA en la formación pedagógica y la práctica educativa de los docentes de básica primaria de las instituciones educativas oficiales, ubicadas en la zona rural del municipio de Puerto Escondido en el departamento de Córdoba. Este trabajo implica una revisión de los procesos de planeación, ejecución, observación y realimentación de las clases, al igual que una caracterización de la metodología del estudio de clase (MEC), utilizada como estrategia pedagógica en dichas comunidades. Además, es importante identificar aquellos factores asociados al desarrollo profesional situado (DPS), que afectan la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en donde la capacidad de los docentes para enseñar es el más crítico de todos (McKinsey, 2007). Esta capacidad se expresa en el conocimiento que tienen los docentes sobre qué y cómo aprenden sus estudiantes (Bransford, Brown y Cocking, 2000); así mismo, el dominio sobre una disciplina y las prácticas más adecuadas para enseñar dicha disciplina (Celis, Duque y Díaz, 2013). Es de gran relevancia abarcar estos aspectos, puesto que la profesionalización de la enseñanza es reconocida como el factor determinante para mejorar la capacidad de los aprendizajes.

En este contexto, el trabajo del PTA en las instituciones se configura a partir de comunidades de aprendizaje (CDA), entendidas como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información

para todas las personas” (Valls, 2005). Por eso, es necesario conocer la estrategia de trabajo de los docentes que conforman una CDA en las instituciones educativas oficiales, con el propósito de identificar las prácticas pedagógicas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y despertar la motivación por aprender. De otra parte, la enseñanza del lenguaje y las matemáticas en la educación básica primaria son los ejes fundamentales y pilares del proceso de la educación, ya que la adquisición de estas competencias garantiza la calidad educativa y permite que los educandos desarrollen la capacidad humana y potencial de comprender, analizar y reflexionar sobre las situaciones que se les presentan a diario. Sin embargo, para valorar a plenitud este proceso de calidad educativa y de aprendizaje significativo, se hace necesario conocer los resultados que han obtenido los estudiantes, a partir de la implementación del PTA en la institución, para determinar si resulta significativo poner en marcha estas estrategias y si en realidad el impacto que se genera en los aprendizajes de los estudiantes está asociado a su puesta en práctica en las aulas de clase.

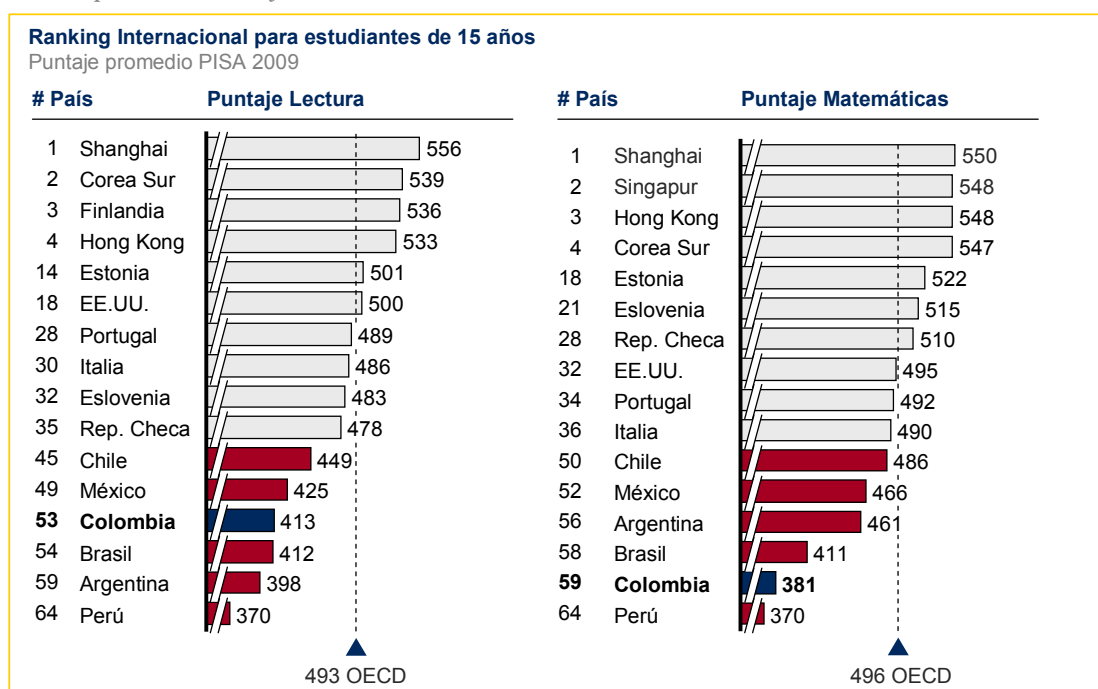
En este orden de ideas, se muestran los resultados de las pruebas Pisa año 2009 en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Visto esto, se puede decir que las metodologías de estudio de clase (MEC), el trabajo en equipo y la formación pedagógica mediante las CDA de docentes han impactado significativamente en el mejoramiento de la calidad educativa de los sistemas educativos que vienen implementado estas estrategias metodológicas para el proceso de la enseñanza y de la instrucción a partir del trabajo cooperativo y colaborativo desde hace varias décadas.

METODOLOGÍA

El enfoque que posibilita aproximarse a la naturaleza humana y a la concepción de las personas, desde un pensamiento crítico y la vivencia diaria del contexto donde se asientan tales comunidades es el enfoque cualitativo. Por tal razón, la investigación cualitativa focaliza aspectos de tipo vivencial, además del contexto socio cultural, el entorno, las costumbres y concepciones. El enfoque cualitativo permite conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían la conducta de las personas estudiadas, en este caso, los docentes del sector oficial. El proceso de investigación cualitativo explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal (Bonilla, 2005).

Tabla 1 - Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.



Fuente: estudio de Mckinsey y Company (2012). www.oecd.org

Este proyecto de investigación se posiciona dentro del enfoque cualitativo, desde donde se propone contribuir a la comprensión y análisis de la formación pedagógica en los procesos de enseñanza del lenguaje y las matemáticas de los docentes que laboran en las instituciones educativas rurales del municipio de Puerto Escondido que han sido focalizadas por el proyecto de investigación. De igual forma, se busca indagar acerca de las percepciones que tienen los docentes sobre su práctica pedagógica y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. El enfoque de investigación cualitativa permite utilizar diversos instrumentos para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno (Taylor y Bodgan, 1987; Mejía, 2004). Los datos recolectados en el desarrollo de esta investigación, son de orden descriptivo y permitirán conocer la voz, las concepciones y las conductas observables de los sujetos involucrados en el estudio.

Una investigación que se enmarca en el enfoque cualitativo es abierta, flexible, y se construye durante el trabajo de campo o a partir de las fases que implican la realización del estudio. De manera que este enfoque permite aproximarse a la naturaleza humana y a la concepción de las personas, desde un pensamiento crítico y sus vivencias para conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían la conducta de las personas estudiadas. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas, por lo que el enfoque cualitativo permite describir, comprender e interpretar los fenómenos, por medio de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Desde esta perspectiva, se han obtenido suficientes datos que se han analizado y que han permitido comprender lo que los docentes afirman con relación a su práctica pedagógica y cómo su quehacer se ha visto transformado a partir de la implementación del programa PTA en la institución; del mismo modo, decir, comprender y explorar de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten en su ámbito de trabajo: el aula de clases.

TIPO DE ESTUDIO

El trabajo de investigación sigue un modelo analítico basado en casos, en donde se utiliza una metodología interpretativa que busca conocer y comprender en profundidad los casos que son objeto de análisis, los cuales se consideran complejos y que están en constante funcionamiento (Stake, 1999). Por ello, este tipo de investigaciones se caracterizan por poseer un análisis detallado, comprensivo y minucioso del caso que manifiesta el objeto del estudio. En tal sentido, es un trabajo particularista, descriptivo, heurístico, inductivo y cooperativo en términos de la relación de los actores involucrados y el investigador. Los estudios de casos poseen una gran riqueza metodológica que los hace importantes en diversos paradigmas de investigación. Stake (2006) y Hammersley (2007), reconocen que es complejo y problemático intentar asociar el estudio de caso con una forma específica de investigación, debido a que se ha utilizado tanto en el enfoque experimental como en otras aproximaciones cuantitativas y en la investigación cualitativa. Desde esta perspectiva, el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por su objeto de análisis. Otra característica del estudio de casos es el de la particularización, y no de la generalización.

A partir del abordaje metodológico de un caso específico, se procura conocerlo bien en su totalidad. Al ser cada caso único, implica el conocimiento de los otros casos, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1999). Las condiciones a partir de las cuales se delimita qué puede ser el caso a estudiar también están marcadas por poder establecer adecuadamente los límites con su entorno. Mertens (2005) citado por Hernández *et al.* (2010), se refiere al estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad. Igualmente, se debe considerar el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto a estudiar. Por esta razón, se sustenta que el presente trabajo se clasifica como un estudio de caso, ya que es importante considerar todos los aspectos y las condiciones en que se desempeñan los docentes que son considerados los casos objeto de estudio, lo que obliga a hacer las indagaciones empíricas que investigan determinado fenómeno dentro de su contexto en la vida real (Yin, 2009 citado por Hernández *et al.*, 2010). En este caso, el fenómeno que se busca analizar es el impacto

del programa PTA en la formación pedagógica y la práctica educativa de los docentes de básica primaria de las instituciones educativas focalizadas en el municipio de Puerto Escondido.

POBLACIÓN PARTICIPANTE

Para este estudio fueron seleccionados dos (2) de los diez (10) establecimientos educativos rurales de educación básica primaria del municipio de Puerto Escondido – Córdoba, que componen la totalidad de las instituciones educativas que han participado en cada una de las fases de la implementación del PTA en este municipio y que cumplen con algunos criterios para la selección de los casos (Taylor y Bogdan, 1987), teniendo en cuenta las consideraciones de Stake (1999), para determinar aquellas características que deben cumplir los participantes, y que permitan delimitar a la población o participantes del estudio. Atendiendo a esto, se parte inicialmente de la disposición y voluntariedad que tenían los docentes que laboran en las Instituciones educativas seleccionadas, para participar en la investigación y aportar toda la información necesaria que se requiriera por parte de la unidad investigativa.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En esta investigación se han definido las siguientes categorías, en relación con los referentes conceptuales y teniendo en cuenta el rastreo documental que se ha llevado a cabo por parte del investigador, con el fin de dar soporte a las intenciones que se tiene en el marco de este trabajo. En la siguiente tabla se detallan las categorías, sus dimensiones y la asociación que tienen con los objetivos de la investigación.

Tabla 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Describir las percepciones que tienen los docentes acerca de la implementación de las comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas.	Contexto de la escuela. Interacción docente – tutor. Comportamientos y actitudes.	CONCEPCIONES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Analizar el desarrollo de la formación pedagógica en los procesos de enseñanza del lenguaje y las matemáticas mediante la implementación de las comunidades de aprendizaje.	Conocimiento didáctico de los contenidos. Desarrollo profesional situado. Formación pedagógica. Pares académicos.	DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
Valorar la práctica educativa por medio de los resultados obtenidos en la evaluación externa pruebas Saber Tercero y Quinto ciclo 2017 – 2018 en las instituciones educativas rurales focalizadas en el municipio de Puerto Escondido.	Metodología del estudio de clases. Evaluación formativa. Seguimiento del aprendizaje.	PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Fuente: Elaboración propia del autor

El análisis de los datos en esta investigación se basa en lo propuesto por Strauss y Corbin (2002), donde a través de un proceso analítico se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones, así como también se relacionan las categorías a sus subcategorías teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones. Las codificaciones fueron hechas a partir de la anterior matriz de análisis, utilizando el *software* para análisis Atlas Ti, versión 7.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las fuentes de información permiten visualizar aspectos valiosos y heterogéneos en la búsqueda de la información, propiciando una participación activa y dinámica por medio de la lectura, la observación, el análisis, la interpretación y, por supuesto, la argumentación. En el campo de la investigación, proporcionan complementariamente datos empíricos de la realidad compleja estudiada, basados en criterios de credibilidad y validez. En este sentido, la credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos (Valles, 1997). Las técnicas e instrumentos que permitieron la consolidación

Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido – Córdoba

| Panorama
| pp.46-60
| Volumen 10
| Número 19
| Julio-diciembre
| 2016

y elaboración del presente informe de investigación se definen a continuación.

de los docentes de la educación básica primaria en las instituciones educativas seleccionadas.

Alex Mauricio
Díaz I

Observación participante

Entrevistas

La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en un escenario natural mediante la observación y participando en sus actividades (DeWalt y DeWalt, 2002). Este proceso de aprendizaje se propicia a través de la exposición y el involucrarse en las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador (Schensul, Schensul y LeCompte, 1999). Desde esta perspectiva, la observación participante permite establecer relaciones con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con ella y hacer que sus miembros actúen de forma natural. Posteriormente, el investigador se aleja del escenario para sumergirse en los datos para comprender y ser capaz de escribir acerca de lo que observa. La observación participante depende del registro de notas de campo, las cuales deben ser completas, precisas y detalladas, no deben incluir solo descripciones de lo que ocurre, sino también un registro de los sentimientos e interpretaciones (Taylor y Bogdan, 1987). La observación participante puede ser usada para ayudar a responder preguntas de investigación, construir teoría, o para generar o probar hipótesis (Dewalt y Dewalt, 2002). Es considerada como una forma de incrementar la validez, ya que las observaciones pueden ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio.

La entrevista es una técnica de investigación cualitativa, cuyo objetivo es la recolección de datos a partir de las propias palabras, pensamientos y reflexiones del sujeto entrevistado. Autores como Benney y Hughes (1970), afirman que la entrevista es una herramienta para excavar, puesto que a partir de relatos verbales es posible adquirir conocimientos y adentrarse sobre la vida social del otro. Dentro de los distintos tipos de entrevistas en investigación cualitativa se distinguen: entrevista estructurada, semiestructurada y en profundidad. Es de interés en este estudio referirse a las entrevistas cualitativas semiestructuradas, puesto que los encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes se orientan hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los docentes respecto de sus experiencias en el aula. Las entrevistas semiestructuradas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Permiten estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve, si se le compara con el tiempo que requeriría otro tipo de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987). Además, brindan un mayor grado de libertad y autonomía al entrevistado que el que proporciona una entrevista estructurada y un menor grado que la entrevista en profundidad.

De modo que la observación participante se constituye en esta investigación como la más substancial de las estrategias de producción de la información, pues la meta fundamental es la reflexión de la acción didáctica de los maestros dentro del aula, por medio de la vivencia de las prácticas educativas de cada uno de los docentes focalizados en la CDA. Por lo anterior, con una observación participante y activa del investigador, quien labora como docente tutor del PTA y que además está directamente relacionado con la implementación de las estrategias propuestas por este mismo programa para la enseñanza del lenguaje y las matemáticas en las instituciones educativas, esta información será complementada, precisada y reevaluada con los datos obtenidos mediante la observación de la clase aplicada en la fase de ejecución. Dicha observación posibilita el estudio de casos de la práctica

En el aspecto metodológico, las entrevistas semiestructuradas implican que la situación y los estímulos sean iguales, así como la redacción de las preguntas debe proveer el mismo significado para todos; además, es necesario que el orden de las preguntas sea el mismo para todos los entrevistados, con el fin de lograr un contexto de equivalencias. En definitiva, la entrevista semiestructurada pretende comprender más que explicar, busca maximizar el significado, dar con la respuesta subjetivamente sincera (Ruiz, 2010).

En esta investigación, la entrevista va a permitir la construcción de una reflexión de cómo el docente desarrolla sus clases, los referentes educativos y materiales que utiliza, las experiencias significativas que construye con sus estudiantes y la transformación que ha logrado en sus aprendizajes.

La triangulación es un tipo de control de calidad que debiera ser aplicada a todo tipo de investigación cualitativa. Algunos autores (Stake, 1999; Ruiz, 1999), afirman que existen distintos tipos de triangulación. Según Hernández *et al.* (2010), la triangulación de datos se emplea para hacer un análisis de los mismos utilizando diferentes técnicas y desde diversos ángulos.

En el marco de esta investigación se utiliza la triangulación, en la que se utiliza una variedad de datos de diversas fuentes. En este caso se va a realizar una triangulación entre la entrevista semiestructurada, el instrumento de observación y los resultados de las pruebas Saber aplicadas en las instituciones educativas focalizadas. Cada una de las técnicas busca recolectar datos específicos a través de distintas fuentes de información, sobre aspectos del objeto de estudio definido desde la complejidad, abordaje que fue realizado en concordancia con el marco teórico de la investigación.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

FASE DE PROYECCIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Esta fase del desarrollo de esta propuesta comprendió la conformación de la CDA, a partir del análisis y estudio de las metas propuestas. Estos objetivos están encaminados a mejorar las condiciones de aprendizaje para los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado de básica primaria, y lograr que por lo menos el 25% de los estudiantes asciendan del nivel insuficiente, al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas de la prueba Saber 3° y 5° que será aplicada en 2017 y 2018, y cuyos resultados serían publicados en marzo de 2018 – 2019, lo cual va a ser acordado en los establecimientos educativos oficiales rurales seleccionados, mediante actas de sensibilización, acuerdos de gestión y socialización con toda la comunidad educativa de las instituciones focalizadas.

FASE DE EJECUCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL SITUADO

A partir de la conformación de la CDA, los docentes de las instituciones focalizadas en compañía del

investigador (en su rol de docente tutor), se reunieron mensualmente con el fin de poder recibir orientaciones en torno a las estrategias y a las secuencias didácticas que se deben trabajar en las áreas de lenguaje y matemáticas. Para ello, se proponen las sesiones de trabajo situado (STS), que son los espacios de interacción, integración, planeación y modelamientos de las secuencias didácticas que debe aplicar el grupo de docentes, para luego ser replicada dentro del aula de clases con los materiales y recursos provistos por el PTA. En todo momento del proceso se cuenta con la observación del equipo completo de docentes de la básica primaria, incluidos los casos seleccionados en esta investigación.

FASE DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA

A partir de la planeación que se realiza por grados, se procedió a observar el desarrollo de las clases planeadas por todo el equipo de trabajo, con los instrumentos y protocolos diseñados para la observación de las clases, focalizando aspectos de instrucción, ambiente escolar, gestión del aula y conocimiento didáctico de los contenidos. Luego de este proceso de observación, el tutor se reúne con la CDA para socializar los resultados obtenidos, y entre todos los participantes hacer correcciones, evaluar el proceso de instrucción y dar la retroalimentación final para luego pasar al proceso inicial de planeación de secuencias didácticas, con mayor énfasis en los problemas de aula observados anteriormente. En lo que respecta al aprendizaje de los estudiantes a partir de las reflexiones dentro de la CDA, se establecieron prioridades con relación a lo que los estudiantes deben aprender. La gestión académica se fortalece, ya que se intercambian estrategias aplicadas y se buscan soluciones a problemas comunes e individuales relacionados con la práctica pedagógica. Finalmente, este tipo de encuentros permitió la consolidación de la comunidad de aprendizaje de docentes de las instituciones educativas focalizadas, destacando la importancia del desarrollo profesional situado, el conocimiento didáctico de los contenidos y las estrategias didácticas para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de los docentes.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la situación expuesta a partir de la revisión documental y en función del objetivo que orientó

este proyecto investigativo en las instituciones educativas oficiales del municipio de Puerto Escondido, focalizadas por el PTA, es decir, la identificación del grado de pertinencia del PTA en la región de Puerto Escondido – Córdoba y el impacto que este programa ha generado en la comunidad educativa de este municipio tomando como base de acción docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia. Se tienen los siguientes resultados:

COMPONENTE PEDAGÓGICO

El componente pedagógico se encuentra relacionado con los referentes curriculares nacionales, tales como lineamientos curriculares y estándares elementales de competencias básicas para las áreas de lenguaje y matemáticas. La evaluación de aprendizajes que se presentan en las instituciones educativas del sector oficial de Colombia, las cuales son evaluaciones nacionales como pruebas Saber 3°, 5° y 9° que evalúa ciencias, matemáticas y lenguaje, y evaluaciones internacionales como pruebas Pisa que evalúa el aprendizaje del lenguaje y matemáticas en estudiantes de educación básica; por último, el uso pertinente de materiales educativos para la enseñanza del área de lenguaje y matemáticas.

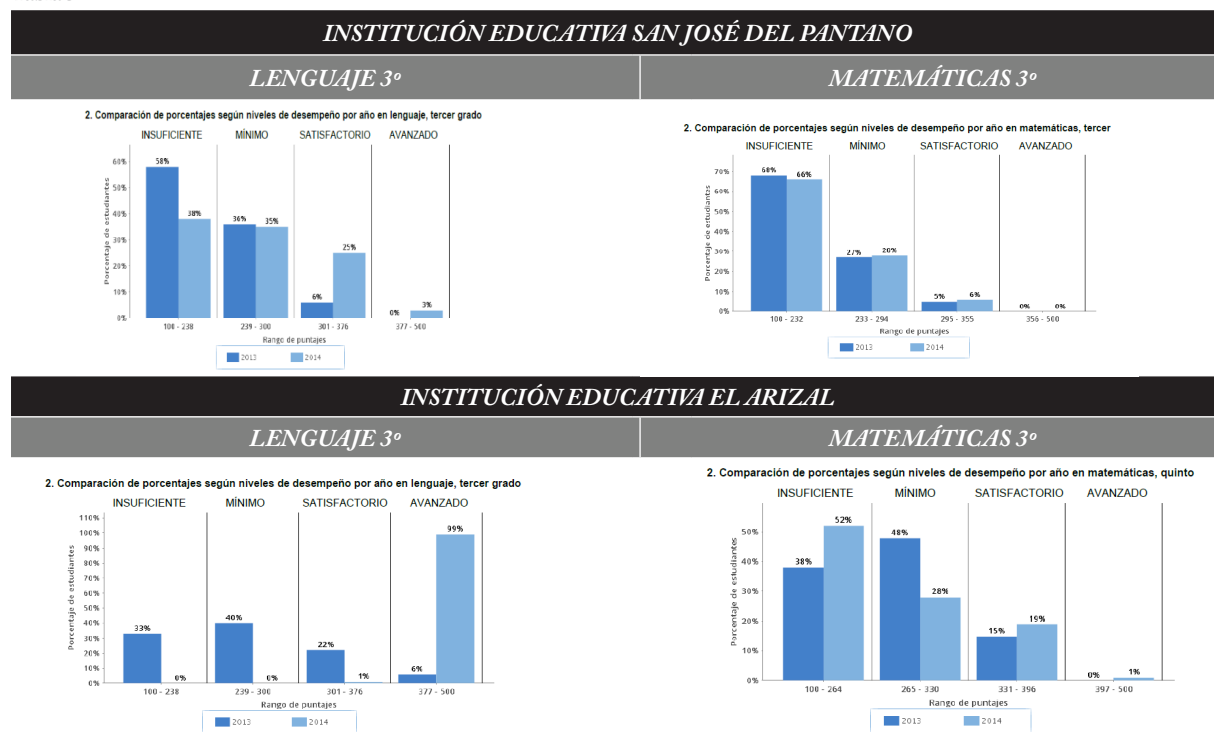
En lo que respecta a la evaluación, de acuerdo con Díaz *et al.*:

Si atendemos a factores de corte cuantitativo, vemos que tanto las pruebas estandarizadas internacionales (Pisa, 2009; Serce, 2006), como los resultados reportados en las pruebas nacionales (Saber, 2009), evidencian que el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos ocupa los niveles más bajos y, por tanto, no logra ser garante ni de desempeños básicos ante las exigencias de este siglo, ni de aprendizajes posteriores (2015).

Por este motivo, el PTA toma como sustento los resultados de las pruebas Pisa y Saber año 2009, de tal modo que se pueda intervenir el currículo de las instituciones educativas oficiales del país ubicadas en sectores rurales de difícil acceso, como son las instituciones educativas focalizadas en esta investigación, demostrando así que resulta pertinente una intervención para mejorar los resultados en las evaluaciones internas y externas.

Finalmente, en las evaluaciones de pruebas Saber 3° y 5° se identifica cómo los resultados comparativos de los años 2013 y 2014, en las áreas de lenguaje y matemáticas, demuestran avances significativos en los procesos de enseñanza y en los niveles de desempeño de los estudiantes.

Tabla 3

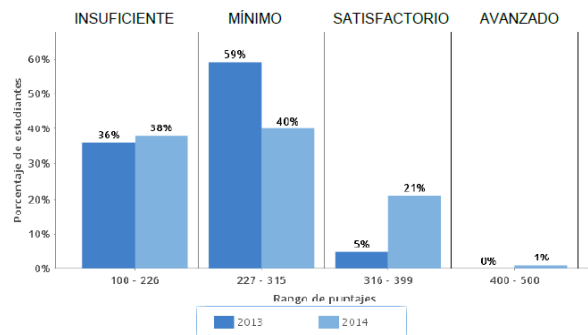


INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ DEL PANTANO

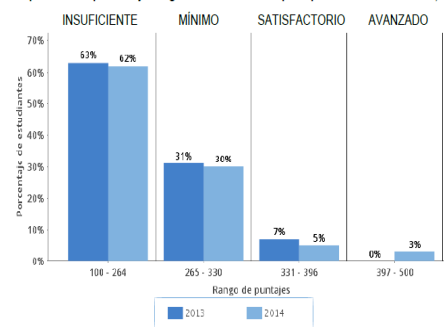
LENGUAJE 5°

MATEMÁTICAS 5°

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado



2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en matemáticas, quinto grado

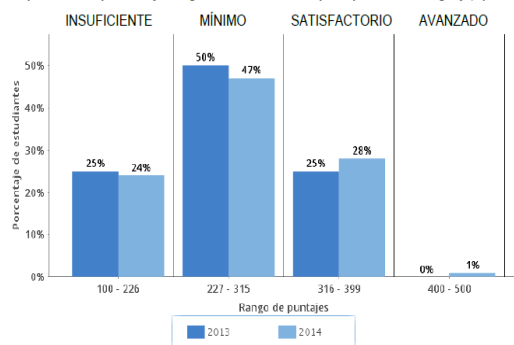


INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ARIZAL

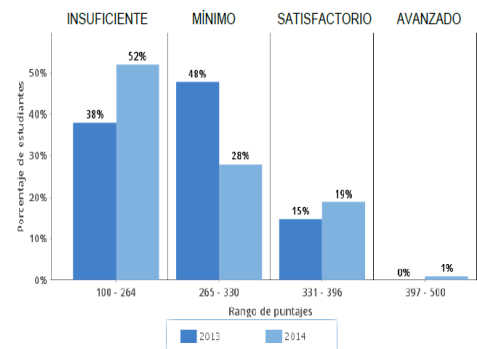
LENGUAJE 5°

MATEMÁTICAS 5°

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado



2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en matemáticas, quinto grado



Fuente: Elaboración propia del autor

Al comparar los resultados de la muestra representativa de las instituciones educativas focalizadas en el municipio de Puerto Escondido de la prueba nacional ICFES Saber 3° y 5° año 2013 – 2014, se evidencia una mejora significativa en las áreas de lenguaje y matemáticas, ya que se reduce el porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente. Así mismo, aumenta el porcentaje de estudiantes con desempeño mínimo y ubica un porcentaje significativo del total de estudiantes en desempeño satisfactorio, resultado que es coherente con las metas que persigue el PTA en las instituciones educativas focalizadas en todo el país, lo cual evidencia el mejoramiento de los procesos de instrucción y de enseñanza en los docentes en las áreas evaluadas y la consecución de las metas establecidas por el PTA para el municipio de Puerto Escondido en los acuerdos de gestión firmado por la gobernación de Córdoba en representación del secretario de educación departamental, el alcalde del municipio de Puerto Escondido, docentes y directivos docentes de las instituciones educativas focalizadas en la iniciación del PTA desde el año 2013.

COMPONENTE DE CONDICIONES BÁSICAS

El uso de los materiales educativos (Colección semilla, Nivelemos y Escuela Nueva), en las instituciones educativas focalizadas, ha permitido al docente contar con un material de alta calidad para el desarrollo de las clases y mejorar su proceso de instrucción, pues el estudiante cuenta con un material físico y de fácil acceso para ejercitar su proceso de aprendizaje y, como situación inicial, se halló que, en torno a los contenidos educativos, faltaba pertinencia en los planes de estudio: no se partía de un diagnóstico básico para determinar los contenidos educativos adecuados para cada ciclo de grado, ni se revisaban a fondo los referentes de calidad en la planeación de los mismos. La educación era tradicionalista, a pesar de lo que promulgaban en sus respectivos PEI. La educación matemática se orientaba casi exclusivamente a desarrollar el pensamiento numérico y el proceso de ejercitación, y la mayoría de docentes desconocían los otros pensamientos y procesos (Márquez, 2015). Se dio así un giro total al proceso de instrucción en las instituciones educativas focalizadas en este proyecto

Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido— Córdoba

| Panorama
| pp.46-60
| Volumen 10
| Número 19
| Julio-diciembre
| 2016

investigativo, centrando el proceso en el aprendizaje del estudiante y sus habilidades motrices.

Alex Mauricio
Díaz I

Durante la ejecución del PTA en el municipio de Puerto Escondido, se ha podido certificar que el estudiante esté inmerso en los ambientes de aprendizaje, garantizando a los estudiantes la ruta y el transporte escolar para las instituciones educativas del municipio, mantenimiento y construcción de espacios funcionales para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades académicas y deportivas, programa de alimentación escolar y nutrición, y finalmente, apertura de las puertas de las instituciones educativas a las familias y a las diferentes entidades gubernamentales para que puedan garantizar la asistencia escolar cotidiana y el desempeño de las actividades curriculares académicas.

COMPONENTE DE FORMACIÓN SITUADA

La necesidad de formación y actualización pedagógica del docente es el principio por el cual se da la creación del PTA, dado que desde este programa educativo se pretende darles a los docentes una formación *in situ* con pertinencia y de gran calidad, atendiendo a la actualización pedagógica y las nuevas tendencias educativas que impactan la instrucción del docente y el aprendizaje del estudiante significativamente, basados en las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional para pares académicos, formadores y tutores del PTA, entre otros. Recordemos que:

Las necesidades que dan lugar a programas pueden ser detectadas en las personas o en los grupos para los que se diseñan los programas, pero, también, pueden responder a carencias más o menos generales de la sociedad que, para bien, deberían ser atendidas mediante la formación y capacitación de las personas (Pérez, 2014, p. 169).

Potenciar las prácticas de aula del docente es el objetivo principal del PTA, por lo tanto: “su objetivo está relacionado con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles” (MEN, 2013). Para la consecución de este objetivo principal se han desarrollado diferentes estrategias, tales como la consolidación de las comunidades de aprendizaje de las instituciones educativas focalizadas por el PTA y acompañamiento en aula para reflexionar acerca de las prácticas educativas

en CDA, lo cual se constituye como soporte a la capacidad de formación y a la cualificación permanente, lo que además se articula con el sistema de evaluación de desempeño a docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002, emanado por el MEN, en el que el docente debe dar cuenta de un conjunto de conocimientos de orden disciplinar y didáctico.

COMPONENTE DE GESTIÓN EDUCATIVA

En este componente se ha identificado cómo la participación activa de los directivos docentes para el análisis y la contextualización de las estrategias pedagógicas se constituye en un pilar fundamental para alcanzar la calidad educativa, puesto que son estos quienes motivan a los docentes a participar de las formaciones *in situ* y de las estrategias pedagógicas propuestas. Además, abren las puertas de la institución educativa a la cualificación docente y actualización pedagógica a través de los acuerdos de gestión, la convocatoria de los docentes a participar en las CDA del PTA y a la organización de los recursos necesarios para que se dé la ejecución del programa en la institución educativa. Del mismo modo, los directivos docentes son quienes evalúan qué tanto se han alcanzado los objetivos propuestos en términos de evaluación interna y externa, uso de los materiales educativos y ejecución de la estrategia pedagógica MEC. “Esto implica el desarrollo de pautas y acciones que fortalezcan el liderazgo de los directivos docentes en el mejoramiento del clima escolar y de aula, y de los padres de familia, en la motivación y consolidación de aprendizajes efectivos en sus hijos” (MEN, 2013). Por tal motivo, la implementación del PTA en Puerto Escondido ha motivado a los directivos docentes a ser participantes activos y fundamentales para el reto de alcanzar la calidad educativa en esta región de Córdoba.

COMPONENTE MISIONAL

Los resultados obtenidos de este componente misional, a través de la implementación del PTA en el municipio de Puerto Escondido – Córdoba, apuntan a que este se construye de forma transversal porque busca la socialización del PTA con cada uno de los actores principales del proceso educativo. Es decir, con la comunidad o padres de familia, organizaciones del estado colombiano, estudiantes, docentes y directivos docentes de la región y la movilización de cada uno, en función de

Panorama I
pp. 46-60 I
Volumen 10 I
Número 19 I
Julio-diciembre
2016 I

los objetivos establecidos en hacer de Colombia la más educada.

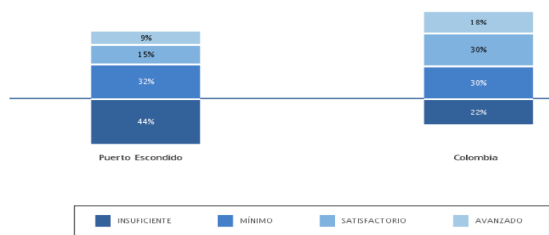
Uno de los factores que demuestra este componente misional es el compromiso del municipio de Puerto Escondido en mejorar sus resultados en las pruebas Saber, específicamente en el caso de matemáticas y lenguaje, para lo cual se han generado estrategias de participación en pruebas Supérate con el Saber, simulacros, evaluaciones diagnósticas, todo esto con el aporte significativo de la administración municipal.

Tabla

4

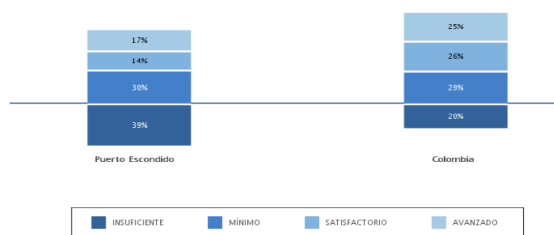
PUERTO ESCONDIDO AÑO 2013

1.1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en lenguaje, tercer grado



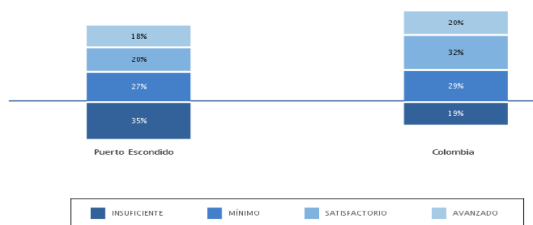
PUERTO ESCONDIDO AÑO 2013

1.1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en matemáticas, tercer grado



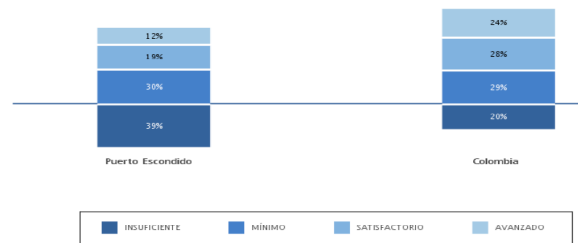
PUERTO ESCONDIDO AÑO 2014

1.1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en lenguaje, tercer grado



PUERTO ESCONDIDO AÑO 2014

1.1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en matemáticas, tercer grado



Fuente: Elaboración propia del autor

Se puede evidenciar con estos resultados positivos y de incremento en los niveles de satisfactorio y avanzado para el año 2014, en las áreas de lenguaje y matemáticas, cómo el impacto de las políticas municipales han influido positivamente en el mejoramiento de la calidad educativa de la región de Puerto Escondido. Por tal motivo, “no existe un solo caso en el mundo en el que una institución educativa o un sistema educativo haya podido cambiar drásticamente la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin un liderazgo y un compromiso fuerte entre la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto” (MEN, 2013). Se puede decir que en esta región se está cumpliendo fielmente con esta situación.

CONCLUSIONES

Para este proyecto investigativo se derivaron algunas conclusiones, entre las cuales se tiene: las CDA se han convertido en una herramienta de trabajo en equipo para la enseñanza colaborativa y la cualificación docente, permitiendo el mejoramiento continuo, pues los docentes se constituyen en un par académico que evalúa los procesos de enseñanza de ellos mismos a través de la ejecución de la MEC. La participación activa de maestros, directivos docentes, estudiantes y padres de familia fortalecen el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que se crea un espacio de comunicación permanente para el mejoramiento del rendimiento académico del alumno, del acompañamiento del padre de familia y del proceso educativo del docente, todo esto bajo la mirada reflexiva del directivo docente quien funciona como orientador de los procesos académicos, curriculares y administrativos, atendiendo las características básicas

Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido—Córdoba

del contexto social específico en el que se encuentran las instituciones educativas del municipio de Puerto Escondido, y destacando aspectos claves de la calidad como la equidad, relevancia y pertinencia.

Alex Mauricio

Díaz I

En el uso de materiales educativos para el desarrollo del área de lenguaje y matemáticas, se destaca la motivación constante por parte del estudiante para estar en las sesiones de trabajo de estas dos áreas, lo que es justificado por los docentes como resultado de las actividades de formación situada y el trabajo de las STS, y el acompañamiento en el aula por parte de la CDA y de los procesos de planeación con los docentes integrantes del equipo MEC. Además, el mejoramiento de la instrucción del docente en estas áreas, ya que se utilizan estrategias pedagógicas centradas en el estudiante y bajo las orientaciones pedagógicas de los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y los lineamientos curriculares para la enseñanza de estas dos áreas fundamentales del proceso educativo.

El acompañamiento comprometido de los entes territoriales certificados y de las secretarías de educación contribuyen con el logro de la calidad educativa, pues se constituyen como orientadores del proceso educativo y coordinadores de los lineamientos pedagógicos para cada institución.

REFERENCIAS

1. Bonilla, C. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
2. Castellanos, C. (2012). *Los pensamientos de los profesores universitarios. Las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje en la facultad de ciencias de la salud*. Maestría en Educación Sué Caribe. Montería: Universidad de Córdoba.
3. Chile, M. (2001). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Chile: División de Educación Superior.
4. Chevallard, Y. (1980a). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
5. DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

6. Díaz, S. (2015). Evaluación del programa Todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. España: Universidade da Coruña. (10). 55-59.
7. EXPERIENCIA No. 1: 'Maestro, invítame a tu clase'. El grupo de 'Estudio de Clase' de la Institución Educativa El Hatillo y el desarrollo de clase en la Básica Primaria. Barbosa – Antioquia. Año 2007 – 2008. Nivel Institucional. Convenio MEN Colombia – Agencia JICA.
8. EXPERIENCIA No. 2: 'Maestros que aprenden de maestros'. Caso de Bogotá D.C. Año 2007 – 2009. Nivel Regional. Convenio MEN Colombia – Agencia JICA.
9. EXPERIENCIA No. 3: "Estrategias pedagógicas y metodológicas para la cualificación docente". Año 2008. Caldas - Nivel Regional. Convenio MEN Colombia – Agencia JICA.
10. EXPERIENCIA No. 4: 'El Estudio de Clase y la formación de Licenciados en Matemáticas en la Universidad de Nariño'. Año 2007 – 2008. Nivel Superior. Convenio MEN Colombia – Agencia JICA.
11. EXPERIENCIA No. 5: 'Estudio de clase – Transformaciones Rígidas'. Cauca - Año 2007. Nivel Regional. Convenio MEN Colombia – Agencia JICA.
12. Fernandez, A. (2009). *Estudio de Clase*. Bogotá: DIGA.
13. Furman, M. (2012). *Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
14. Gobantes, J. (2000). Calidad y evaluación de programas: usos y diseño de la evaluación. En: González, T. *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico* (p. 83-125). Málaga: Ediciones Aljibe.
15. González, T. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa. En: *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico* (49-79). Málaga: Ediciones Aljibe.
16. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. (2015). Informe resultados nacionales. Saber 3°, 5° y 9°. Bogotá.
17. Martínez, F. (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. *Revista iberoamericana de educación*. 68(2), 1-14.

Panorama I

pp. 46-60 I

Volumen 10 I

Número 19 I

Julio-diciembre

2016 I

18. McKinsey y Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Recuperado de: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
19. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2013). Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa. Guía 1. *Sustentos del programa*. Recuperado de:
20. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles31069_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
21. Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta para la consolidación de los módulos en didáctica del Lenguaje y las matemáticas en el marco del componente de formación situada*.
22. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Estudio de clase: una experiencia en Colombia para el mejoramiento en las prácticas educativas*.
23. Nunan, D. (2003). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
25. Pérez, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial la Muralla.
26. Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
27. Schensul, S. L.; Schensul, J. J. & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en *Ethnographer's Toolkit*). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
28. Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
29. UNESCO (2004). *Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: Graphoprint.
30. UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la Educación de Calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
31. Valls, R. (2005). *Revista de educación social*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=7&cc=53&cn=145>
32. Vezub, L. (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Alex Mauricio

Díaz I

Panorama I

pp. 46-60 I

Volumen 10 I

Número 19 I

Julio-diciembre

2016 I



*EVALUACIÓN... MÁS DE LO MISMO DESAFIANDO FORMATOS Y MODALIDADES SIN
LIBRETO*



EVALUACIÓN... MÁS DE LO MISMO DESAFIANDO FORMATOS Y MODALIDADES SIN LIBRETO

Evaluation... More of the same, challenging formats and modalities without script

Avaliação... Mais do mesmo desafiando formatos e modalidades sem roteiro

RECIBIDO: 11 DE ABRIL DE 2016

EVALUADO: 19 DE AGOSTO DE 2016

ACEPTADO: 30 DE AGOSTO DE 2016

Daiana Yamila Rigo (Argentina)
daianarigo@hotmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas

Daniilo Donolo (Argentina)
donolo@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas

es

RESUMEN

El objetivo del trabajo es profundizar el planteamiento y la discusión sobre la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. El propósito general es describir las modalidades de evaluación más comunes en el aula, para generar propuestas educativas alternativas, delimitando criterios teóricos-prácticos para su formulación y puesta en acción. La investigación se realizó en el nivel primario de educación, junto a docentes y alumnos de sexto grado. Se diferenciaron dos etapas del estudio llevado a cabo. Primero, se observaron las prácticas más comunes y frecuentes de evaluación dentro de la asignatura de ciencias sociales, a modo de registrar su tipología y formato. Segundo, considerando la metodología estudio de diseño, se llevó a cabo una propuesta de evaluación, definida como contextualizada, auténtica y formativa. Para recolectar los datos se usó la observación y registro de grabaciones, e igualmente se administró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes para rescatar su perspectiva sobre ambas modalidades de evaluación. Los resultados de la investigación muestran que la modalidad de evaluación propuesta ofreció un espacio para promover mejores aprendizajes en tanto es dinámica, progresiva y se encuentra ligada a un cambio en las prácticas de instrucción que soportan buenas instancias de feedback y la toma de decisiones por parte de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: evaluación, instrucción, situaciones problemáticas, retroalimentación, estudios de diseño.

en

ABSTRACT

The purpose of this study is to deepen the approach and discussion about the need for an evaluation in line with the new conceptions of the teaching and learning processes. The general purpose is to describe the most common evaluation modalities in the classroom, to generate alternative educational proposals, delimiting theoretical and practical criteria for their formulation and implementation. The research was carried out at the elementary level of education, together with sixth grade students and teachers. Two stages of the study were differentiated. First, the most common and frequent evaluation practices within the social sciences subject were observed, in order to register their typology and format. Second, taking the design study methodology into account, an evaluation proposal was carried out, defined and contextualized, authentic and formative. To collect the data, recordings were observed and registered, and a questionnaire with open and closed questions was administered to the students to collect their perspective on both modalities of evaluation. The results of the research show that the proposed evaluation modality offered a space to promote better learning as it shows to be dynamic, progressive and linked to change in instructional practices that support good feedback and decision making by the students.

KEYWORDS: evaluation, instruction, problematic situations, feedback, design studies.

por

RESUMO

O objetivo do trabalho é aprofundar a abordagem e a discussão sobre a necessidade de uma avaliação mais acorde com as novas concepções do processo de ensino e aprendizagem. O propósito geral é descrever as modalidades de avaliação mais comuns na aula, para gerar propostas educativas alternativas, delimitando critérios teórico-práticos para a sua formulação e posta em ação. A pesquisa realizou-se no nível primário de educação, junto a docentes e alunos da sexta série. Diferenciaram-se duas etapas do estudo levado a cabo. Primeiro, observaram-se as práticas mais comuns e frequentes de avaliação dentro da disciplina de ciências sociais, a modo de registrar a sua tipologia e formato. Segundo, considerando a metodologia estudo de desenho, levou-se a cabo uma proposta de avaliação, definida como contextualizada, autêntica e formativa. Para coletar os dados usou-se a observação e registro de gravações, e igualmente administrou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas aos estudantes para resgatar a sua perspectiva sobre as duas modalidades de avaliação. Os resultados da pesquisa mostram que a modalidade de avaliação proposta ofereceu um espaço para promover melhores aprendizajes em tanto é dinâmica, progressiva e encontra-se ligada a um câmbio nas práticas de instrução que suportam boas instâncias de feedback e a tomada de decisões da parte dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: avaliação, instrução, situações problemáticas, retroalimentação, estudos de desenho.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2016). Evaluación... Más de lo mismo desafiando formatos y modalidades sin libreto, *Panorama* 10(19), p. 62-75.

INTRODUCCIÓN

Pensar en evaluación es también considerar la nueva educación que deseamos. Nos parece interesante e ilustrativo, para iniciar la temática que deseamos estudiar una viñeta, a modo de disparar la reflexión, que encontramos hace algún tiempo en las redes sociales¹. Se representa una situación de evaluación, en la cual el maestro les dice a sus alumnos, un grupo de animales: *“Para que la evaluación sea justa, todos realizaréis la misma prueba: vais a subir a ese árbol”*.

Seguramente, usted ya habrá tenido contacto con la escena y la oportunidad de construir sus propias conclusiones sobre qué evaluamos y cómo lo hacemos. Creemos que las pruebas académicas no se distancian demasiado de la situación retratada, por el contrario, encontramos una cercanía curiosa, y preocupante a la vez, de concebir sobre todo la instrucción y su consecuente valoración como homogéneas y encapsuladas.

Por el contrario, los nuevos desarrollos teóricos nos motivan a transitar otros caminos alternativos para la evaluación que se asemejan al cuento narrado por Blasco (2008), sobre los desafíos del caracol y su rival, el rey. El autor muestra la necesidad de plantear desafíos justos a las habilidades de los estudiantes, que son diversas y distintas en términos de habilidades y competencias, tal cual lo plantea Gardner (1983), en sus desarrollos teóricos y prácticos sobre las múltiples inteligencias.

A continuación realizamos un breve recorrido teórico sobre la definición y características relevantes de la evaluación que proponemos y sobre *feedback* formativo, para luego mostrar una experiencia educativa con el objetivo de generar escenarios evaluativos formativos, estudios llevados a cabo junto a alumnos y docentes de nivel primario de educación.

EVALUACIÓN... RETOS EN SU REDEFINICIÓN

Replantear la educación supone, entre sus elementos fundamentales, repensar las prácticas de evaluación que se ponen en juego en el interior de los procesos de

enseñanza-aprendizaje². Los avances teóricos crecieron con un impacto importante en los últimos años, sin embargo, se advierte menos desarrollos prácticos que muestren ejemplos concretos sobre cómo hacer una evaluación para aprender, donde se presentan dilemas que son necesarios empezar a discutir y reflexionar.

Al respecto, Trillo Alonso (2005) reflexiona que saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, en tanto implica una serie de interrogantes que necesitan ir adoptando nuevos sentidos en la construcción dialéctica teórica-práctica, para qué, cómo, por qué, qué, a quién y quién evalúa. Lo cual exige una actuación profesional seria y fundamentada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, justificable.

En esta discusión, lo primero a reflexionar es la función de la evaluación y con ello delinear alguna clasificación. Podemos evaluar para examinar y calificar, y en eso estaríamos optando por una evaluación normativa, sumativa, que tiene una dirección clara hacia la valoración de los errores (Bahón, 2015). O bien, se puede optar evaluar para aprender, y se estaría eligiendo una modalidad que prioriza un proceso reflexivo, de toma de decisiones, que promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado y sobre todo ayuda a redefinir la instrucción. Ciertamente, apostamos a esta última modalidad de evaluación, sin desconocer los compromisos que a veces nos atan a la acreditación del conocimiento a partir de una nota.

Pensar la evaluación es imprescindible, en tanto es considerada clave en el proceso de aprendizaje; al respecto, Boud (1998) considera que las modalidades y los requisitos de la evaluación posiblemente tienen más peso en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Incluso, es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de la enseñanza.

Son muchos los investigadores que estudian y definen la evaluación desde una perspectiva innovadora. Alonso Tapia y de la Red Fadrique (2007) proponen

Evaluación...
Más de lo mismo
desafiando
formatos y
modalidades sin
libreto

I Panorama
I pp. 62-75
I Volumen 10
I Número 19
I Julio-diciembre
I 2016

| 63

¹ De la cual desconocemos autoría. Imagen tomada de <https://es.pinterest.com/pin/559290847448529865/>

² El tema de la formación de los niños y jóvenes y la necesidad de certificar la habilidad no es un tema menor en el mundo actual. Cada vez es más necesaria una capacitación más amplia y ajustada para atender a trabajos y profesiones que exigen saber lo básico y luego estar acorde con actualizaciones constantes. Un reciente estudio marca que las personas adultas son las que más padecen la desocupación, justamente por no estar actualizados. Y todavía es más difícil para ellos, porque ya han perdido el incentivo de buscar trabajo con las graves consecuencias e implicancias sociales que esto trae. Consultar: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-36602737>

integrar la evaluación al proceso de aprendizaje en lugar de hacerse básicamente al final, acompañada regularmente de retroalimentación sobre cómo superar las dificultades; todo ello en el contexto de un proceso orientado a la adquisición de competencias percibidas como relevantes, en donde el alumno tuviese la posibilidad de autorregular su aprendizaje en vez de tener que apoyarse en la regulación establecida por sus profesores. Para García-Jiménez (2015), lo que da sentido a la evaluación es la información que devuelve sobre el programa, la institución, la enseñanza o el aprendizaje y fundamentalmente que, a partir de ella, las personas implicadas pueden tomar decisiones sobre el mérito y el valor de lo evaluado o mejorar sus actuaciones. Bennett (2011) entiende que la evaluación no es un simple resultado, sino un proceso, del cual emerge una visión cualitativa de la comprensión del estudiante, utilizada para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno. Una adaptación que ocurre en ciclos cortos, dentro del aula y entre los implicados en la experiencia educativa. Rochera y Mauri Majós (1997) consideran a la evaluación, desde una perspectiva constructivista de orientación socio-cultural, como un instrumento fundamental para que el profesor pueda regular su acción docente a lo largo del proceso y para que el alumno pueda gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Este enfoque muestra un giro respecto a la práctica sumativa de evaluación, revalorizándola como continua y en íntima conexión con el contexto instructivo -de contenidos, formatos, herramientas y representaciones- para proporcionar información específica y para la toma de decisiones tendientes a mejorar la comprensión y competencias de los estudiantes y las enseñanzas.

Ravela (2009) menciona que las tareas que los maestros proponen a sus alumnos para evaluar el aprendizaje constituyen uno de los mejores indicadores del tipo de evaluación formulada, en tanto muestran qué es lo que los maestros valoran e indican a los estudiantes qué conocimientos y desempeños es importante alcanzar. Si las tareas requieren principalmente la memorización de conceptos y fechas, hacia allí estará orientado el esfuerzo de los estudiantes. En cambio, si las actividades implican desafíos para los alumnos, se encuentran contextualizadas, con sentido, e incitan a la reflexión, claramente motiva hacia otras metas de aprendizajes más complejas. Es decir, la evaluación condiciona la dinámica del aula, y los aprendizajes que allí ocurren.

Proponer un nuevo modelo de evaluación que se asocie a la idea de enseñar a los alumnos a pensar, decidir y actuar en el mundo real, supone conjugar tres conceptos centrales: auténtica, contextualizada y formativa. Herman, Aschbacher y Winters (1992) explican que demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, aprendizajes recientes y habilidades relevantes para la solución de problemas reales, habilita pasar de un modelo de evaluación descontextualizada, como lo son los exámenes escritos a final de tema, que evalúan un conocimiento declarativo, a una forma de evaluación contextualizada, para evaluar un conocimiento funcional (Trillo Alonso, 2005).

Una evaluación formativa, además de cumplir con los rasgos de situada y ligada a la vida cotidiana, debe proporcionar información a modo de generar retroalimentaciones e intercambios para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan alumnos y docentes (Black y Wiliam, 1998). La clave, entonces, es encontrar, seleccionar y crear actividades que importen y que contribuyan a mejorar tanto la evaluación como el proceso de instrucción.

Bennett (2011), entiende que la evaluación formativa tiene como objetivo principal promover el aprendizaje, de modo tal, que cualquier modificación en el proceso instructivo esté asociado a una mejora educativa, atendiendo fundamentalmente a tres pilares: 1. Que los alumnos tengan en claro el objetivo de aprendizaje y de las tareas propuestas, 2. que los estudiantes tengan un espacio que soporte el monitoreo de su proceso de aprendizaje, y 3. que tomen decisiones orientadas a alcanzar sus metas (Osorio y López, 2014).

La evaluación para el aprendizaje tiene, además, como foco principal, la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr (Ravela, 2009). Es un espacio que brinda información para comprender, conocer, interpretar y abrir distintos interrogantes, que permite no solo la

corrección sino, fundamentalmente, mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza³.

En este modelo de evaluación, la idea de proceso cobra relevancia, en tanto se comprende que entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, existe una estrecha relación, tal que el profesor utiliza la evaluación como parte integral del proceso educacional para identificar dificultades y tomar decisiones tendientes a promover una mejora (Trumbull y Lash, 2013). La instrucción se entrelaza hasta que el proceso de evaluación en sí adquiere la forma de una nueva instrucción, en lugar de informar al estudiante únicamente sobre los errores o aciertos. Al respecto, Celman (2007), desde una perspectiva didáctica, y retomando los aportes de Litwin (1998), menciona que la evaluación significa también el estudio de las relaciones y las implicancias del enseñar y aprender.

La pregunta que surge en este contexto es sobre la posibilidad de hacer evaluaciones integradas al proceso de aprendizaje, y cómo concretarla en la práctica real del aula. Las actividades o situaciones de evaluación pueden ser de naturaleza muy diversa. Coll Salvador, Rochera Villach, Mayordomo Saíz y Naranjo Llanos (2007), proponen insertar las tareas de evaluación en las actividades de enseñanza-aprendizaje, organizar y secuenciar las actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios, y facilitar al profesor el seguimiento, apoyo y tutorización de los alumnos durante el desarrollo de la misma.

Varios estudios encuentran que esta modalidad de evaluación ofrece un nuevo escenario para pensar las prácticas educativas. Al respecto, se remarca que las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados del proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesores pueden utilizar para ajustar mejor las ayudas que facilitan a los alumnos al hacer visibles los conocimientos que han construido en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Colomina y Rochera, 2002). Coll Salvador *et al.* (2007), además, resalta que las actividades de evaluación formativas son instrumentos útiles para obtener múltiples y diversas evidencias de los aprendizajes de los

estudiantes y proporcionan ayudas educativas ajustadas que favorecen el logro de aprendizajes significativos.

FEEDBACK EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se hace presente la retroalimentación entre los implicados. Su estudio ha evolucionado en la posibilidad de distinguir diferentes modalidades de generarlo y promoverlo. Los primeros estudios referían al *feedback* como una señal o información que se transmite de un emisor a un receptor; mientras que, actualmente, se lo caracteriza como un diálogo que entrelaza a profesores y alumnos en torno de etapas particulares en el desarrollo de tareas de aprendizaje. Al respecto, Rinaudo (2014) expone que entender la retroalimentación como un diálogo implica que el alumno no solo recibe información sobre su desempeño, sino que también tiene la posibilidad de participar en la reflexión del mismo.

Esta nueva perspectiva se retoma en la definición de evaluación formativa, pensada como un proceso cíclico que guía la instrucción y el aprendizaje, conteniendo al *feedback* como pieza fundamental y distintiva (Mandinach y Lash, 2016). Hattie y Timperley (2011) entienden que la retroalimentación se conceptualiza como la información proporcionada por un agente (maestro, compañero, libro, padre, alumno, entre otros), en relación con los aspectos de la actuación o comprensión que se tiene sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza. Específicamente, por *feedback* formativo se comprende aquella información comunicada al alumno que está destinada a modificar su pensamiento o conducta con el fin de mejorar el aprendizaje. Del mismo modo, el maestro también puede recibir retroalimentación formativa y utilizarla como base para modificar la instrucción. La información que recibe el alumno para que la retroalimentación sea afectiva puede ser de dos tipos: de verificación -el simple juicio de si una respuesta es correcta- o de elaboración - mensaje que proporciona indicaciones pertinentes para guiar al estudiante hacia una respuesta correcta. Los investigadores parecen estar convergiendo hacia la opinión de que un *feedback* efectivo debe incluir ambos elementos (Shute, 2007).

Estos intercambios tienen el potencial para hacer explícito el pensamiento de los estudiantes, y por lo tanto, abierto a examen y revisión. Al respecto, Winne y Butler (1994) afirman que la retroalimentación es la

Evaluación...
Más de lo mismo
desafiando
formatos y
modalidades sin
libreto

| Panorama
| pp.62-75
| Volumen 10
| Número 19
| Julio-diciembre
| 2016

| 65

³ Mucho tiene que ver aquí la formación de los docentes. El punto es también preocupación social. La referencia siguiente marca esa tendencia con notable claridad en los procedimientos seguidos por las instituciones para tener los mejores docentes, los más capacitados y los más actualizados. Consultar: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-36591625>

información con la que un alumno puede confirmar, completar, sobrescribir, sintonizar, o reestructurar sus ideas en la memoria, en tanto es un conocimiento meta-cognitivo sobre la tarea y el propio aprendizaje, sobre las creencias motivacionales y las estrategias cognitivas. Con el objetivo final de reducir la discrepancia entre los conocimientos actuales y las metas formuladas⁴.

Wiggins (1998) puntualiza al respecto que la evaluación para mejorar el aprendizaje debería ofrecer retroalimentación de calidad a los estudiantes, no solo después de la actuación, sino también durante (concurrente con) las actividades de evaluación, como parte esencial de cualquier proceso de aprendizaje. Nótese, que este punto de vista desdibuja los límites entre la instrucción y la evaluación de una manera útil. En tanto se piensa al *feedback* no solo como valoraciones acerca del trabajo realizado o como orientaciones acerca de cómo mejorarlo, sino como devoluciones a lo largo del proceso de realización de las tareas, que le permiten al alumno comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Cuanto más autoevidente sea la devolución, mejor será, porque ayudará al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que todavía no.

En este sentido, las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados en que el profesor puede ayudar al alumno a hacer visibles los conocimientos construidos conjuntamente en el aula. Sin embargo, como advertimos, muchas veces las tareas utilizadas no permiten identificar el origen de las dificultades de los alumnos, razón por la que no se les puede ayudar a superar las dificultades mediante una retroalimentación precisa. Este escenario es particularmente preocupante cuando está demostrado que la retroalimentación frecuente y precisa es uno de los factores que más contribuye a la mejora de la motivación, el compromiso y los aprendizajes (Alonso Tapia, *et al.*, 2007; Colomina, *et al.*, 2002).

En efecto, investigaciones recientes muestran el potencial del *feedback* formativo para promover el proceso de aprendizaje, especialmente en entornos presenciales.

Potencialidad que se consigue si la retroalimentación se da bajo determinadas condiciones, tales como ofrecerse en el momento adecuado durante el proceso de aprendizaje y no sólo al finalizar una tarea, y darse de manera precisa y con claridad para que los estudiantes puedan utilizarlo, significarlo y lograr progresos hacia las metas planteadas (Rochera Villach, Mauri Majós y Ginesta Fontseré, 2012). Igualmente, en un estudio de Alonso Tapia *et al.* (2007), se concluye que la evaluación de clase bastaría que se integrase en el proceso de aprendizaje en lugar de hacerse básicamente al final, seguida regularmente de retroalimentación sobre cómo superar las dificultades, para promover el aprendizaje.

En síntesis, proponer instancias de evaluación formativa tiene como finalidad generar cambios en las prácticas instructivas, y situar la valoración en un contexto educativo más amplio. Generar tareas académicas que, al mismo tiempo, sean actividades de evaluación que permitan al profesor recoger información sobre la comprensión de los contenidos alcanzados por los estudiantes y sobre la aplicación de estos para el desarrollo de la misma.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En la experiencia participaron estudiantes de sexto grado, de nivel primario de educación. En total fueron 24 alumnos y la docente de grado del área de ciencias sociales. La misma se desarrolló en el marco de una investigación de estudios de diseño (Rinaudo y Donolo, 2010), bajo el consentimiento informado de todos los implicados.

El objetivo del estudio fue describir y estudiar las prácticas de evaluación en el aula de nivel primario de educación y proponer alternativas de evaluación de carácter formativo y contextualizado. La investigación se desarrolló en dos etapas, una primera con la finalidad de describir las instancias de evaluación formuladas en el marco de la asignatura en estudio, realizando grabaciones y observaciones de clase, enfocadas a recabar información sobre la modalidad de evaluación -tipo de preguntas en tareas y pruebas escolares- y las retroalimentaciones que se entablaban en ese espacio; y una segunda, orientada a desarrollar una experiencia de evaluación formativa, a fines de investigar espacios alternativos de evaluación como un proceso, con *feedback* orientados a facilitar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes; usando

4 El tema de una formación de calidad desde los primeros grados de escolaridad tiene su correlato en la expectativa que la sociedad tiene sobre los jóvenes y su rol en la comunidad local y ampliada con referencia a las mismas futuras por las exigencias de la sociedad. En este sentido, estudios prospectivos marcan el camino de una mayor formación educacional y, sobre todo, universitaria para atender los requerimientos laborales y ocupacionales tanto independientes como asociados a empresas y grupos de trabajo. Los gráficos y las explicaciones del *link* que sigue es una tendencia posible. Consultar: <http://www.lanacion.com.ar/1910320-el-futuro-de-la-educacion-mundial>

como instrumentos de recolección de datos, grabaciones y observaciones no participantes de los momentos de retroalimentación entre alumnos-docentes-alumnos. Al concluir ambas etapas, se aplicó un cuestionario final corto con preguntas abiertas y cerradas para indagar la percepción que de esas prácticas los estudiantes tenían, a fines de rescatar fortalezas y debilidades, incluyendo preguntas para conocer la finalidad que cada modalidad de evaluación sostenía, ya sea orientada a la nota o a mejorar los aprendizajes, y para describir qué elementos fueron percibidos como positivos o negativos en cada instancia.

Con la información recolectada se llevó a cabo un análisis e interpretación del contenido de las retroalimentaciones, de las observaciones y registros obtenidos, a modo de comprender, por un lado, cada modalidad de evaluación y, por otro lado, las percepciones, valoraciones y aprendizajes vinculados a un formato de evaluación sumativa o formativa.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA 'EVALUACIÓN FORMATIVA'

A modo de generar un contexto evaluativo formativo, considerando los desarrollos centrales que sustentan este tipo de prácticas, se diseñó una tarea académica que, en el marco de la asignatura funcionara como hilo conductor entre el proceso de aprendizaje, instructivo y evaluativo, con base en las interacciones entre docentes, alumnos y contenidos curriculares.

Específicamente, la propuesta de evaluación elaborada respondía en su formulación a la idea de contextualizada y a la vez ligadas a la vida cotidiana e integrada al proceso instructivo, con diversas instancias de *feedback* orientadas a favorecer mejores aprendizajes. El ejemplo que presentamos y analizamos, desde el estudio llevado a cabo, muestra un modelo de evaluación que denominamos Situación Problemática -SP-, una propuesta que rescata planteos desafiantes, pero a la vez interesantes y relacionados con la vida cotidiana, que no se resuelven en un hora, sino que implica un proceso que incluye y se lleva a cabo junto a las prácticas de instrucción. Son situaciones problemáticas, porque el estudiante necesita no solo de sus conocimientos previos para resolverla, sino que además se le presenta el desafío de buscar nueva información para completar la solución del problema formulado, que a la vez está asociado a

circunstancias próximas de su vida fuera de la escuela. En la misma no se evalúa contenidos ni datos, sino más bien la comprensión de poner en juego los conceptos centrales del currículo de las ciencias sociales para analizar una situación cotidiana.

La situación problemática presentada consistía, *grosso modo*, en elegir algún lugar en el mundo explorando el globo terráqueo, con la finalidad de escribir una carta con destino a una adolescente que viajaría a ese mismo sitio. Los alumnos debían investigar y orientar a la joven viajera en el armado de la valija y ofrecer algunos *tips* para que no se perdiera y disfrutara de la cultura y hábitos del lugar. La tarea se desarrolló a lo largo de tres meses, mientras conjuntamente se iban debatiendo dudas que se respondían con nuevos contenidos o aprendizajes previos. Se previeron diversas instancias de *feedback* antes, durante y finalizada la tarea de evaluación y dos entregas preliminares, orientadas fundamentalmente a reflexionar sobre aspectos que ayudaran a gestionar y monitorear la tarea para progresar en los aprendizajes, tales como: ¿cómo han encaminado la tarea y cuál es el objetivo que se propusieron?, ¿cuál es el estado de la tarea actualmente?, ¿cómo la están realizando?, ¿cuáles son y fueron las dificultades?, ¿cuáles serán los próximos pasos a seguir?, entre otras. De la misma manera, los estudiantes junto a la docente discutieron aspectos esenciales para planificar y progresar en la SP: ¿qué les pide la tarea?, ¿cuál es el objetivo?, ¿qué tipo de información y estrategias necesitarán usar?, ¿cuánto tiempo y recursos necesitarán?, ¿comprenden lo que la tarea solicita?, ¿la tarea tiene sentido?, ¿están logrando el objetivo?, ¿necesitan cambiar algo?, ¿lograron el objetivo que se formularon?, ¿funcionó la modalidad de trabajo adoptada?, ¿cómo lo saben?, de lo contrario, ¿qué podrían hacer para mejorar el trabajo la próxima vez?, ¿cambiarían algo?, ¿qué?, las respuestas quedaron registradas por escrito en los cuadernos de los estudiantes.

Cabe destacar que los alumnos contaron con un cuaderno borrador para ir registrando los avances, las dudas, las consultas, las búsquedas realizadas y los avances preliminares de la escritura de la carta, como forma de ir consignando el proceso completo de investigación para resolver la SP.

RESULTADOS

De los estudios realizados, a continuación se presentan los análisis y resultados encontrados en tres apartados, a saber: Etapa I- Guardar, copiar y pegar... del libro al cuaderno, de la cabeza al papel; Etapa II- Situaciones problemáticas. Agrupando instrucción y evaluación; y Percepciones sobre las modalidades de evaluación.

ETAPA I- GUARDAR, COPIAR Y PEGAR... DEL LIBRO AL CUADERNO, DE LA CABEZA AL PAPEL

De las observaciones llevadas a cabo en la primera instancia de investigación, advertimos que la evaluación era más de lo mismo, es decir, preguntas con única respuesta, tal cual se formulan previamente en las tareas llevadas a cabo como estrategia principal de enseñanza y aprendizaje.

Primero, la acción de copiar y pegar va del libro de ciencias al cuaderno de clase, para luego realizar un registro más o menos fiel en la memoria para volcarlo al papel de evaluación. La concepción de evaluación que subyace a estas acciones es sumativa, en tanto es usada para emitir un juicio final sobre el aprendizaje de los estudiantes, al terminar un período de aprendizaje para evaluar el nivel de comprensión o competencia alcanzada (Jones, 2005).

Algunas de las preguntas registradas en esta instancia buscan que los estudiantes ofrezcan datos. Transcribimos a continuación algunos ejemplos de tareas de aprendizaje:

Copia
Trabajamos la pág. 262 del libro Biciencia
Leemos y contestamos

1. ¿Qué son las leyes?
 2. ¿Qué es la Constitución Nacional?
 3. ¿Cuándo se sancionó? ¿Cuál fue su última reforma?
-

Dictado. Trabajar las páginas 255, 256, 257, 258 y 259 del libro Biciencia

1. ¿Qué son los Derechos Humanos?
2. ¿Cuáles son sus características y cómo se los puede clasificar?
3. ¿Qué se entiende por minoría social o grupo vulnerable?, ¿cómo se intenta proteger los derechos de estos grupos?
4. ¿Qué hechos dieron origen a la DUDH?
5. ¿Cuándo fueron reconocidos constitucionalmente en Argentina los DDHH?
6. En la actualidad, ¿Qué personas y organizaciones luchan por la defensa de los DDHH?

Copia
Trabajamos con la Constitución Nacional

1. Leemos y analizamos algunos de los artículos que establecen los derechos de las personas y de los ciudadanos.

Artículos: 14, 14 bis y 20.

Artículo: 37.

Preguntas similares se encuentran en los registros de las evaluaciones sobre los conceptos trabajados, como se observa en los próximos extractos:

Respondan:

¿Qué es un derecho?, ¿Qué es la Constitución Nacional?

Lean y respondan verdadero o falso.
Justifique las respuestas falsas.

- De acuerdo con el artículo 37 de la Constitución Argentina, el voto no es obligatorio.
- El artículo 14 bis de la Constitución Argentina establece los derechos del trabajador.

Con los siguientes conceptos elabore un texto:

Democracia-votos-derechos-autoridades-libertad de expresión.

En ambas instancias, las preguntas de carácter facticio son las que priman, donde fundamentalmente se resalta y valora un conocimiento que es más declarativo que funcional (Trillo Alonso, 2005), que motiva la memorización, más que la reflexión, el análisis y la comprensión. Furman (2015) aclara que el problema no está en este tipo de preguntas, sino que sean solo esas las presentes

en los pizarrones. Al respecto, Jones (2005) indica que la evaluación sumativa puede y debe ser útil tanto como marco formativo y como parte del proceso de aprendizaje; la meta es lograr un entorno positivo de trabajo en torno a las respuestas, y no finalizar en una nota. Ir más allá de las respuestas cortas, sobre definiciones, fechas y datos, y apostar al análisis contextualizado, debate comprensivo y generación de opiniones.

Respecto a las retroalimentaciones, en la primera acción de copie y pegue se registraron algunos intercambios en torno a la tarea, como se puede leer en el siguiente extracto:

Revisamos, corregimos y completamos la tarea de la clase anterior

La maestra solicita los niños que se agrupen para evaluar los deberes.

M. ¿Cómo les fue con los deberes?

A1. Fácil, seño, estaba todo en el libro.

M. ¿Qué vimos la clase anterior?

A2. Las provincias estaban apartadas de Buenos Aires.

M. ¿Qué le reclamaban a la Provincia de Buenos Aires?

A3. El comercio.

M. Bien, ahora en grupo controlen la tarea.

Registro de observación: En el interior de los grupos, los estudiantes solo se limitan a leer las respuestas en función de las preguntas que tenían que contestar como deber; los que no leen no prestan atención a la respuesta que el compañero lee o siguen con la vista sus respuestas, no hay intercambios entre ellos, solo leen y si alguno dice que presenta una diferencia lee su respuesta. No se producen enriquecimientos mutuos o reformulación de las respuestas.

Del total, 6 alumnos no realizaron la tarea, o solo las marcaron en el libro de ciencias. En los grupos pasa la docente si los alumnos la llaman, si no, se mantiene alejada sin supervisar a los grupos que no demandan su consulta. Si hay alguna discordancia en las respuestas de un alumno y otro, la dejan, no llegan a un acuerdo y no reflexionan sobre las distintas respuestas escritas, buscando razones... dicen: "luego le preguntamos a la seño". Si a un alumno le falta una parte de la respuesta, otro se la dicta. Y pasan a la siguiente respuesta.

Como se puede observar, en el breve comentario de las retroalimentaciones en el interior del grupo, estas se limitan a una tarea de control, de completar y agregar información. No se motiva a argumentar o debatir más allá de las respuestas elaboradas.

Durante la segunda acción de guardar, para luego pegar en el papel, es decir, la instancia estrictamente de evaluación, las interacciones se redujeron a preguntas concretas para ampliar la comprensión sobre lo solicitado en cada pregunta, o confirmar lo que se creía que era correcto escribir, o bien consultas ajenas a la temática de evaluación, por ejemplo:

A1. Seño, acá tenemos que poner la definición de...

M. Sí.

A2. Puedo ir al baño,

M. No.

A3. Préstame la goma

A4. Acá tenés.

A5. Seño, ¿acá sería como vimos en clase?

M. Sí, María.

M. ¡Están muy perdidos, chicos!

A6. No me sale la 2b

M. ¿Qué dice el artículo 14 bis?

En este caso, coincidimos con Hattie y Timperley (2007), que la evaluación en la clase fomenta el aprendizaje superficial y rutinario, concentrándose en el recuerdo de detalles aislados, generalmente datos y definiciones que los alumnos olvidan pronto, que no requieran la mayoría de las veces grandes retroalimentaciones,

en tanto no se revisan las preguntas de evaluación *a posteriori* y no se discuten las respuestas críticamente, un contexto que no invita a reflexionar sobre lo que se está juzgado.

Daiana Yamila

Rigo I

Danielo Donolo I

En síntesis, en esta primera etapa se observa que instrucción y evaluación son dos instancias distintas, pero semejantes. Distintas porque ocurren en tiempos diferentes, primero se enseña y luego se evalúa lo aprendido; y semejantes, en cuando al tipo de preguntas que se formulan en uno y otro proceso. Respecto a la retroalimentación, observamos que se limitan a entregar información o a certificar un saber o respuesta. No se registraron instancias que inviten a repensar las respuestas o mejorar las producciones. Fueron respuestas cortas, donde predominaron los adverbios sí o no.

ETAPA II- SITUACIONES PROBLEMÁTICAS. AGRUPANDO INSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN

De los registros y análisis de la segunda etapa de investigación, encontramos que las preguntas elaboradas antes, durante y finalizada la SP, orientadas a planificar y progresar en su resolución, muestran que los estudiantes lograron formular metas claras de aprendizaje respecto de la tarea a desarrollar. Así mismo, en las respuestas ofrecidas se pone en evidencia un proceso de revisión y continuo monitoreo por parte de los estudiantes, facilitado tanto por el *feedback* externo recibido en las instancias de orientación y revisión del proceso, como por el *feedback* interno alcanzado por cada alumno al evaluar sus progresos (Rigo, en prensa). Como se puede leer en los siguientes extractos:

La tarea solicita que la ayudemos a planificar un viaje (TK).

La tarea pide que ayudemos a una chica y ser como una guía en el viaje (TC).

La tarea... ayudemos a una chica a armar su valija y escribirle una carta para enseñarle las costumbres, comidas típicas, idioma... (TL).

Escribir una carta con información del lugar, para que ella pueda realizar su viaje... orientarla en su viaje (TCS).

Aunque se nos presentaron varios obstáculos, los pudimos pasar a todos y lograr un buen trabajo (TLC).

El material de internet a veces era confuso, pero lo solucionamos porque fuimos a la biblioteca y encontramos la información clara (TKE).

Cambiaría la distribución del tiempo y trabajar más (TCP).

Necesito cambiar la forma de buscar información y conocer otras herramientas y recursos para acceder a nuevos conocimientos, saberes e información (TM).

Los estudiantes no solo explican cómo a lo largo del proceso van evaluando su nivel de comprensión, sus esfuerzos y estrategias usadas, sino también indican los cambios que planean realizar. En este contexto, el papel del docente en la evaluación formativa no es simplemente utilizar retroalimentaciones para promover el aprendizaje de contenidos, sino también ayudar a los estudiantes a comprender la meta, ayudarles a desarrollar las habilidades para hacer juicios sobre su aprendizaje y establecer un repertorio de estrategias para regular su propio aprendizaje (Heritage, 2010). Las ideas de Mandinach y Lash (2016), son propicias para entender que la evaluación formativa es una instancia que facilita la clarificación de los objetivos y metas de aprendizaje, promoviendo el conocimiento de estrategias y haciendo consciente las dificultades, los recursos a usar y la gestión del tiempo, tal como se observa a la largo del proceso de solución de la SP que los alumnos llevaron a cabo. Al respecto, Hattie y Timperley (2007) destacan el rol de las retroalimentaciones orientadas a promover procesos de autorregulación, remarcando la importancia que preguntas tales como ¿hacia dónde voy?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿cuáles son los siguientes pasos a realizar? tienen para generar pensamientos, acciones y sentimientos que son planificados y adaptados cíclicamente para lograr las metas de aprendizaje formuladas (Zimmerman, 2000).

Igualmente, de las observaciones desarrolladas se registró que, a medida que los estudiantes avanzaban en la tarea de investigación, surgían preguntas que debían

Panorama I

pp. 62-75 I

Volumen 10 I

Número 19 I

Julio-diciembre

2016 I

atenderse desde los aspectos conceptuales de la materia, entrelazando, en un ciclo iterativo, instrucción y evaluación. Entre esas preguntas surgieron:

¿Por qué en agosto en Europa es verano y en América del Sur es invierno?, ¿por qué hay diferencia horaria entre el lugar de salida y los diversos destinos propuestos para el viaje?, ¿por qué algunos lugares son cálidos o tropicales todo el año?, ¿cómo se explica el tipo de clima de cada región?

Estos interrogantes abrieron un espacio instructivo orientado a nuevas explicaciones y exposiciones del docente hacia el logro de una mayor y mejor comprensión de la información encontrada y necesaria para continuar con el proceso de búsqueda y de recolección de datos para escribir la carta. Las preguntas formuladas por los estudiantes ofrecieron evidencias que, interpretadas y usadas por la docente, sirvieron para decidir qué pasos seguir en el proceso de aprendizaje, habilitó un ciclo formativo entre enseñanza y evaluación. En otras palabras, se redefinió el proceso instructivo en función de las retroalimentaciones que la maestra recibió de los alumnos. En este sentido, los contenidos no se ofrecieron de manera aislada mediante guías de preguntas, sino que surgieron de la interacción entre los alumnos frente a la resolución de la SP, como modalidad para ampliar y clarificar la comprensión. En este orden de ideas, la dirección del *feedback* no siempre es de docente a estudiante. Aquí, la evaluación formativa se comprende como uno de los instrumentos para informar y mejorar la planificación instruccional que realiza el docente (Heritage, 2010), caracterizada por ser progresiva y dinámica, donde no necesariamente primero se da la instrucción y luego la evaluación del estudiante, sino que se piensan como momentos en continuo movimiento de contracción y expansión conformando un ciclo iterativo (Mandinach y Lash, 2016).

De las grabaciones de las retroalimentaciones entre alumnos y docentes, se muestra a continuación algunos de los intercambios que tuvieron lugar en esta etapa de investigación:

M. ¿Cómo podrían hacer para seguir avanzando en la búsqueda de la información?

A1. Seguir buscando por internet. Pero para saber si el cambio de hora está bien... mmmm.

A2. Podríamos preguntar en los foros, a esa gente que vos escribís una pregunta y luego te la contestan.

M. Me parece una muy buena alternativa.

A3. Señó, la verdad que estoy atrasada, no busqué mucha información.

M. Isabela, ¿cuáles podrían ser las siguientes búsquedas a realizar?

A3. Pensé en ir a la biblioteca.

M. Bien, y ¿cómo organizarás la búsqueda?

A3. Voy a realizar como hice antes, una lista de preguntas para guiarme sobre lo que me falta, como hice la vez pasada, eso me ayudó.

M. Muy bien, Isabela, creo que podrás avanzar en la escritura de la carta.

M. ¿De qué modo podrían reformular el inicio de la carta? pensando en el destinatario, una adolescente de 15 años.

A4. Mmm sí, eso lo pensamos, no queda 'Estimada señora'.

A5. Tendría que ser menos formal.

A4. Algo como... 'Hola Constanza'.

M. Creo que podría ser una buena forma de reformular el saludo inicial.

Registro de observación: en el interior de los grupos, los estudiantes dispuestos en parejas organizaban previamente y registraban en un cuaderno borrador la información que necesitan para escribir la carta, algunos a través de preguntas -¿cómo es el clima en Cuba en agosto?, ¿qué podría visitar la chica?, ¿cuál es el transporte que debe usar?, ¿qué ropa tiene que llevar?, ¿qué temporada es?- y otros a través de criterios o dimensiones, tales como costumbres, hábitos, lugares a visitar, tipo de cambio, comida, clima, fiestas, entre otras.

En la experiencia de evaluación formativa, se observa que los *feedback* que tuvieron lugar fueron más allá de resaltar los errores o simplemente corregir los deberes, es decir, no era una típica devolución orientada al resultado final, sino más bien como lo mencionan Ruiz-Primo y

Li (2013), fueron intercambios productivos orientados a mejorar el aprendizaje, involucrando al estudiante en la toma de decisiones, a partir de retroalimentaciones prácticas y accesibles que soportan las producciones de los estudiantes.

En síntesis, instrucción y evaluación conformaron un ciclo que se enriqueció mutuamente, con la finalidad de monitorear, evaluar y mejorar la enseñanza y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, las instancias de retroalimentación orientadas a mejorar el aprendizaje proporcionaron al alumno sugerencias para promover el logro de la tarea y a los docentes evidencia para modificar la instrucción; adoptando los estudiantes una participación activa durante el proceso destinado a mejorar su aprendizaje.

PERCEPCIONES SOBRE LAS MODALIDADES DE EVALUACIÓN

De las respuestas ofrecidas por los estudiantes al cuestionario, registramos valoraciones diversas sobre las modalidades de evaluación en estudio. Sobre la primera etapa, acordaron en un 89% que se trataba de una instancia que tenía como finalidad aprobar la materia y obtener una nota, resaltando, sobre todo, el aprendizaje memorístico y las claves necesarias para obtener una buena nota: por un lado, tener la carpeta completa y, por otro lado, saber las respuestas de las preguntas que se habían ofrecido como instancia de deber. Igualmente, algunos alumnos comentaron que aprender siempre del libro es aburrido, sobre todo destacando el papel de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje de las nuevas generaciones. Entre las ventajas rescatadas está la facilidad de esta modalidad de evaluación, y entre las complejidades encontraron la dificultad de tener que saber las definiciones de memoria.

Sobre la segunda etapa, los alumnos vislumbraron más posibilidades de repensar sus producciones y aprendizajes, reconocieron que la evaluación se transforma en una instancia que se ve favorecida por los intercambios con la docente a lo largo de su producción en un 92%. Los estudiantes rescataron las instancias de *feedback* recibidas durante el desarrollo de la experiencia, el acompañamiento de la docente y las posibilidades de repensar sus producciones en búsqueda de mejores aprendizajes. Marcaron como positivo la libertad de definir qué estudiar y cómo mediante el uso de las nuevas tecnologías, como la búsqueda por internet, combinada con

metodologías más tradicionales, como las explicaciones del docente.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio presentado muestra dos análisis sobre modalidades distintas de evaluación. Primero, una instancia más tradicional de valorar los contenidos escolares, que apunta a la evaluación de lo aprendido, y una segunda instancia que muestra una alternativa promisoriosa de la evaluación que favorece el aprendizaje.

De la primera etapa, concluimos que la evaluación es una instancia final, que reproduce más o menos lo solicitado en las tareas académicas de copia, dictado, preguntas y respuestas, hace énfasis en el recuerdo de definiciones y datos precisos, con intercambios que se limitan a la verificación, chequear si está o no bien una determinada respuesta. De la segunda etapa, consideramos que la evaluación formativa habilita un espacio de elaboración, reflexión y retroalimentación que mejora y facilita el aprendizaje, en tanto ofrece instancias para repensar la tarea y avanzar hacia mejores logros, conformando un ciclo junto a instrucción.

Los resultados de ambas instancias permiten orientar algunas apreciaciones sobre evaluación en educación. En primera instancia, la importancia de integrar instrucción y evaluación, aspectos remarcados por los estudiantes en sus percepciones sobre la propuesta diseñada. Es interesante también rescatar aquello que los motiva del proceso de cambio llevado adelante, al parecer, según los estudiantes, manifiestan que incursionar hacia nuevos recursos didácticos, puede ser una buena alternativa para generar mejores aprendizajes, por ejemplo, el uso de las nuevas tecnologías de la información pareciera ser algo que les interesa, como alternativa a los clásicos manuales. De la misma manera, rescatamos de sus apreciaciones respecto al valor que le otorgan al soporte que el docente brinda en diversas instancias de la evaluación formativa, como guía y por medio de sus exposiciones orales que ayudan a propiciar un mejor resultado en la tarea académica que se esté llevando a cabo. Otro aspecto a rescatar del estudio es la importancia que los estudiantes le atribuyen a poder repensar las tareas que se están realizando, es decir, pareciera que los aprendizajes acompañados de reflexiones son pensados como un desafío frente a las tareas que solicitan solo memorizar información. La misma relevancia le atribuyen al hecho

de poder optar y tomar decisiones durante el proceso de aprendizaje, aspecto que remarcan como positivo, tanto en las elecciones que pudieron realizar acerca de qué investigar, como en la autonomía que se favoreció al generar un espacio para usar más de un soporte para avanzar y buscar información.

En segunda instancia, consideramos que la lógica de copiar y pegar es una instancia para enseñar y evaluar temáticas específicas de las asignaturas, pero su valor radica en el acompañamiento de una lógica de pensamiento productivo sobre lo que se escribe y se reproduce textualmente del libro al cuaderno. Los resultados muestran que propuestas como las llevadas a cabo, que se acompañan de instancias de *feedback* que orientan la reflexión y el monitoreo de las tareas por parte del alumno, son elementos clave para configurar contextos educativos tendientes a promover un pensamiento autorregulado. Acompañar el proceso de planificación, revisión y reflexión, genera intercambios entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos que entendemos ayudan a generar una modalidad de trabajo que, como se aprecia en los resultados encontrados, muestran ser modelos para avanzar hacia una mayor control y gestión de los propios procesos cognitivos implicados en la tarea de aprender. En este sentido, la evaluación formativa habilita un espacio para la reflexión que se aleja de la reproducción casi textual y la memorización, en tanto y en cuanto se define como procesual y no situada en un tiempo y en un espacio limitado. Por el contrario, ofrece retroalimentación de calidad a los estudiantes, no solo después de la actuación, sino también durante el desarrollo de las actividades de evaluación, situándola en un contexto educativo más amplio.

Así mismo, rescatamos el valor de los estudios de diseño, como metodología que permite ir reformulando y ajustando las experiencias educativas, a modo de ir redefiniendo la investigación, la cual se ve enriquecida no solo por los aportes teóricos de la psicología educativa, sino también por los contextos naturales de enseñanza-aprendizaje donde tiene lugar el estudio en desarrollo.

En síntesis, los resultados permiten suponer que, cuando instrucción y evaluación van de la mano, no como instancias o etapas diferenciadas, se logra atender a una definición práctica de evaluación formativa, una evaluación para aprender, no de lo aprendido. Estos aspectos

se recogen en la riqueza de las retroalimentaciones y en las percepciones que los estudiantes poseen sobre la experiencia desarrollada.

NOTA. Muchas veces los hechos que tienen más prensa son los que muestran los fracasos en las evaluaciones. Cada grupo de participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje –maestros, alumnos, padres, escuela– trata en esos casos de encontrar justificaciones o deficiencias en las actuaciones de los otros, siendo los alumnos los que generalmente son indicados como los más señalados por sus incorrecciones. Sin embargo, la experiencia reseñada muestra que los resultados son mejores si los interesados están comprometidos en la tarea, y eso es muy bueno...

Cuando a un alumno exitoso se le preguntó por el método que seguía para estudiar, dijo que no tenía ninguno. Y luego agregó: "Lo importante es saber organizarse y saber que cuando hay que estudiar, hay que estudiar"⁵.

Nosotros, en estas experiencias instruccionales integrándonos con maestros, alumnos, contenidos y contextos, circunstancias y teorías, intentamos que cada uno en su lugar juegue las mejores cartas por una mejor escuela para que los alumnos tengan una actitud positiva hacia el saber, para luego poder desempeñarse responsable y solidariamente en las comunidades cada vez más complejas en las que deberá actuar y mostrarse.

REFERENCIAS

1. Alonso, J. y de la Red, I. (2007). Evaluar "para" el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta el producto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 241-253.
2. Bahón, J. (2015). *El sistema educativo actual no evalúa los aciertos de los alumnos, sino los fallos*. Diario El Mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/11/26/5656128822601d73498b45cc.html>
3. Bennett, R. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

⁵ Aquí la historia por el gusto de estudiar: http://www.huffingtonpost.es/2016/06/22/alumno-selectividad_n_10609998.html

4. Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
5. Blasco, M. (2008). *El desafío del caracol*. Buenos Aires: Norma.
6. Boud, D. (1998). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page.
7. Celman, S. (2007). Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. *Colección de Cuadernos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2(11).
8. Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con el apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13), 783-804.
9. Colomina, R. y Rochera, J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
10. Furman, M. (2015). *Preguntas para pensar*. Conferencia TEDxRíodelaPlataED. Recuperado de: <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/preguntas-para-pensar>
11. García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847005.pdf>
12. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic.
13. Hattie, J. y Timperley, E. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
14. Hattie, J. y Timperley, H. (2011). The Power of Feedback. *Review of Educational Research March*, 77(1), 81-112.
15. Heritage, M. (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?* Paper prepared for the Council of Chief State School Officers. Recuperado de: https://www.michigan.gov/documents/mde/formative_assessment_next_generation_heritage_338483_7.pdf
16. Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352389.pdf>
17. Jones, J. (2005). Developing effective formative assessment practices in the primary modern foreign language (MFL) classroom. *Encuentro*, 15. Recuperado de:
18. http://dspace.uah.es/dspace/bits-tream/handle/10017/568/06_Jones.pdf?sequence=1&isAllowed=y
19. Mandinach, E. y Lash, A. (2016). Assessment illuminating pathways to learning. En Corno, L. y Anderman, E. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (390-401). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
20. Osario, K. y López, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
21. Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de:
22. https://www.academia.edu/1414659/CONSIGNAS_DEVOLUCIONES_Y_CALIFICACIONES_LOS_PROBLEMAS_DE_LA_EVALUACION_DE_LAS_AULAS_DE_EDUCACION_PRIMARIA_EN_ARGENTINA
23. Rigo, D. (2016, en prensa). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. *Revista Escuela Abierta*, 19.
24. Rinaudo, C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa promisoría en la investigación educativa. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 22. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/22>
25. Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
26. Rochera, M., Mauri, T. y Ginesta, A. (2012). Feedback participativo en la evaluación continuada. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria*, Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/21/14>
27. Rochera, M. y Mauri, T. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 48-52.

28. Ruiz-Primo, M. y Li, M. (2013). Examining formative feedback in the classroom context: New research perspectives. En J. M. McMillan (Ed.). *Handbook of research on classroom assessment* (215-232). Thousand Oaks, CA: Sage.
29. Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. Educational Testing Service. Recuperado de: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>
30. Trillo, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>
31. Trumbull, E., y Lash, A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. San Francisco: WestEd.
32. Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
33. Winne, P. y Butler, D. (1994). Student cognition in learning from teaching. En T. Husen y T. Postlewaite (Eds.). *International encyclopaedia of education* (pp. 5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.
34. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (13-40). San Diego, California: Academic Press.



SOLIDARIDAD COMUNICATIVA Y RECONOCIMIENTO: CONTRIBUCIONES DE LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ AL PROYECTO UNESCO DE UN NUEVO HUMANISMO

SOLIDARIDAD COMUNICATIVA Y RECONOCIMIENTO: CONTRIBUCIONES DE LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ AL PROYECTO UNESCO DE UN NUEVO HUMANISMO



Communicative Solidarity and Recognition: Contributions of Philosophy for Peace to the Unesco Project of New Humanism

Solidariedade comunicativa e reconhecimento: contribuições da filosofia para a paz ao projeto Unesco de um novo humanismo

RECIBIDO: 11 DE NOVIEMBRE DE 2015

EVALUADO: 11 DE DICIEMBRE DE 2016

ACEPTADO: 1 DE FEBRERO DE 2016

Ismael Cortés Gómez (España)
Universitat Jaume I, Castellón
ismaelcortes_@hotmail.com

es

en

por

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar la contribución que hace la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz al proyecto Unesco de un nuevo humanismo. El artículo presenta dos categorías centrales en torno a las cuales la filosofía para la paz contribuye al desarrollo de la renovación del humanismo, a saber: la solidaridad comunicativa y el reconocimiento. En este dominio de investigación, se exponen los principios éticos que ponen en juego estas dos categorías analíticas.

PALABRAS CLAVE: solidaridad comunicativa, reconocimiento, filosofía para la paz, nuevo humanismo, transformación social no violenta.

ABSTRACT

The intention of this article is to explain the contribution of the Unesco Cátedra of Philosophy for Peace to the Unesco project of a new humanism. The paper presents two central categories around which philosophy for peace contributes to the development of the renewal of humanism, namely: communicative solidarity and recognition. In this research domain, the ethical principles that put these two analytical categories into play are exposed.

KEYWORDS: communicative solidarity, recognition, philosophy for peace, new humanism, non-violent social transformation..

RESUMO

O objetivo deste artigo é explicar a contribuição que faz a Cátedra Unesco de Filosofia para a Paz ao projeto Unesco de um novo humanismo. O artigo apresenta duas categorias centrais em torno às quais a filosofia para a paz contribui ao desenvolvimento da renovação do humanismo, a saber: a solidariedade comunicativa e o reconhecimento. Em este domínio de pesquisa, expõem-se os princípios éticos que põem em jogo estas duas categorias analíticas..

PALAVRAS CHAVE: solidariedade comunicativa, reconhecimento, filosofia para a paz, novo humanismo, transformação social não violenta..

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Cortés Gómez, I. (2016). Solidaridad comunicativa y reconocimiento: contribuciones de la filosofía para la paz al proyecto Unesco de un nuevo humanismo. *Panorama* 10(19), p. 77-83.

INTRODUCCIÓN

Ismael Cortés
Gómez I

En el editorial de *El Correo de la Unesco* de diciembre de 2011, dedicado al proyecto Unesco de un nuevo humanismo, Irina Bokova¹ afirmaba: “Los valores humanistas son el fundamento filosófico de la Unesco... el humanismo es una idea que debemos reinventar” (2011, p. 5). En este mismo editorial, Bokova definía el proyecto Unesco de un nuevo humanismo a partir de dos postulados: 1) una concepción del progreso como un proceso de crecimiento del saber que las sociedades tienen sobre sí mismas y sobre sus posibilidades de desarrollar modelos pacíficos de convivencia y 2) una definición de la “justicia” a partir del equilibrio dinámico entre la pluralidad ideológica y la normativa contingente que producen las sociedades liberales democráticas y dan cuenta así del carácter abierto, progresivo e inacabado de la justicia.

En el presente artículo, mi intención es explicar la contribución que hace la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz al proyecto Unesco de un nuevo humanismo. Para ello, voy a presentar dos categorías analíticas, la solidaridad comunicativa y el reconocimiento, poniendo de relieve su potencial para orientar procesos democráticos de transformación social no violenta.² Estas dos categorías serán explicadas desde el marco epistemológico desarrollado por la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, que se sitúa en la tradición de la teoría

crítico-comunicativa.³ Dentro de este marco epistemológico, y en torno al objetivo general que plantea la propuesta Unesco de un nuevo humanismo: “combinar el compromiso científico con la verdad y el compromiso ético con la justicia” (Bokova, 2010, p. 3), este artículo se propone trabajar sobre tres líneas específicas: 1) redefinir la relación entre desarrollo moral, cultura deliberativa y democracia, 2) demarcar un horizonte ético-normativo capaz de integrar la pluralidad de ideologías que configuran el paisaje político de las democracias liberales y 3) proponer un modelo de intervención social científica que contribuya a dinamizar procesos democráticos de transformación social no violenta.

Para organizar estas líneas de trabajo, el artículo se estructura en tres apartados: 1) el primer apartado expone los fundamentos epistemológicos de la filosofía para la paz, a partir del diálogo con la ética de Lévinas, que revela el vínculo entre las nociones de *solidaridad comunicativa*, *violencia* y *responsabilidad moral*; 2) el segundo apartado profundiza en el diálogo que establece la filosofía para la paz con la teoría social del reconocimiento de Honneth y examina el vínculo entre las ideas de indignación, conflicto y reconocimiento, y 3) el último apartado recupera los argumentos presentados en los dos apartados anteriores para situarlos respecto del potencial práctico del proyecto de un nuevo humanismo en relación con la ética del trabajo del científico social.

SOLIDARIDAD COMUNICATIVA, VIOLENCIA Y RESPONSABILIDAD MORAL

En diálogo con la ética de Lévinas (Lévinas, 2003), la filosofía para la paz ha producido la categoría de

3 Las investigaciones de Vicent Martínez, director honorífico y fundador de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, en torno al *giro lingüístico* y el *giro pragmático* de la filosofía han sentado los fundamentos epistemológicos de la filosofía para la paz. El *giro lingüístico* inaugura una ontología según la cual el lenguaje codifica tanto el pensamiento como la voluntad humana, es decir que el lenguaje codifica pensamiento y acción. La aplicación del *giro lingüístico* y *pragmático* a la filosofía ética y política permitió la emergencia de la epistemología comunicativo-crítica (Apel, 1991; Habermas, 2010; Martínez, 1999). En este marco, se concibe el diálogo como el mecanismo básico de coordinación del pensamiento y la acción social. Basándose en este principio axiomático, la epistemología comunicativo-crítica defiende que el libre ejercicio del diálogo produce su propia normativa, abierta y dinámica, la cual tiene como límites las propias condiciones de posibilidad del diálogo: veracidad, contrastabilidad, falibilidad y pretensión de consenso. El potencial crítico de esta epistemología radica en su capacidad de señalar las barreras que bloquean el diálogo entre la esfera institucional y las demandas de justicia que se generan en el seno de la sociedad civil. Asimismo, otra dimensión crítica de la epistemología comunicativa radica en su capacidad de identificar posiciones fundamentalistas respecto de concepciones últimas y absolutas de la justicia, las cuales operan en contra del principio liberal y democrático de tolerancia hacia el pluralismo ideológico. Para profundizar en los fundamentos de la epistemología comunicativo-crítica dentro de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, recomiendo los trabajos de Martínez (2010) y Forastelli (2013).

1 Irina Bokova ocupa el cargo de directora general de la Unesco desde el 15 de noviembre de 2009.

2 Tomamos el concepto de *no violencia* en su sentido sociopolítico, así pues, nos distanciamos de la aplicación de este concepto a otros niveles más amplios, tal y como sería el sentido religioso que aquel adquiere en la religión budista. En concreto, aquí hablamos de la no violencia como una estrategia política que persigue generar una transformación social, moral y cultural como normativa, sin emplear la violencia en ningún momento. Para profundizar en los usos del concepto sociopolítico de no violencia dentro de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, recomiendo los trabajos de Ortega y Pozo (2005) y López (2001).

solidaridad comunicativa con la cual resalta la dimensión pragmática de la comunicación, esto es, sus consecuencias para la vida ética y política. Desde este enfoque lingüístico-pragmático, la idea de solidaridad comunicativa funciona como una categoría prescriptiva que remite a una metodología dialógica inclusiva orientadora de procesos democráticos de toma de decisiones colectivas (Martínez, 2001). En esta línea de interpretación, Vicent Martínez⁴ (2001, p. 45) define la solidaridad comunicativa utilizando un argumento *contrafáctico*, y sostiene que la solidaridad comunicativa se rompe en el momento en que, social o institucionalmente, bloqueamos la posibilidad de que un determinado sujeto (individual o colectivo) exprese su opinión sobre una decisión que afecta a alguna de las dimensiones que constituyen su dignidad: dignidad corporal, dignidad jurídica o dignidad cultural. En coherencia con esta definición, este autor identifica la ruptura de la solidaridad comunicativa como el nivel fundamental donde se origina el menosprecio moral a la dignidad humana y, por ende, el origen de la violencia:

La solidaridad se muestra como originaria en las relaciones humanas cuando hay comunicación. La violencia comienza con la ruptura de esa solidaridad comunicativa, es decir, la violencia comienza con la falta de reconocimiento de unos/as a otros/as como seres competentes para comunicarnos y expresar nuestra opinión sobre los temas que nos afectan [cursiva en el original] (Martínez, 2005, pp. 72-73).

En colaboración con Irene Comins Mingol y Sonia París Albert, investigadoras de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, Martínez ha profundizado en la idea de la formación dialógica e intersubjetiva de la responsabilidad moral:

En nuestra investigación afrontamos un nivel fundacional que precede a la individuación autorreflexiva del ego en su forma concreta. Es una fundamentación que conecta el ego con los otros egos anterior a la individuación auto-reflexiva de cualquier ego. El tema de la intersubjetividad da un giro desde una posición YO/OTRO a una cuestión de co-

constitución de mónadas⁵ (París, Comins y Martínez, 2011, p. 343).

Esta investigación sobre la formación dialógica e intersubjetiva de la responsabilidad moral resulta de una lectura actualizada de la ética de Lévinas. Según el propio Lévinas, la formación de la conciencia moral se desarrolla con la praxis de la escucha activa de las demandas del otro (Lévinas, 2003, p. 58). Así, de acuerdo con Lévinas, el genuino aprendizaje moral “es el resultado de un gesto de aproximación al otro que demanda justicia” (2006, p. 20). En esta línea de investigación ética, el diálogo entre la filosofía para la paz y la ética de Lévinas se articula en torno a una tesis fundamental que Martínez formula así: “La responsabilidad moral se desarrolla en el mutuo ejercicio de darnos y pedirnos razones por lo que nos hacemos los unos a los otros” (Martínez, 2010, p. 14).

En la conferencia titulada “Reflexiones para nuevos humanismos”, Martínez (2011) tomó como referencia la ética dialógica de Lévinas, e hizo hincapié en que la renovación del humanismo obedece a una doble toma de conciencia: por un lado, al reconocimiento del *factum* del sufrimiento humano en las formas actuales de desigualdad, discriminación o violencia; y por otro, al reconocimiento del desafío ético que suponen estas experiencias de sufrimiento para quienes se dedican a la política y a las ciencias sociales.

Esta reflexión que delineaba Martínez sobre el nuevo humanismo remite a un complejo campo de relaciones dialógicas,⁶ en el cual los discursos que producen los colectivos sociales que sufren situaciones de injusticia interpelan a los discursos científicos y políticos que pretenden ofrecer soluciones a tales situaciones. De acuerdo con el planteamiento ético-dialógico de Lévinas, podría argumentarse que este ejercicio dialógico constituye el mecanismo que conduce a la democracia hacia la excelencia, “cuyo liberalismo básico corresponde al cuestionamiento ético, profundo e incesante de la justicia” (Lévinas, 1993, p. 39).

5 En el sistema filosófico leibniziano, que junto con el cartesianismo constituye los orígenes del racionalismo y del subjetivismo moderno, una mónada es una unidad simple y autónoma de entendimiento que, desde su perspectiva, representa la totalidad de las relaciones que componen el mundo (Audi, 2004, p. 591).

6 En el marco epistemológico comunicativo-crítico en el que se sitúa la filosofía para la paz, la democracia adquiere su legitimidad en función de los cauces de comunicación que la esfera institucional abre hacia los discursos que produce la sociedad civil (Comins y París, 2012; Martínez, 2009).

4 Vicent Martínez es director honorífico y fundador de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz.

Situándose en la tradición teórica de la epistemología comunicativo-crítica, la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz desarrolla un marco analítico que investiga la legitimidad de los marcos institucionales de justicia respecto del consenso/disenso social que se configura en la esfera de la sociedad civil, es decir, en el espacio social, participativo y deliberativo en el que se forma la opinión pública (Habermas, 2006; Martínez, 2008).

Desde el enfoque comunicativo-crítico, la filosofía para la paz apuesta por un modelo de praxis política que remite a un ideal de democracia liberal articulada socialmente por una cultura deliberativa. En este marco, adquiere especial relevancia el estudio de las luchas sociales y las iniciativas de activismo cívico, que cuestionan los marcos normativos y culturales que normalizan situaciones de injusticia. Dentro de este campo teórico se forma un área de intersección entre la filosofía para la paz y la teoría social del reconocimiento respecto de la investigación de las demandas de justicia que emergen de situaciones de desigualdad, discriminación o violencia (Honneth, 2012; París, 2015). En esta área de intersección teórica, la conceptualización positiva del conflicto constituye uno de los nodos de convergencia más relevantes entre la filosofía para la paz y la teoría social del reconocimiento:

1. La filosofía para la paz comprende el conflicto como parte inherente de los procesos democráticos de transformación social no violenta, siempre y cuando el conflicto sea dirimido mediante procedimientos políticos basados en la negociación, el diálogo y la persuasión (París, 2009, p. 23).
2. La teoría social del reconocimiento entiende el conflicto como la condición para la evolución progresiva de los marcos normativos y culturales que regulan las relaciones sociales. En esta línea de interpretación, Honneth (1996) defiende que históricamente las luchas de los grupos oprimidos han contribuido a la institucionalización de principios de justicia que hoy constituyen la base de las constituciones democráticas liberales. En coherencia con esta interpretación del conflicto, Honneth argumenta: “Las luchas por el reconocimiento de los grupos históricamente excluidos del sistema universal de derechos, más allá de defender un interés particular de emancipación, han contribuido al perfeccionamiento de una idea universal de la justicia (1996, p. 5).

A esta conceptualización del conflicto subyace una tensión dialéctica que tiene que ver con el modo en que las luchas sociales han contribuido históricamente a

expandir los límites de la universalidad de la justicia. Esta tensión encierra una doble potencialidad:

Por un lado, esta tensión dialéctica permite denunciar la imperfección de las formas históricas y contingentes de justicia; al mismo tiempo, esta tensión abre un proceso de revisión y transformación de los marcos fácticos de justicia hacia un horizonte utópico de justicia, corrigiendo gradual y progresivamente situaciones de desigualdad, discriminación y violencia.

Por otro lado, esta tensión dialéctica encierra el riesgo de que la pluralidad de ideologías que cuestionan los límites de la universalidad de la justicia (siempre imperfecta, contingente e inacabada) provoquen una fragmentación de la conciencia social sobre la noción de *justicia* y segmente así el entendimiento colectivo sobre los principios básicos de consenso sobre los que cualquier sociedad aspira a alcanzar un acuerdo. Este riesgo podría traducirse en un escenario de choque violento entre ideologías incapaces de encontrar puntos de convergencia sobre los que iniciar un proceso de diálogo.

Otro de los nodos que vinculan el análisis de la filosofía para la paz y la teoría social del reconocimiento lo podemos situar en el dominio de la investigación sobre las motivaciones morales implicadas en las luchas sociales. En este orden de investigación, Honneth localiza un nivel fundacional que remite las luchas sociales a experiencias colectivas de daño a la dignidad; experiencias que él mismo conceptualiza a partir del binomio reconocimiento/menosprecio. En palabras del propio Honneth: “Los motivos de rebelión y de resistencia social se constituyen en un espacio de experiencias morales de menosprecio que brotan de la lesión de expectativas profundas de reconocimiento” (1996, p. 264).

En este nivel de análisis sobre las motivaciones morales implicadas en las luchas sociales, considero de especial relevancia las investigaciones éticas de París (2013, 2015), que relacionan sistémicamente las nociones de *indignación, conflicto y reconocimiento*. En diálogo con la teoría social del reconocimiento de Honneth, París diseña una tipología tripartita de los distintos modos de indignación que subyacen a la organización de las luchas sociales. París (2015, p. 63) distingue tres experiencias de indignación: 1) la indignación provocada por un daño que menosprecia nuestra dignidad corporal (o la de los otros), 2) la indignación provocada por

un daño que menosprecia nuestra dignidad jurídica (o la de los otros) y 3) la indignación provocada por un daño que menosprecia nuestra dignidad cultural (o la de los otros).

Más allá de los nodos de convergencia que vinculan las investigaciones de París (2015, pp. 64-65) y Honneth (2011, pp. 40-43), creo que la propuesta de París añade un elemento diferencial respecto de la teoría de Honneth.

Por su lado, Honneth conceptualiza el sujeto político “como sujeto involucrado existencialmente, que toma conocimiento de los estados de sensibilidad no de manera neutral, sino afectado por ellos en relación consigo mismo” (2007, pp. 76-77).

Mientras que, por otro lado, a través de una lectura actualizada de la fenomenología de los sentimientos morales de Strawson (1974), París (2013) propone que el compromiso con la transformación de las situaciones de injusticia no parte exclusivamente de un sentimiento de indignación provocado por una experiencia de menosprecio moral sufrida en primera persona, sino que la solidaridad también desempeña un papel muy importante a la hora de comprometernos con la transformación de situaciones de injusticia.

FILOSOFÍA PARA LA PAZ, NUEVO HUMANISMO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL NO VIOLENTA

En este último apartado, recuperaré las reflexiones expuestas sobre la solidaridad comunicativa y el reconocimiento, para situarlas respecto DE mi propia visión sobre el modo en que la renovación del humanismo desafía una serie de dilemas epistemológicos y prácticos, relativos al compromiso ético del trabajo científico.

Recuperando el objetivo general del proyecto Unesco de un nuevo humanismo, “combinar el compromiso científico con la verdad y el compromiso ético con la justicia” (Bokova, 2010, P. 3), creo que uno de los principales dilemas a los que se enfrenta este proyecto estaría definido por la disyuntiva entre ciencia y política. Desafiando este dilema, que ha sido formulado en su versión más clásica por la epistemología de Weber (1988) y su propuesta de una ciencia libre de valores, la filosofía para la paz plantea precisamente una defensa

del compromiso de las ciencias sociales con la solidaridad como un valor central que ha de guiar el trabajo del científico social (Cortés, 2014).

En esta línea de interpretación, la filosofía para la paz entiende que la solidaridad constituye el principio rector de la ética del trabajo científico, en especial en el campo de las ciencias sociales, y en concreto, de los estudios de paz (Comins, 2008). Este compromiso axiológico se apoya en el siguiente postulado: la finalidad de los estudios de paz no es la neutralidad descriptiva de los fenómenos sociales, sino la gestión no violenta de los conflictos sociales y el diseño de modelos de convivencia basados en el respeto, la tolerancia y el diálogo (Cortés, 2012; Martínez, 1999).

Desde mi punto de vista, otro de los principales dilemas a los que se enfrenta la propuesta de un nuevo humanismo se deriva de su doble compromiso con 1) definir una idea universal de justicia que permita un entendimiento común mínimo sobre la necesidad de proteger la dignidad de todo ser humano y 2) exponer la idea de universalidad de la justicia a la crítica formulada por una pluralidad de ideologías que denuncian la situación de injusticia (desigualdad, discriminación o violencia) que sufren determinados colectivos sociales (Cortés, 2012, p. 81; Martínez, 2001, p. 173). Desafiando este otro dilema, la filosofía para la paz propone que el científico social, sobre todo en el campo de los estudios de paz, debe comprometerse con dinamizar procesos de diálogo y entendimiento entre las distintas ideologías que se disputan la batalla por definir el alcance de la universalidad de la justicia (Cortés, 2014, pp. 204-205). En esta línea de argumentación, la reflexión que hizo Irina Bokova durante la *Mesa redonda sobre la actualidad del humanismo*, creo que vino a reforzar esta visión acerca del compromiso científico con la renovación constante de los límites de la universalidad de la justicia: “La justicia no es un *a priori* que simplemente se aplica como una receta, [la justicia] es el resultado de una investigación, del diálogo” (Bokova, 2010, p. 4).

Retomando el hilo de las reflexiones expuestas sobre los dilemas éticos y epistémicos que desafía el nuevo humanismo, considero que el científico social, en especial en el campo de los estudios de paz, debe desempeñar un rol de facilitador del diálogo entre los distintos relatos que entran en disputa por definir el alcance y los límites de la justicia, en una determinada situación de conflicto

social. En este sentido, creo que el científico social ha de trascender el espacio puramente universitario y adquirir el compromiso de *trabajar con o influir en* las distintas esferas donde se construyen y legitiman (o cuestionan) los marcos de pensamiento colectivo en torno a los límites y el alcance de la universalidad de la justicia: 1) los medios de comunicación, 2) los espacios de activismo cívico donde se organizan las luchas sociales y 3) la esfera institucional donde se diseñan los marcos normativos que regulan la convivencia social.

De acuerdo con los principios de solidaridad comunicativa y reconocimiento, considero que la renovación del humanismo se enfrenta al reto de inscribir unos compromisos éticos mínimos que regulen las luchas sociales que cuestionan el alcance y los límites de la universalidad de la justicia y contribuir así a dinamizar procesos no violentos de transformación social basados en el diálogo, la persuasión y la negociación.

CONCLUSIONES

El propósito de este artículo ha sido explicar cómo las nociones de *solidaridad comunicativa y reconocimiento*, producidas en el marco epistemológico comunicativo-crítico de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, contribuyen al desarrollo de la propuesta Unesco de un nuevo humanismo. Esta exposición me ha habilitado a presentar una determinada concepción sobre el compromiso ético del científico social, en especial en el campo de los estudios de paz.

El artículo ha profundizado en el análisis de los nodos de convergencia que articulan el diálogo de la filosofía para la paz con la ética de Lévinas y con la teoría social del reconocimiento de Honneth. Este análisis me ha permitido poner de relieve: 1) una conceptualización de la interrupción de la solidaridad comunicativa como una forma de violencia originaria, la cual estaría basada en el menosprecio de la capacidad del sujeto (individual o colectivo) de expresar una opinión razonada sobre una decisión que afecta a su propia existencia y 2) una conceptualización de las luchas sociales respecto de la reacción colectiva ante una determinada situación de injusticia, a la cual subyace un impulso de demanda de reconocimiento de la dignidad moral de los sujetos afectados.

Este análisis ha presentado el conflicto desde su dimensión creativa, es decir, a partir de las posibilidades que abre para iniciar un proceso de transformación social no violenta. En este sentido, el artículo ha conceptualizado el conflicto como la condición para el progreso social, en cuanto posibilita el cuestionamiento tanto de los marcos normativos como de los encuadres morales y culturales que justifican situaciones de injusticia. Esta conceptualización ha ahondado: 1) en la dimensión dialógica del desarrollo de la conciencia moral y 2) en la tensión entre la pretensión de universalidad de la justicia en las democracias liberales y su exposición a la crítica de las distintas ideologías que cuestionan su alcance universal; críticas que emergen de las luchas sociales de colectivos que denuncian situaciones de injusticia manifestadas en las formas de desigualdad, discriminación o violencia.

En este orden expositivo, el artículo finalmente propone que, guiado por los principios éticos que introducen las categorías de solidaridad comunicativa y reconocimiento, el científico social debe comprometerse a *trabajar con o influir en* distintas esferas que coordinan procesos de pensamiento y acción colectiva: 1) los medios de comunicación, 2) los espacios de activismo cívico y 3) los espacios institucionales encargados de definir los marcos normativos de justicia que regulan la convivencia social.

REFERENCIAS

1. Apel, K.-O. (1991): *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
2. Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. Madrid: Akal.
3. Bokova, I. (1 diciembre 2010). Perspectivas del nuevo humanismo en el siglo XXI. Discurso pronunciado en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
4. Bokova, I. (2011). Editorial. *El Correo de la Unesco*, 4, 5.
5. Comins Mingol, I. (2008). Antropología filosófica para la paz: una revisión crítica de la disciplina. *Revista de Paz y Conflictos*, 1, 61-88.
6. Comins Mingol, I. y París Albert, S. (2012). Epistemologías para el humanismo desde la filosofía para la paz. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, 12, 5-11.

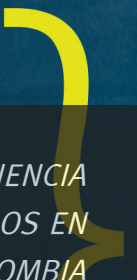
7. Cortés Gómez, I. (2012). *La filosofía para la paz ante la teoría social del reconocimiento: un diálogo en clave humanista* (Tesis de máster, Universitat Jaume I, Castellón, España).
8. Cortés Gómez, I. (2014). 15 años de filosofía para la paz: el lugar de la ética en la investigación para la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 195-209.
9. Forastelli, F. (2013). Peace profile: Vicent Martínez Guzmán. *Peace Review*, 25(3), 439-446.
10. Habermas, J. (2006). Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, 16(4), 411-426.
11. Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
12. Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: MIT Press.
13. Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
14. Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
15. Honneth, A. (2012). Recognition as ideology: The connection between morality and power. En A. Honneth, *The I in we: Studies in the theory of recognition* (pp. 75-97). Cambridge: Polity Press.
16. Lévinas, E. (1993). El otro, utopía y justicia. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica De La Cultura*, 12, 35-41.
17. Lévinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
18. Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 43, 2-22.
19. López, M. (2001). La no violencia como alternativa política. En F. Muñoz, *La paz imperfecta* (pp. 181-251). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
20. Martínez Guzmán, V. (1999). Apel en Castellón: del discurso de las humanidades al discurso de la paz. *Anthropos*, 183, 106-110.
21. Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
22. Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
23. Martínez Guzmán, V. (2008). *El papel de la sociedad civil en la construcción de la paz: un estudio introductorio*. Barcelona: Icaria.
24. Martínez Guzmán, V. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, IA, 91-114.
25. Martínez Guzmán, V. (2010). La filosofía para hacer las paces: fuentes filosófico-biográficas de la investigación para la paz. En I. Comins Mingol y S. París Albert (ed.), *Investigación para la paz: estudios filosóficos* (pp. 11-24). Barcelona: Icaria.
26. Martínez Guzmán, V. (9 junio 2011). Reflexiones para nuevos humanismos. Conferencia en el Centro Unesco ETXEA.
27. París Albert, S., Comins Mingol, I. y Martínez Guzmán, V. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía para hacer las paces. En *Investigaciones Fenomenológicas* (pp. 331-348).
28. París Albert, S. (2009). *Filosofía de los conflictos: una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria.
29. París Albert, S. (2013). Philosophy, recognition, and indignation. *Peace Review*, 25(3), 336-342.
30. París Albert, S. (2015). Hacia una revalorización de la filosofía en diálogo con la indignación. *Convergencia*, 22(68), 51-70.
31. Ortega, P. y Pozo, A. (2005). *No violencia y transformación social*. Barcelona: Icaria.
32. Strawson, P. F. (1974). *Freedom and resentment and other essays*. Londres: Methuen.
33. Weber, M. (1988). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Solidaridad
comunicativa y
reconocimiento:
contribuciones
de la filosofía
para la paz al
proyecto Unesco
de un nuevo
humanismo

I Panorama
I pp. 77-83
I Volumen 10
I Número 19
I Julio-diciembre
I 2016



*EMOCIONES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESDE LA EXPERIENCIA
DEL DESPLAZAMIENTO Y LA VINCULACIÓN A LOS GRUPOS ARMADOS EN
COLOMBIA*



EMOCIONES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESDE LA EXPERIENCIA DEL DESPLAZAMIENTO Y LA VINCULACIÓN A LOS GRUPOS ARMADOS EN COLOMBIA



Emotions in children and adolescents from the experience of displacement and linking to armed groups in Colombia

Emoções em meninos, meninas e adolescentes desde a experiência do deslocamento e a vinculação aos grupos armados na Colômbia

RECIBIDO: 10 DE NOVIEMBRE DE 2015

EVALUADO: 2 DE MARZO DE 2016

ACEPTADO: 25 DE MARZO DE 2016

Kevin Guzmán Moreno (Colombia)
Psicólogo
Universidad Surcolombiana
Kevguzmo02@hotmail.es

Leidy Yasmid Villalba Herrera (Colombia)
Psicóloga
Universidad Surcolombiana
leidyvillabah@hotmail.com

Miryam Cristina Fernandez Cediel (Colombia)
Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura
Universidad Surcolombiana
fernandez@usco.edu.co

es

RESUMEN

Colombia es un país que ha vivenciado múltiples periodos de violencia y muy poco se conoce sobre las afectaciones emocionales de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado. Este artículo recupera las experiencias del desplazamiento forzado y la vinculación a los grupos armados, a través de una investigación cualitativa, utilizando la metodología del estado de arte donde se resalta el área emocional de esta población. Se optó por construir una revisión documentada e indagar a través de los diferentes textos que mencionan o refieren acerca de esta problemática social, por medio de cuatro etapas fundamentales: la búsqueda de información en los diferentes textos, artículos, libros etc. acerca del tema en bases científicas como Redalyc, SciELO, entre otras fuentes; la selección de los documentos más relevantes de la temática en estudio con los que se construyó una base de datos bibliográfica; la selección de los núcleos temáticos que tienen como objetivo principal las emociones de los NNA en condiciones de desplazamiento forzado y vinculación a los grupos armados; y finalmente la producción de una reflexión crítica sobre lo encontrado. Es importante mencionar las consecuencias generadas en estos hechos violentos porque atentan contra sus derechos fundamentales, especialmente los relacionados con: el derecho a la vida, a una familia, al sano esparcimiento, a la libertad; entre otros. En los niños y niñas se desarrollan emociones motivadas por el contexto hostil y agresivo, en el cual se desenvuelven e incluso están obligados a participar.

PALABRAS CLAVE: transconflicto, educación para la paz, construcción de paz, mantenimiento de la paz.

en

ABSTRACT

Colombia is a country that has experienced multiple periods of violence and very little is known about the emotional affects of children and adolescents victims of armed conflict. This paper recovers the experiences of forced displacement and its linkage to armed groups, through a qualitative investigation, using the state of art methodology where the emotional area of this population is highlighted. It was decided to construct a documented review and to investigate through four fundamental stages the different texts that mention or refer to this social problematic: the search for information about the subject in different texts, papers, books, etc. found in scientific databases like Redalyc, SciELO, among other sources; the selection of the most relevant documents of the subject, which were used to construct a bibliographic database; the selection of themes which emphasize in the emotions of children and adolescents in conditions of forced displacement and linked to armed groups; and, lastly, the production of a critical analysis on what was found. It is important to mention the consequences of these violent acts because they violate their fundamental rights, especially those related to: the right to life, a family, healthy recreation, freedom; among others. Children develop emotions motivated by the hostile and aggressive context in which they develop and are even forced to participate in.

KEYWORDS: forced displacement, violence, social problematic, emotional affections.

por

RESUMO

A Colômbia é um país que tem vivenciado múltiplos períodos de violência e muito pouco se conhece sobre as afetações emocionais dos meninos, meninas e adolescentes vítimas do conflito armado. Este artigo recupera as experiências do deslocamento forçado e a vinculação aos grupos armados, através de uma pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia do estado de arte onde se resalta a área emocional desta população. Optou-se por construir uma revisão documentada e indagar através dos diferentes textos que mencionam ou referem acerca desta problemática social, por meio de quatro etapas fundamentais: a procura de informação nos diferentes textos, artigos, livros etc. acerca do tema em bases científicas como Redalyc, SciELO, entre outras fontes; a seleção dos documentos mais relevantes da temática em estudo com os que se construiu uma base de dados bibliográfica; a seleção dos núcleos temáticos que têm como objetivo principal as emoções dos MMA em condições de deslocamento forçado e vinculação aos grupos armados; e finalmente a produção de uma reflexão crítica sobre o encontrado. É importante mencionar as consequências geradas em estes fatos violentos porque atentam contra os seus direitos fundamentais, especialmente os relacionados com: o direito à vida, a uma família, ao sadio lazer, à liberdade; entre outros. Nos meninos e meninas desenvolvem-se emoções motivadas pelo contexto hostil e agressivo, no qual desempenham-se e incluso estão obrigados a participar.

PALAVRAS CHAVE: deslocamento forçado, violência, problemática social, afetações emocionais.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Guzmán Moreno, K., Fernández Cediel, M. C. y Villalba Herrera, L. Y. (2016). Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama* 10(19), p.85-96.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, ha existido una confrontación constante entre diferentes bandos o grupos armados desde hace décadas, en la que se ha visto involucrada la población civil como la principal afectada (Tapia y Cidoncha, 2012; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013; Bácares, 2015). En diferentes circunstancias, estos grupos han llegado a acuerdos para el cese de hostilidades, pero no se ha tomado en cuenta las consecuencias emocionales que les ha generado a los infantes y adolescentes.

El contenido de este artículo es un acercamiento a las experiencias emocionales de niños, niñas y adolescentes que han vivenciado el conflicto armado colombiano. Con esta inquietud, se realizó una investigación cualitativa, que utiliza la metodología del estado de la cuestión. Se optó por construir una revisión documentada e indagar a los diferentes textos referidos a problemática social en cuatro etapas fundamentales. En la primera etapa, se buscó información en los diferentes textos, artículos, libros, etc., acerca del tema en bases científicas como Redalyc, SciELO, entre otras fuentes bibliográficas, y se caracterizaron las fuentes de información recabadas.

En la segunda etapa, se seleccionaron los documentos más relevantes de la temática en estudio, con los que se construyó una base de datos bibliográfica. En un tercer momento, se escogieron los núcleos temáticos, que tienen como objetivo principal las emociones de niños, niñas y adolescentes en condiciones de desplazamiento forzado y la vinculación a los grupos armados. En cuarta etapa, se llegó a la producción final, de la cual se hizo una síntesis en el presente artículo.

En esta indagación, se aprecia que, a pesar de que existe bastante literatura sobre el conflicto armado, muy pocos son los autores que han investigado sobre las emociones en esta situación (Blom y Pereda, 2009; Portilla, 2012; Carmona, 2013; Hewitt et al., 2013; Mülberguer, 2014; Portilla, 2014). La mayoría de los textos revisados en esta investigación son de corte cualitativo. Entre ellos: Vanegas, Bonilla y Camacho (2011); Hewitt et al. (2013); Andrade (2013); Portilla, (2014); Moreno, Carmona y Tobón (2010); Carmona (2013). De ellos se observó que los autores de las investigaciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento utilizaron el dibujo de la figura humana y el arte (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Hewitt et

al., 2013; Andrade, 2013; Portilla, 2014), mientras que en la población infantil y adolescente desvinculada los autores Moreno, Carmona y Tobón (2010) y Carmona (2013) emplearon el método narrativo para conocer las experiencias de los infantes y adolescentes.

Este documento, consta de una breve reseña sobre el contexto del conflicto armado y cómo niños, niñas y adolescentes se ven inmersos en estas situaciones de poder y dominación a través de los diferentes hechos victimizantes (Pachón, 2009; Toro, 2011; Tapia y Cidoncha, 2012; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013; Vera, Palacio y Garzón, 2014; Arias y Roa, 2015). Se hace énfasis en dos hechos victimizantes, que se presentan con mayor frecuencia en Colombia y que afectan la población infantil y adolescente: el desplazamiento forzado y la vinculación a los grupos armados. Finalmente, es sobre estos hechos donde se recuperó su dimensión emocional.

LA MARCA DE UN PAÍS TRAS EL CONFLICTO ARMADO

La violencia no se puede reducir a un factor numérico porque en ella existe algo inefable en la memoria individual y colectiva de los hechos, una especie de plus doloroso que se instala como secuela permanente en las víctimas y constituye el centro de la sintomatología emocional de sus vivencias.

Jose Alonso Andrade Salazar

El conflicto armado en Colombia lleva varias décadas y consigo viene marcando una tradición de violencia por los enfrentamientos, las masacres y las amenazas de los diferentes grupos armados (Segura, 2010; Toro, 2011; Tapia y Cidoncha, 2012; Andrade, 2013; Fernández, 2015). Cohíbe el desarrollo del país por medio de la sumisión, el sometimiento, la barbarie y demás actos que afectan el libre desarrollo de la sociedad, la familia y los niños, las niñas y los adolescentes (Pachón, 2009; Bayo-Borrás, 2010; Arias y Roa, 2015).

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) divide la violencia en Colombia en cuatro periodos principales. El primer periodo va de 1958 a 1982, que se caracterizó por la disputa bipartidista por el poder. El segundo periodo se desarrolló entre 1982 a 1996, y se reconoce porque se vio la mayor expansión en los territorios de grupos armados ilegales, se generó una gran magnitud en el conflicto por medio de hechos victimizantes, que

Kevin Guzmán
Moreno I
Herrera
Miryam I
Leidy Villalba
Fernandez
Cediell I

Panorama I
pp. 85-96 I
Volumen 10 I
Número 19 I
Julio-diciembre
2016 I

dio lugar a un tercer periodo (1996-2005) caracterizado por el afán del Estado por dar soluciones con intercambios humanitarios, zonas de despeje y negociaciones. En el último periodo (2005-2012), el Estado pretendió “debilitar” a los grupos armados, lo cual trajo consigo grandes golpes para las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) con bombardeos a campamentos, baja a sus principales ideólogos, participación en operaciones de liberación de secuestrados, desmovilización, entre otros.

Ahora, la Corte Constitucional Colombiana define el conflicto armado como “el recurso a la fuerza armada entre Estados, o la violencia armada prolongada entre las autoridades gubernamentales y grupos armados organizados, o entre tales grupos, dentro de un Estado” (Sentencia C-291 de 2007). Esta precisión reconoce que Colombia es un escenario que presenta un conflicto armado, debido a que diferentes grupos armados organizados han actuado violentamente dentro del territorio (Cifuentes, 2015; Calderón y Barrera, 2012; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014; Torres, 2015).

Este conflicto armado, según el Registro Único de Víctimas (2016), estima que 7 675 032 habitantes han sido víctimas en un periodo que va desde el 1 de enero 1985 hasta el 1 de septiembre de 2015, pero esta cifra no es exacta debido a que se excluye la población de 1985 hacia atrás¹ y el subregistro de personas que no han denunciado los hechos de los que fueron víctimas ante las diferentes instituciones que los protege (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

¿Pero a qué tipo de victimización se expone la población civil? La población civil es víctima de diferentes hechos, entre los que se encuentran la vinculación de niños, niñas y adolescentes, el abandono forzado de tierras, los actos terroristas, las minas antipersona, la munición sin explotar y el artefacto explosivo improvisado, los secuestros, los homicidios/masacres, los delitos sobre la libertad e integridad sexual, las amenazas, las torturas y la desaparición forzada (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Además, los victimarios por

medio del terror, el pánico, el miedo, la desesperanza, la desconfianza y la angustia producen disconformidad para dominar a la comunidad (Ortiz y Chaskel, 2009; Calderón y Barrera, 2012; Andrade, 2013). Estos acontecimientos de hostilidad, agresividad y violencia dejan una huella emocional en la población civil, que afecta la vida en la sociedad (Bayo-Borràs, 2010; Toro, 2011; Gómez, 2013; Vera, Palacio y Garzón, 2015; Mülberger, 2014; Arias y Roa, 2015).

Estas situaciones de violencia conllevan que la población altere su dinámica social y familiar y conduzca a una fragmentación en su estado biopsicosocial, que se observa con el aislamiento, la desconfianza, las relaciones con la comunidad y el desgaste emocional que sienten; además de la ira, la vergüenza y el miedo, porque la mayoría de los adultos han crecido en contextos violentos, bajo la dominación, la agresión y el poder que ejercen los diferentes grupos armados (Portilla, 2012, 2014; Andrade, 2013; De la Rosa González, 2015; Castillo-Sabogal y Navarrete-Canchón, 2015).

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Debido al escenario de una sociedad hostil y violenta, niños, niñas y adolescentes crecen en medio de situaciones que les genera dolor y los obligan a participar de los diferentes hechos victimizantes por múltiples condiciones. Los niños y las niñas dentro en el conflicto armado están expuestos a la muerte, la amenaza, el desplazamiento, la desaparición, el enrolamiento a grupos armados ilegales y la venganza, entre otros; mediados por múltiples sentimientos, desde el miedo, odio, desconfianza, la desesperanza y profundos deseos de venganza, todo ello como expresión de las variadas experiencias con el conflicto armado (Ruiz, 2002, p. 22).

Los actores del conflicto utilizan el desplazamiento como forma de ampliar y conservar el territorio, y para ello violan los derechos humanos de la población. Segura (2010) afirma que 32.7 % de los desplazados proviene de 17 departamentos. Vanegas, Bonilla y Camacho (2011) expresan que 41 % del total de la población en condición de desplazamiento tenía menos de 14 años en el momento de ser desplazada. Toro (2011) expone que más de 50 % de las personas es menor de edad cuando fueron desplazadas.

¹ Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), durante 1980 a 2012 se registraron 405 casos de niños, niñas y adolescentes, los cuales representan 3.4 % de los casos registrados; los demás corresponden a la población adulta. Este hecho de atacar a la población menor de edad lo hacían para demostrar que no hay límites morales y para direccionar el miedo a la población no combatiente.

También los grupos armados vinculan niños, niñas y adolescentes a sus filas. Colombia es uno de los países con mayor número de niños, niñas y adolescentes soldados, con aproximadamente 13 000, es decir que 25 % es menor de edad. The Human Rights Watch (2005) daba una cifra de 11 000 niños, niñas y adolescentes, mientras Save the Children (2005) maneja una cifra 14 000 (citados en Pachón, 2009). Segura (2010) afirma que 30 % de los miembros de los grupos ilegales es menor de 18 años y Tapia y Cidoncha (2012) expresa que 1 de 4 combatientes es un infante o adolescente soldado.

Teniendo en cuenta las diferentes estadísticas expuestas y los hechos a los que se exponen la población infantil y la adolescente se optó por revisar los dos eventos que han sido más frecuentes, y más importantes en Colombia, como lo es el desplazamiento forzado y la vinculación de niños, niñas y adolescentes a los grupos armados ilegales.

DESPLAZAMIENTO FORZADO

El desplazamiento forzado es un fenómeno que se presenta desde hace más de sesenta años, y Colombia es uno de los países en que los actores armados utilizan activamente el desplazamiento forzado para defender, conservar o ampliar su territorio dominado. Además, ocupa los primeros lugares en el mundo con mayor número de personas desplazadas (Segura, 2010; Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Vera, Palacio y Garzón, 2013).

Según Bello (2002), el desplazamiento inicia con dos acontecimientos sustanciales: el primero cuando los hechos ocurren en el lugar donde viven debido a motivos ideológicos, asesinatos o temor de vinculación a los grupos armados, así como de las agresiones y violencia sexual contra las mujeres, niñas y adolescentes (Tapia y Cidoncha, 2012; Torres, 2015); y un segundo acontecimiento que se da por el deterioro del tejido social, que para el caso de los niños se expresa en la represión del comportamiento infantil;² es decir, el desplazamiento se provoca cuando ya se ha sufrido un desgaste emocional por una serie de hostigamientos que pueden ser de

forma colectiva, organizada o espontánea (Toro, 2011; Andrade, 2013).

Autores como Vanegas, Bonilla y Camacho (2011), que estudian el desplazamiento forzado, explican que en esta situación niños, niñas y adolescentes se ven enfrentados a tres momentos particulares llenos de ambivalencias: un antes, un durante y un después. El primer momento es de ansiedad, temor frente a felicidad, porque están con sus seres queridos pero sienten miedo de perderlos. En el segundo momento, se aprecia la tranquilidad frente a tristeza, porque se alejan de la violencia pero dejan atrás todo lo que conocen. En el último momento, se observa alegría frente a ansiedad, porque creen que la violencia quedó en el pasado pero llegan a un espacio nuevo al que no están acostumbrados a vivir y no conocen a nadie, por lo que se sienten aislados, solitarios y, muchas veces, la población que los acoge les impone prejuicios que los aísla y los estigmatiza (Vera, Palacio y Garzón, 2013; Fernández, 2015; Torres, 2015).

Cuando niños, niñas y adolescentes están inmersos en una territorialidad y sucede el desplazamiento, se tiene una pérdida negativa del imaginario y de lo simbólico propio del escenario social, existe una ruptura en el tejido social, un desarraigo, una pérdida de identidad, de memoria social, aislamiento y frustración (Cifuentes, Aguirre y Lugo, 2011; Portilla, 2012; Andrade, 2013; Cepedal, 2013; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014).

La huella que deja el desplazamiento en niños, niñas y adolescentes depende de diferentes factores, como el hecho por el que se da el desplazamiento, el tiempo de exposición a hechos hostiles, si la familia de la que proviene es fragmentada o no, el tipo de desplazamiento, ya sea colectivo, familiar o individual, a qué contexto llegaran, entre otros aspectos (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Portilla, 2012; Andrade, 2013).

Esta situación es causante de miedo, desconfianza y agresiones. Portilla (2012), por medio del dibujo que los menores realizaban, encontró expresiones de temor y tristeza, de desarraigo, frustración y aislamiento. En el dibujo de la figura humana estudiado por Andrade (2013), se evidenciaron signos de timidez (30 %), impulsividad (17.6 %), ansiedad (19 %), agresividad (16,4 %), inseguridad (17 %), que expresaron niños y

2 Las relaciones comunitarias que se generan a partir de la desconfianza y el miedo, es decir, el deterioro del tejido social, implican que los niños y las niñas sean sometidos al control de su espontaneidad y a reprimir su condición de niños para expresarse, por lo que son obligados a mentir, callar y hasta no preguntar (Bello, 2002).

niñas. Además, explicó que estos comportamientos se pueden observar por medio del juego.

En esta acción de huida (desplazamiento), niños, niñas y adolescentes se sienten desorientados, porque no saben qué fue lo que pasó en realidad; dejan todo lo conocido atrás y se lanzan hacia un mundo nuevo, donde surge un proceso de re-significación de las experiencias y una maduración temprana debido a que muchos de ellos realizan labores que no son adecuadas para su edad³ (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Andrade, 2013).

Los infantes y adolescentes utilizan estrategias para “descargar” todas las emociones negativas que sienten en esta situación y ayudar a reducir las consecuencias psicológicas, el estrés y la angustia del desplazamiento por medio del juego, el arte, los dibujos y las fantasías, donde proyectan sentimientos ambivalentes, fragilidad, inseguridad, temores, que, a su vez, ayudan a fortalecer sus habilidades y expresiones afectivas (Portilla, 2012; Andrade, 2013). A pesar de las situaciones desfavorables que se presentan, lo que busca este desplazamiento es salvar la vida y proteger a la familia (Segura, 2010; Castillo-Sabogal y Navarrete-Canchón, 2015).

VIDA EN LOS GRUPOS ARMADOS ILEGALES

La vida en un grupo armado se divide en tres momentos principales en los que niños, niñas y adolescentes vivencian diferentes experiencias y emociones. El primero es la vinculación, este es el comienzo de la vida en el grupo armado. Ellos son acogidos de una manera agradable y placentera, donde les brindan el apoyo que necesitan. El segundo momento trata de la permanencia en el grupo, aquí se dan cuenta de que esos gestos de apoyo y acogida pasan, y se experimenta gran sufrimiento que desencadena la desvinculación (tercer momento), por lo que tratan de desvincularse como puedan (Romero y Chávez, 2008; Carmona; 2013; Torres, 2015).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2013), para 2000 había aproximadamente 6000 niños y niñas vinculados a los grupos armados en Colombia, cifra que fue apoyada por la Defensoría del Pueblo y el Instituto colombiano de Bienestar familiar (ICBF) (2010). Por otra parte, se

estima que hay entre 8000 y 14 000 niños soldados en Colombia (Tapia y Cidoncha, 2012).

En Colombia, se conocen tres formas de vinculación para niños, niñas y adolescentes, estas son: “voluntaria”, forzada y de nacimiento. En la primera, los menores se vinculan por decisión propia, debido a algún motivo personal (venganza, amor, violencia intrafamiliar, entre otras). La segunda ocurre cuando el grupo armado obliga a los menores a pertenecer a sus filas o en otras ocasiones se dan como impuesto de guerra al grupo que domina la zona. La tercera se da si los padres han pertenecido a un grupo armado, en consecuencia, se considera que el hijo/a no es de los padres sino del grupo armado, no importa si estos han muerto (Romero y Chávez, 2008; Pachón, 2009; Blom y Pereda, 2009; Segura, 2010; Moreno, Carmona y Tobón, 2010).

Pachón (2009) expresa que el reclutamiento de los menores se da entre los 7 y 17 años, mientras que Tapia y Cidoncha (2012) exponen que hay niños, niñas y adolescentes vinculados desde los 6 años.

Al estar en el grupo armado, niños, niñas y adolescentes modifican su rol, crean nuevas expectativas y son vulnerables. Los actores armados los reclutan por el pobre criterio de diferenciación entre el bien y el mal y la ignorancia que tienen sobre el peligro. Además son fáciles de manipular. También son mano de obra barata y, en su mayoría, son arriesgados, sumisos, y el Estado les brinda mayores beneficios en cuanto a las leyes penales por ser menores de edad (Romero y Chávez, 2008; Pachón, 2009; Blom y Pereda, 2009; Moreno, Carmona y Tobón, 2010).

También los grupos armados motivan a niños, niñas y adolescentes para que sean líderes mediante el poder y la aventura que otorgan las armas. Les enseñan a tener una relación importante con ellas, a seguir órdenes, se instaura el sometimiento y las normas de comportamiento severas, existe la represión, el castigo, lo que limita el pensamiento autónomo y la elaboración de alternativas de solución (Romero y Chávez, 2008; Moreno, Carmona y Tobón, 2010; Tapia y Cidoncha, 2012; Carmona, 2013).

Los grupos armados por medio del entrenamiento que se da a niños, niñas y adolescentes buscan alienarlos

3 Labores como cuidado de hermanos, cuidados de adultos mayores, trabajar.

e insensibilizarlos (Romero y Chávez, 2008; Blom y Pereda, 2009; Cifuentes, Aguirre y Lugo, 2011; Carmona, 2013). Esto se realiza en cuatro etapas fundamentales: la primera se basa en el adiestramiento militar, donde se les enseñan las normas, a defenderse del enemigo y a sobrevivir. En la segunda etapa, se da la adaptación, en la que los vigilan e incentivan por medio de regalos y premios. La tercera es la etapa de implantación y endurecimiento, esta es la fase más dolorosa para ellos, porque tratan de modificar la estructura de su identidad por medio del dolor y el miedo. La violencia y la agresión que reciben desempeña un papel importante para las acciones que se comenten. Y por último (cuarta etapa), está la sumisión, donde deben obedecer órdenes de un superior a cualquier costo o si no se verán enfrentados a un castigo severo (Pachón, 2009).

En el grupo armado, niños, niñas y adolescentes son obligados a cometer actos violentos: asesinan, torturan, hieren, instalan y manipulan explosivos, son espías, secuestran, cuidan secuestrados, reclutan otros menores, venden drogas, son combatientes y cometen agresiones contra la población (Pachón, 2009; Segura, 2010; Tapia y Cidoncha, 2012).

Con mayor frecuencia, las niñas son vulneradas y utilizadas como esclavas sexuales y en estrategia de guerra, donde si pertenecen al grupo tienen que conceder favores sexuales a los comandantes y si son enemigas pueden ser violadas como premio para la tropa ganadora o para infundir daño moral al enemigo (Segura, 2010; Carmona, 2013; Tapia y Cidoncha, 2012).

Estas son algunas cifras de las acciones que niños, niñas y adolescentes realizan en los grupos armados.

Hay que destacar que 25 % de los niños combatientes ha visto secuestrar, 13 % ha secuestrado, así mismo 18 % reconoce haber matado por lo menos una vez, 60 % ha visto matar, 78 % ha visto cadáveres mutilados, 18 % ha visto torturar, 40 % ha disparado contra alguien y 28 % ha sufrido heridas. Los niños desvinculados han contado que eran forzados a matar personas y descuartizar sus cuerpos. Algunos niños dijeron haber sido obligados a beber sangre humana, en algunos casos mezclada con pólvora, para “conquistar el miedo” (Tapia y Cidoncha, 2012, p. 28).

La desvinculación se da por medio de tres motivos diferentes: voluntario,⁴ por el grupo⁵ y por captura.⁶ En el primer motivo, niños, niñas y adolescentes presentan estrés postraumático por miedo a las represalias que puedan tener del grupo armado (Romero y Chávez, 2008). En el segundo, se sienten desorientados, perdidos y abandonados, porque no encuentran un apoyo seguro, como se los brindaba el grupo armado. Y en el tercer motivo, niños, niñas y adolescentes sienten más traumatismos, porque son interrogados y tienen una mayor probabilidad de vincularse de nuevo debido a la fuerte ruptura que se dio con el grupo armado (Romero y Chávez, 2008; Carmona, 2013).

Los niños, las niñas y los adolescentes más afectados son los campesinos, porque se muestran apáticos e indiferentes, desarrollan desconfianza y generan comportamientos de aislamiento, silencio, limitación a los contactos interpersonales y apoyos sociales. En general, en niños, niñas y adolescentes se observan reacciones de desesperanza e incertidumbre, porque no saben qué hacer con su futuro, no tienen un proyecto de vida claro, y se llega, en casos extremos, a pensar en el suicidio e incluso a llevarlo a cabo (Romero y Chávez, 2008; Segura, 2010; Carmona, 2013).

Toda la violencia que han sufrido estos niños, niñas y adolescentes deja una huella imborrable en su construcción de identidad y conocimiento de la vida. Ellos en determinadas ocasiones no logran romper todos los lazos con el grupo armado, en especial si viven en zonas de confrontación, lo cual favorece el imaginario de guerra, donde creen que las armas y la violencia siempre tienen la razón y ejercen límites sin control (Romero y Chávez, 2008).

Muchos niños, niñas y adolescentes que se vinculan a estos grupos armados cuando intentan volver a su comunidad de origen son estigmatizados por las personas debido a las acciones que han realizado en el grupo armado y otros sienten pena, vergüenza, culpa y les da miedo regresar por las represalias que pueda tomar la comunidad hacia ellos (Tapia y Cidoncha, 2012).

4 La desvinculación voluntaria se da porque niños, niñas y adolescentes se escapan del grupo armado.

5 La desvinculación por el grupo se da cuando un bloque o una columna del grupo armado se desmoviliza y trae con ellos menores de edad.

6 La desvinculación por captura se da cuando niños, niñas y adolescentes son detenidos por el Ejército o la Policía.

No existen estadísticas certeras de cuántos niños, niñas y adolescentes se encuentran vinculados a grupos armados ilegales y tampoco hay estadísticas concretas que permitan evidenciar el daño de esta experiencia, en parte por las dificultades de trabajar con esta población, a causa de las barreras institucionales, los derechos que se intentan proteger, la poca facilidad de localización y acceso, incluso muchos niños, niñas y adolescentes cortan todo vínculo con las familias por miedo a represalias (Patiño, 2015). Además, los grupos armados desvinculan a niños, niñas y adolescentes y no los reportan ante las instituciones respectivas; se dice que estos solo reportan 10 % del total de la población infantil y adolescente (Pachón, 2009; Tapia y Cidoncha, 2012).

AFECTACIONES EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez.

Martha C. Nussbaum

Tras conocer estas experiencias de niños, niñas y adolescentes en el desplazamiento forzado y la vinculación a los grupos armados, se encontró que desarrollan emociones negativas que se intensifican dependiendo del hecho victimizante, el tiempo de exposición, cómo lo vivenciaron, el impacto que les generó y si han utilizado autoestrategias para superar tal experiencia (Blom y Pereda, 2009, Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Andrade, 2013; Carmona, 2013; García, Ortega y Rivera, 2013; Vera, Palacio y Garzón, 2013). Según Hewitt et al. (2013), las estrategias que más utilizan niños, niñas y adolescentes son estas: dejar que la situación se arregle por sí sola, olvidar la situación, usar el lado bueno de las situaciones, no culpabilizarse, no culpar a otros, no usar gritos, calmarse, hacer algo diferente e intentar sentirse mejor.

Estos hechos generan consecuencias psicológicas, sociales, orgánicas y emocionales que alteran el desarrollo de la identidad y la moral de niños, niñas y adolescentes (Blom y Pereda, 2009; Segura, 2010; Cifuentes, Aguirre y Lugo, 2011; Cepedal, 2013; Hewitt et al., 2013; Vera, Palacio y Garzón, 2013). El conflicto trae consigo una marca imborrable en los cuerpos, las emociones y los pensamientos de niños, niñas y adolescentes. Algunos hechos solo quedan como recuerdos, otros llegan a generar un trauma que dura toda la vida (Ortiz y

Chaskel, 2009; Arias y Roa, 2015; De la Rosa González, 2015; Torres, 2015).

En los diferentes relatos encontrados, se presenta un discurso del miedo frente a las situaciones conflictivas, tristeza por actos violentos de los que fueron testigos y en algunos casos participaron, venganza cuando ellos o sus familias fueron agredidos por algún hecho violento, soledad, desconfianza, aislamiento, angustia, vergüenza y culpa; esto les genera desarraigo y exclusión por parte de la comunidad (Bayo-Borràs, 2010; Carmona, 2013; Hewitt et al., 2013; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014; Torres, 2015).

Aunque no todo es malo, también se encontraron relatos de solidaridad, resistencia frente a lo vivido, interés por participar en un futuro distinto, en redes protectoras, el cuidado del ambiente. Todos estos elementos contribuyen a la construcción de paz (Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014).

Sin embargo, las investigaciones sobre niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado (Romero y Chávez, 2008; Ortiz y Chaskel, 2009; Toro, 2011; Pereda, 2012; Cepedal, 2013; Salazar, 2013; De la Rosa González, 2015; Patiño, 2015) mencionan que en ellos se generan consecuencias emocionales, como angustia, apatía, ansiedad, asco, confusión, culpa, decepción, desconfianza, enojo, enfado, frustración, humillación, hostilidad, ira, impotencia, inseguridad, irritación, indiferencia, odio, pánico, pesimismo, rabia, rechazo, rencor, resentimiento, temor, terror, tristeza, vergüenza y venganza.

Como se observa en niños, niñas y adolescentes, las emociones negativas son las que prevalecen, los domina, los paraliza y los transforma; sus comportamientos cambian, se cohiben de realizar actividades diarias, como salir de la casa, caminar, hacer reuniones con amigos, entre otras, debido a las constantes amenazas, confrontaciones, reclutamiento, presión y acciones criminales de los grupos armados ilegales. Estas situaciones tienden a desarrollar encierro, aislamiento, silencio, pesadillas y desinterés (Quintero, 2005; Aristizábal, Howe y Palacio, 2009; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Además, se desarrollan otras consecuencias emocionales, que se expresan en pesadillas, dificultades para

dormir, apneas, terrores nocturnos, insomnio, dolores de cabeza, vómitos, enuresis, llanto, incompreensión parental, pataletas, baja autoestima, ideas de persecución, ideas distorsionadas, separación, abuso de sustancias y relaciones sexuales, dificultad para establecer lazos afectivos, regresión, dificultad para crear su proyecto de vida y tomar decisiones autónomas, pérdida de la confianza, desarraigo, aislamiento, desesperanza, impulsividad, depresión, indiferencia ante la muerte, insensibilidad emocional y desapego (Pachón, 2009; Segura, 2010; Pereda, 2012; Andrade, 2013; Carmona, 2013; Cepedal, 2013; García, Ortega y Rivera, 2013; Hewitt et al., 2013; Mülberguer, 2014).

En el conflicto armado, la violencia sexual es muy frecuente, lo cual ocasiona que los órganos sexuales de niños, niñas y adolescentes sean lastimados, algunas niñas quedan embarazadas y en muchos casos son obligadas a abortar, lo cual genera en ellas depresión, miedo, rabia y odio hacia los agresores. Incluso, el abusado puede pasar a ser abusador en algunas ocasiones (Blom y Pereda, 2009; Pachón, 2009; Moreno, Carmona y Tobón, 2010; Segura, 2010; Cifuentes, Aguirre y Lugo, 2011; Calderón y Barrera, 2012; Hewitt et al., 2013; Carmona, 2013).

Las identidades de niños, niñas y adolescentes se transforman basadas en la violencia, demostradas en el lenguaje, en los juegos, en la forma de interactuar con el mundo; se relacionan con significados y símbolos de guerra, y toman la agresividad como medio solucionador de conflictos, y dejan a un lado el diálogo, la negociación y la concertación (Toro, 2011; Andrade, 2013; Hewitt et al., 2013; Portilla, 2014).

El caso de Colombia es un conflicto transgeneracional, debido a que viene presentándose desde hace varias décadas, los adultos de ahora crecieron en un entorno violento y hostil, lo cual hace que afecte a las siguientes generaciones, porque se aprenden las conductas del pasado, como la sumisión ante actos abusivos, la violencia como respuesta natural ante los conflictos (Toro, 2011; Gómez, 2013; Vera, Palacio y Garzón, 2013; Arias y Roa, 2015).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los textos revisados, se observó que hay una gran variedad de investigaciones acerca del

conflicto armado, además se encuentran innumerables autores que han estudiado este tema, pero hay muy poca literatura sobre niños, niñas y adolescentes y son más reducidas aun las investigaciones que estudian las emociones en esta población; diferentes estudios hacen mención de ellas, pero ninguno se detiene a estudiarlas, solo pasan fugazmente por esta temática (Blom y Pereda, 2009; Moreno, Carmona y Tobón, 2010; Portilla, 2012; Cepedal, 2013).

En los pocos textos que hablan sobre este flagelo, se encontró que la mayoría de las investigaciones eran cualitativas y los instrumentos más utilizados fueron el dibujo de la figura humana para niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento por su poca expresividad verbal y las narrativas para la población infantil y adolescente que se vinculó a los grupos armados ilegales debido a que la mayoría relatan sus experiencias (Moreno, Carmona y Tobón, 2010; Carmona, 2013; Hewitt et al., 2013; Portilla, 2014).

En la literatura revisada, se tiene presente que Colombia vive un conflicto armado que se ha presentado de décadas atrás marcado por una tradición de violencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Pese a que hay leyes que protegen la infancia, este país está lejos de aplicar esas medidas. Las principales víctimas son niños, niñas y adolescentes, que son testigos de actos violentos e inclusive son obligados a participar; ellos se ven afectados por un entorno hostil (Aparicio, 2014).

Esto hace que se desarrolle una identidad alterada, basada en la fuerza como la única opción de argumentación cuando las palabras fallan (Andrade, 2013; Hewitt et al., 2013; Portilla, 2014). Los niños, las niñas y los adolescentes se desarrollan en un ambiente agresivo en el que tienen que sortear situaciones que violan sus derechos (Tapia y Cidoncha, 2012). Además, este conflicto ha afectado generaciones pasadas, presentes y futuras debido a que el componente emocional y racional es transmitido a la generación siguiente (Bayo-Borràs, 2010; Gómez, 2013).

En estos momentos en los que Colombia está transitando por una etapa de posconflicto, no se puede hablar solo de lo que han sufrido los adultos, sin que se pueda hablar de lo que sintieron cuando eran niños o niñas en época de guerra. De igual forma, los niños, las niñas y los adolescentes de la actualidad quedarán marcados

con experiencias de sufrimiento y dolor que seguirán teniendo cuando sean adultos, a menos que se desarrollen experiencias transformadoras de estas emociones (Espinoza, Maier y Gómez, 2015).

Es importante estudiar las emociones, porque estas ayudan a la construcción de la identidad y a la interacción social (Cholíz, 2005; López, 2005; Torres, 2015). La emoción lleva consigo una historia que nos hace reaccionar frente al presente. La regulación emocional es primordial para la formación de un proceso educativo en pro de la convivencia y la cultura para la paz (Torres, 2015; Espinoza, Maier y Gómez, 2015).

En el caso de niños, niñas y adolescentes las políticas de reparación quedan cortas, porque en determinadas ocasiones no son vistos como los afectados sino como los acompañantes de los afectados. Además, los programas son limitados, llevan a un desarraigo cultural, son muy paternalistas y no ayudan a la reintegración como ciudadanos (Cifuentes, Aguirre y Lugo, 2011; Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Tapia y Cidoncha, 2012; De la Rosa, 2015).

Si los colombianos quieren construir un país mejor, deben comenzar por apoyar la infancia, y hacer que esta participe en espacios democráticos con la creación de políticas públicas que la respalden, que velen por sus derechos y deberes, y los adultos respeten estas decisiones autónomas (Gómez, 2013). También reconocer que la reparación debe ser diferente de la del adulto, de una forma transformadora, simbólica, re-significativa, donde haya integración entre las diferentes poblaciones afectadas, al igual que respeto por la pluriculturalidad, para ayudar a la reconstrucción de la memoria cultural que perdona pero no olvida, además de la reconstrucción de su proyecto de vida, por lo que el Estado debe apoyar mejorando las redes familiares y sociales de apoyo (Gómez, 2013; De la Rosa, 2015; Aguilar-Forero y Muñoz, 2015; Arias y Roa, 2015; Fernández, 2015; López, 2015).

En esta población, se ha trabajado la reparación por medio del dibujo, el arte, el juego, la música y las creencias sociales, porque hacen aflorar todas las emociones negativas y los ayuda a transformarlas y a fortalecer las situaciones positivas (Blom y Pereda, 2009; Pereda, 2012; Cepedal, 2013; Portilla, 2014; Salazar, 2014; De la Rosa, 2015). Se debe tener en cuenta también los

aspectos individuales, como la resiliencia, el empoderamiento, el reconocimiento del otro y la construcción de narrativas (Romero y Chávez, 2008; De la Rosa, 2015), para fortalecer el proceso de reconstrucción y reparación del tejido social.

Además de los espacios lúdicos y recreativos, la educación desempeña un papel fundamental en la construcción para la paz como espacio de formación y academia, que aporta elementos a fin de fortalecer los procesos de aprendizaje emocional, cognitivo y social (Aparicio, 2014). Por eso, se debe construir una educación para el posconflicto basada en la integración, el respeto por la diversidad, la memoria histórica, que trate a todos como iguales, que no sea discriminadora, revictimizadora o estigmatizadora, para que cambien los prejuicios de la sociedad y así garantizar el apoyo a la reparación de la memoria y no repetición de los hechos, donde se inculquen valores para el perdón y recordar sin dolor (Gómez, 2013; Vera, Palacio y Garzón, 2013; López, 2015; Torres, 2015). Y todo este proceso debe ir paralelo a la educación emocional que junto con la razón guían al sujeto para actuar (Goleman, 2012).

Esto no solo debe ser importante para niños, niñas y adolescentes, sino para la población en general, porque la población infantil y adolescente tiene gran capacidad innovadora, transformadora, además el país se desarrolla con el tiempo y va a quedar en manos de aquella. De ellos dependerá el desempeño, la tecnología, la innovación y el progreso de Colombia y el mundo, porque van a ser los futuros científicos, profesores, deportistas, políticos, entre muchas otras profesiones que hacen que el mundo evolucione (Toro, 2011).

REFERENCIAS

1. Aguilar-Forero, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1021-1035.
2. Andrade Salazar, J. A. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados en Colombia. *Psicología Conocimiento Y Sociedad*, 3(1), 5-40.
3. Andrade Salazar, J. A. (2014). Complejidad, conflicto armado y vulnerabilidad de niños y niñas desplazados en Colombia. *El Agora USB*, 14(2), 649-668.

Kevin Guzmám
Moreno I
Herrera
Miryam I
Leidy Villalba
Fernandez
Cediel I

4. Aparicio Ramírez, W. (2014). *La educación inicial en Colombia una alternativa para ayudar a construir la paz en el posconflicto*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
5. Arias Campos, R. L. y Roa Mendoza, C. P. (2015). Implicaciones del sufrimiento en niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado para pensar la memoria y la reparación en clave intergeneracional: apuestas conceptuales. *PROSPECTIVA*, 20, 115-140.
6. Aristizábal, E. T., Howe, K. y Palacio, J. E. (2009). Vulneración psicológica en víctimas y victimarios por efecto del conflicto armado en Magdalena, Atlántico, Cesar, Sucre y Bolívar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 1(2), 07-25.
7. Bácares, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿víctimas de la violencia política o sujetos del delito? *Estudios Socio-Jurídicos*, 17(2), 233-262.
8. Bayo-Borràs, R. (2010). Memoria histórica: duelo, recuerdo y transmisión transgeneracional. *Revista Interconvis*, 245, 29-38.
9. Bello, M. (2002). Desplazamiento forzado y niñez: rupturas y continuidades. En M. N. Bello y S. Ruiz Ceballos, *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (pp. 47-64). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
10. Bernal Carlo, M. G., Rodríguez Muñoz, J. C. y Salazar Martínez, I. (2012). Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas. *Universidad de La Salle*, 59, 161-170.
11. Blom, F. y Pereda Beltrán, N. (2009). Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 40(3), 329-344.
12. Calderón Delgado, L. y Barrera Valencia, M. (2012). Exploración neuropsicológica de la atención y la memoria en niños y adolescentes víctimas de la violencia en Colombia: estudio preliminar. *Revista CES psicología*, 5(1), 39-48.
13. Carmona Parra, J. A. (2013). *Las niñas de la guerra en Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
14. Castillo-Sabogal, M. y Navarrete-Canchón, D. C. (2015). Una mirada educativa a la relación madres e hijos frente al desplazamiento forzado en Colombia. *Revista EDÚSOL*, 15(53), 80-88.
15. Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
16. Cepedal Rodríguez, L. (2013). *Impacto sobre la salud mental de los conflictos bélicos* (Tesis de máster, Universidad de Oviedo, Oviedo, España).
17. Cifuentes Patiño, M.ª R. (2015). Niñez y juventud, víctimas del conflicto armado: retos para el trabajo social. *Tendencias y Retos*, 20(1), 161-177.
18. Cifuentes Patiño, M.ª R., Aguirre Álvarez, N. y Lugo Agudelo, N. V. (2011). Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema. *Eleuthera*, 5, 93-125.
19. Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.
20. Colombia, Congreso de la República. Ley 1098. Ley 1098 de 2006 (8 noviembre 2006).
21. Colombia, Corte Constitucional. Sentencia C-291 de 2007 (26 septiembre 2014).
22. Espinoza, M., Maier, J. y Gómez Mendieta, M. (2015). Colombia hacia un proceso educativo emocionalmente inteligente: reto y necesidad. Recuperado de <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/11371/92/1/JohnMaierMoraEspinoza.pdf>
23. Fernández, C. H. (2015). Práctica cultural y construcción de paz: algunas reflexiones para Colombia. *Polisemia*, 16, 17-31.
24. García Cruz, R., Ortega Andrade, N. A. y Rivera Guerrero, A. M. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9(32), 153-161.
25. García López, L. (2015). Perdonar, sí, ¡olvidar, no! *Hoja Lata*, 6, 29-32.
26. Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
27. Gómez Ruiz, S. (2013). "Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir": la reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de "(pos)conflicto. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, 16, 135-156.
28. Hewitt Ramírez, N., Gantiva Díaz, C. A., Vera Maldonado, A., Cuervo Rodríguez, M. P., Hernández Olaya, N. L., Juárez, F. y Parada Baños, A. J. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79-89.

Panorama I
pp. 85-96 I
Volumen 10 I
Número 19 I
Julio-diciembre
2016 I
94 |

29. ICBF (2010). *Lineamientos técnico para el programa especializado y modalidades para la atención a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley*. Bogotá: ICBF.
30. López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 153-168.
31. López Monroy, L. H. (2015). Reflexiones de conflicto y paz, una mirada desde el humanismo. *Educación y Humanismo*, 14(22), 46-57.
32. Marín Aponte, L. (2015). Encuentros, narrativas y experiencias con jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano. *Revista Palabra*, 15(15), 118-135.
33. Ministerio de Salud y Protección Social (s. f.). ABC Víctimas. Recuperado de <http://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/abc-victimas.aspx>
34. Moreno Martín, F., Carmona Parra, J. A. y Tobón Hoyos, F. (2010). ¿ Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 453-467.
35. Mülberger, A. (2014). Ciencia y política en tiempos de guerra fría: un examen psicológico de niños españoles en el exilio. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1941-1953.
36. Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
37. Ortiz, D. y Chaskel, R. (2009). El impacto de niños y adolescentes de los eventos ligados al conflicto armado. *Programa de Educación Continua en Pediatría*, 8(3), 41-52.
38. Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A. y Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.
39. Pachón C., X. (2009). La infancia perdida en la Colombia: los menores en la guerra. *Working Paper Series*, 15.
40. Palacios, L. F. (2009). *Factores psicosociales de niños que han sido víctimas del reclutamiento durante el conflicto armado, revisión y síntesis teórica*. Neiva: Universidad Cooperativa de Colombia.
41. Pereda, N. (2012). Menores víctimas del terrorismo: una aproximación desde la victimología del desarrollo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 13-24.
42. Portilla Guerrero, F. J. (2012). Etnoliteraturas del desarraigo... imagos de niños en situación de desplazamiento como testimonios de desterritorialización. *Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 3(3), 53 - 63.
43. Portilla Guerrero, F. J. (2014). Memorias taciturnas del desarraigo y la territorialización. *Sophia*, 10(1), 39-49.
44. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2013). *Informe sobre desarrollo humano 2003*. Castelló: Mundi-Prensa Libros,
45. Recomendaciones para una política pública de Reparación Integral (RI) para niños y niñas víctimas del conflicto armado y la violencia sociopolítica (s. f.). Recuperado de <http://www.corporacionavre.org/wp-content/uploads/2015/06/Recomendaciones-para-una-pol%C3%ADtica-p%C3%ABblica-de-Reparaci%C3%B3n-Integral-RI-para-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as1.pdf>
46. Registro Único de Víctimas (2016). Recuperado de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>
47. Rodríguez Torres, D. A. (2014). El cultivo de las emociones: praxis emergente en tiempos de posconflicto. Ponencia presentada en V Congreso Internacional de Animación Socio Cultural. Bogotá: UNAD. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/302583/EL_CULTIVO_DE_LAS_EMOCIONES.pdf
48. Romero Picón, Y. y Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado Colombia. *Tabula Rasa*, 8, 197-210.
49. Ruiz, S. (2002). Impactos psicosociales de la participación de niñ@s y jóvenes en el conflicto armado. En M. N. Bello y S. Ruiz Ceballos, *Conflicto Armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (pp. 17-46). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
50. Segura, S. (2010). Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estudios y Derechos de Gobierno*, 3(2), 47- 63.
51. Tapia, F. S. y Cidoncha González, R. M.^a (2012). *Reporte internacional anual 2012 sobre la infancia afectada por la guerra: los dos Congos de la guerra*. Colombia-Madrid Unión Europea.
52. Toro Jiménez, D. M. (2011). *Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: un escenario para la acción sin daño* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia).

53. Torres Puentes, E. (2015). Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. En D. I. Calderón (comp.), *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 59-82). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Kevin Guzmán

Moreno I

Herrera

Miryam I

Leidy Villalba

Fernandez

Cediel I

54. Vanegas López, J. A., Bonilla Baquero, C. B. y Camacho Ordóñez, L. B. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades*, 12(24), 163-189.

55. Vera Márquez, Á. V., Palacio Sañudo, J. E. y Patiño Garzón, L. (2014.) Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, 36(145), 12-31.

Panorama I

pp. 85-96 I

Volumen 10 I

Número 19 I

Julio-diciembre

2016 I



*DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN NIÑOS DE
4 A 5 AÑOS*



DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS

Development of logical thinking based on problem solving in children of 4 to 5 years

Desenvolvimento do pensamento lógico baseado em resolução de problemas em crianças de 4 a 5 anos

RECIBIDO: 11 DE ABRIL DE 2016

EVALUADO: 19 DE AGOSTO DE 2016

ACEPTADO: 30 DE AGOSTO DE 2016

Ana Patricia León Urquijo (Colombia)
apleonurquijo@hotmail.com
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Doctora en Filosofía y Ciencias de la
Educación

Jacqueline del Carmen Casas Antilef (Chile)
Jakelin.casas@gmail.com
Universidad de los Lagos
Magister en Ciencias de la Educación

Gerardo Restrepo Ramírez (Colombia)
Gerardo.Restrepo@USherbrooke.ca
Profesor Universidad de Sherbrooke
Doctor en Educación

es

en

por

RESUMEN

Se presenta los resultados de la investigación descriptiva longitudinal panel "Desarrollo del pensamiento lógico matemático basado en resolución de problema en niños y niñas de 4 a 5 años" de una institución educativa pública de Osorno, Chile, que se realizó mediante un programa de intervención educativa basada en problemas durante 2013-2014, utilizando estrategia didáctica de la vida práctica a través del juego, con el propósito de analizar los procesos del desarrollo del pensamiento lógico. El instrumento fue la "Escala para Observar Estrategias de Resolución de Problemas" de Sáiz y Román (2011). Además se hizo el registro de notas de campo. En este artículo se presentan los resultados de los ítems de atención comprensión y motivación. Se encontró que algunos niños son ingeniosos buscando recursos para resolución de situaciones problemas, otros imitan, piden ayuda y resuelven con la repetición de instrucciones; algunos necesitan apoyo concreto con sugerencias y muy pocos no se esfuerzan ni intentan hacerlo. Se concluyó que el desarrollo del pensamiento se propicia en un ambiente social donde la educadora juega un papel importante contribuyendo a la interacción de los niños haciendo uso de la comunicación efectiva y apoyo mutuo.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, atención, comprensión, lógico, motivación, pensamiento, problemas.

ABSTRACT

We present the results of the descriptive longitudinal panel "Development of mathematical logical thinking based on problem solving in children aged 4 to 5 years" from a public educational institution in Osorno, Chile. It was carried out through an educational intervention program based on problems during 2013-2014, using didactic strategy of practical life through play, with the purpose of analyzing the processes of the development of logical thinking. The instrument used was the "Scale to Observe Strategies for Problem Solving" by Sáiz y Román (2011). In addition, field notes were registered. In this paper, we present the results of attention, understanding and motivation items. Some children were found to be resourceful for solving problem situations, while others imitate, ask for help, and resolve them with the repetition of the instructions; some need concrete support with suggestions, and very few do not try or aim to resolve them. It was concluded that the development of the thought is propitiated in a social environment where the educator plays an important role contributing to the interaction of children making use of effective communication and mutual support.

KEYWORDS: learning, attention, understanding, logical, motivation, thinking, problems.

RESUMO

Se apresenta os resultados da pesquisa descritiva longitudinal painel "Desenvolvimento do pensamento lógico matemático baseado em resolução de problema em meninos e meninas de 4 a 5 anos" de uma instituição educativa pública de Osorno, Chile, que se realizou mediante um programa de intervenção educativa baseada em problemas durante 2013 -2014, utilizando estratégia didática da vida prática através do jogo, com o propósito de analisar os processos do desenvolvimento do pensamento lógico. O instrumento foi a "Escala para Observar Estratégias de Resolução de Problemas" de Sáiz e Román (2011). Além disso fez-se o registro de notas de campo. Em este artigo se apresentam os resultados dos itens de atenção compreensão e motivação. Encontrou-se que alguns meninos são engenhosos procurando recursos para resolução de situações problemas, outros imitam, pedem ajuda e resolvem com a repetição de instruções; alguns necessitam apoio concreto com sugestões e muito poucos não se esforçam nem tentam fazê-lo. Concluiu-se que o desenvolvimento do pensamento se propicia em um ambiente social onde a educadora joga um papel importante contribuindo à interação dos meninos fazendo uso da comunicação efetiva e apoio mútuo.

PALAVRAS CHAVE: aprendizado, atenção, compreensão, lógico, motivação, pensamento, problemas.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

León Urquijo, A.P., Casas Antilef J.C. y Restrepo Ramírez, G. (2016). Desarrollo del pensamiento lógico basado en resolución de problemas en niños de 4 a 5 años, *Panorama 10* (19), 98-107.

Desde la más temprana edad, los seres humanos dan señales progresivas del desarrollo del pensamiento lógico. Basándose en diversos estudios, Gelman y Gallistel (1978) demostraron que los niños desarrollan capacidades que les permiten acceder al conocimiento numérico que los dirige al posterior aprendizaje de la habilidad matemática. En otras palabras, al llegar al jardín infantil, los niños llevan consigo una serie de competencias matemáticas que les permite desenvolverse en forma concreta resolviendo situaciones en las que demuestran de forma lógica las capacidades que han adquirido en el medio natural de su núcleo escolar, familiar y social, pero que con la ayuda de los educadores amplían, desarrollan, potencian nuevos aprendizajes y fortalecen los adquiridos.

El desarrollo del pensamiento lógico ocupa un lugar importante en el proceso evolutivo de los niños, porque este conlleva procesos de observación, interpretación, análisis, motivación y comprensión de relaciones, lo que manifiesta diversos principios metacognitivos. A continuación se presenta los resultados de un estudio realizado en la Maestría de Ciencias de la Educación de la Universidad de los Lagos, cuyo objetivo fue describir el proceso de la resolución de problemas matemáticos en los niños de transición I (4 a 5 años), durante el desarrollo de un programa de relación lógico matemáticas y cuantificación con estrategia didáctica de resolución de problemas a través del juego, (como resultado parcial del proyecto “*Discursos y prácticas de los profesores de maternal (preescolar) y de primer año: un estudio comparativo entre Quebec-Chile-Colombia*”¹), que permitieron conocer cómo es el desenvolvimiento de diferentes aspectos de la vida cotidiana al momento de enfrentarse a problemáticas e indaga cómo logran encontrar la solución más adecuada a un problema, o simplemente si optan por utilizar la estrategia más recurrente, considerando las relaciones de la educadora con los niños, estímulos del medio en que se encuentren y los aprendizajes previos que poseen.

1 Proyecto que inició en 2013 y finalizó en 2015, liderado por PhD. Michèle Venet de la Universidad de Sherbrooke (Canadá), desarrollado conjuntamente con la Universidad de los Lagos (Chile) y Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

Para abordar el estudio se seleccionó una muestra intencionada de 20 niños con edad de 4 a 5 años, de un jardín infantil estatal de Osorno, Chile. Para poder efectuar la intervención educativa se solicitó autorización y consentimiento informado a la institución educativa y el asentamiento informado de los padres o tutores para la participación de los niños en este estudio. El enfoque de estudio fue mixto (cualitativo y cuantitativo) de alcance descriptivo, con diseño metodológico longitudinal panel (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), para recolectar y describir los aspectos necesarios como detalles de situaciones de juego y de tareas, interacciones entre los niños y con los adultos y reacción en los juegos ante las problemáticas presentadas, que se registraron durante el año escolar de 2013 -2014.

El instrumento se construyó tomando los ítems (atención, comprensión, motivación, procesamiento de la información, formas de resolver-metacognición, formas de resolver-razonamiento y salida de la información), de “*Escala para Observar Estrategias de Resolución de Problemas*” de Sáiz y Román (2011). En este artículo se presenta los resultados de los tres primeros ítems correspondientes a atención, comprensión y motivación con sus respectivos indicadores.

Se comparó el diagnóstico con la evaluación final, por medio de la comparación de medias aritméticas con la prueba T Student, la probabilidad o significancia representada por $\alpha = 0,05$, con la fórmula estadística:

$$s_x = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i}{n}} = \sqrt{\frac{\sum x_i^2 \cdot n_i}{n} - \bar{x}^2}$$

Los resultados se presentaron en tablas obtenidas mediante el procesamiento de la información en el paquete estadístico SPSS versión 20 (IBM Corporation, 2011), que representa la frecuencia F, diagnóstico D, evaluación final E f, la media M, número niños N, desviación típica D tip. y significancia bilateral Sig. (b). Se complementó el análisis de la información con los registros de grabaciones de audio y video, los que reflejan elementos descriptivos de los comportamientos (evidencias verbales y no verbales), tal y como han ocurrido los procesos de resolución de problemas en las interacciones que realizaban los niños en sus procesos de aprendizaje.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO A PARTIR DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Ana Patricia
León Urquijo I
Jacqueline del
Carmen Casas
Antilef I
Gerardo
Restrepo
Ramírez I

Al inicio de la intervención educativa basada en juegos matemáticos (Gilb, 2003) dirigidos a actividades de la vida práctica, los niños tendían a preguntar en variadas ocasiones acerca de las instrucciones del juego y muchas veces se tuvo que modelar de manera concreta para que ellos pudieran comprender. Durante el proceso se realizaron y repitieron en variadas ocasiones los juegos del programa educativo, observándose el cambio de estrategias de resolución de problemas que utilizaron para poder desarrollarlos.

ATENCIÓN

Tabla 1

	<i>Mira a la educadora cuando le pide información</i>		<i>Mira a la educadora cuando le propone una actividad</i>		<i>Sigue órdenes o instrucciones</i>	
	D	E f	D	E f	D	E f
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	1	0	0	0	0	0
A veces	5	1	6	1	8	1
Casi siempre	8	8	8	6	5	9
Siempre	6	11	6	13	7	10
Total	20	20	20	20	20	20

Fuente: Elaboración propia de los autores

Tabla 2

<i>Prueba T Student Estadísticos de muestras relacionadas</i>	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>D ttp.</i>	<i>Sig. (b)</i>
<i>Mira a la educadora cuando le pide información</i>	3,95	20	0,887	0,00
	4,50	20	0,607	
<i>Mira a la educadora cuando le propone una actividad</i>	4,00	20	0,79	0,00
	4,60	20	0,59	
<i>Sigue órdenes o instrucciones</i>	3,95	20	0,88	0,00
	4,45	20	0,60	

Fuente: Elaboración propia de los autores

En cuanto a la atención en la prueba T (tabla 2), el nivel de significancia es inferior $\alpha = 0,05$ ($0,00 < 0,05$) en los indicadores “*mira a la educadora cuando le pide información*”, “*mira a la educadora cuando le propone una actividad*” y “*sigue órdenes o instrucciones*”, lo cual señala que existen diferencias significativas entre la evaluación diagnóstica y final.

En el primer indicador siempre “*mira a la educadora cuando le pide información*”, de 6 pasó a 11 niños, casi siempre se mantuvo en 8, a veces de 5 disminuyó a 1 y casi nunca de 1 bajo a ninguno (tabla 1). Esto indica que el contacto visual y la interacción que se genera entre la educadora y el niño tendrá influencias en tanto son modelos a seguir por los niños, pero la mayoría de sus aprendizajes los obtienen a través de la observación, así que en la medida que los modelos a seguir sean estratégicos, piensen al actuar, planifiquen o evidencien sus mecanismos de autorregulación, el niño cuando se enfrente a la tarea, juego o actividad lo hará de manera similar (Thornton, 2000).

En el segundo indicador “*mira a la educadora cuando le propone una actividad*” siempre de 6 pasó a 13 niños, casi siempre de 8 disminuyó a 6 y a veces de 6 disminuyó a 1 (tabla 1), lo cual da a conocer la importancia que tiene el uso de las estrategias didácticas que se ofrecen al momento de realizar una actividad para motivar la atención de los niños, desarrollando la capacidad de aprender a aprender y esto permite precisar los procesos que facilitan el logro de la autonomía y el control en relación con el propio aprendizaje (Lacasa y Herranz, 1995). Por ejemplo, en el juego “*Juanito el dormilón*”, se invitó a los niños a imaginar que estaban en el campo cuidando ovejas; para esto se les narró la historia de Juanito dormilón, quien no se daba cuenta que se le desaparecían sus ovejas cuando se quedaba dormido; entonces se solicitó a un voluntario para que fuera Juanito, se le pidió que observara y vigilara el rebaño, pero este se quedó dormido (se le pidió que saliera del aula), y al despertar, en ocasiones se le perdieron o aparecieron ovejas cuando Juanito entraba al aula y verificaba si estaban todos sus animales... y así sucesivamente se jugó hasta que todos los niños cumplieron con el rol de Juanito dormilón. Frente a esta experiencia, la mirada de los niños estaba centrada en la educadora y en el rebaño de ovejas; si bien no todos lograron el objetivo al dar sus respuestas, sí se logró obtener la concentración y atención en el juego.

Panorama I
pp. 98-107 I
Volumen 10 I
Número 19 I
Julio-diciembre
2016 I

Estos resultados confirman la importancia de motivar la atención: la relación de los niños con la educadora favorece la atención, puesto que la confianza, el buen trato y la orientación adecuada de ella conllevaron a que el desarrollo de los procesos de resolución de problemas fluyera de manera natural por medio de juegos infantiles.

En el tercer indicador “*sigue órdenes o instrucciones*”, siempre 7 aumentó a 10 niños, casi siempre de 5 aumentó a 9 y a veces de 8 disminuyó a 1 (tabla 1). Estos resultados dejan de manifiesto que, en los procesos del desarrollo del pensamiento, “el niño va creando y madurando las estructuras de razonamiento lógico matemático gracias a las interacciones constantes con las personas y el medio que le rodean” (Alsina, 2006, p. 27), es decir, para poder realizar un juego o una actividad deben seguir las órdenes paso a paso para poder lograr el objetivo y el punto de partida para un trabajo formativo (Gilb, 2003). La atención fue mejorando mediante los distintos juegos que les permitieron una mejor comprensión y desarrollo del pensamiento lógico.

Cuando se realizaban juegos activos como “El lagarto Splach”, antes de comenzar a jugar primero se les indicaban las reglas del mismo, luego se les pidió que hicieran un círculo eligiendo un voluntario para que fuese el “Lagarto Splach”. Este tuvo la labor de atrapar a los monitos traviesos cuando terminaba la canción, pero no podía atrapar a los monitos que se encontraban escondidos detrás de los árboles, quienes eran niños voluntarios. Una vez que atrapó a todos los monitos sueltos los contó y escribió el número que correspondía en el paleógrafo. Para el éxito del juego los niños siguieron las órdenes. La primera vez que jugaron los niños se mostraron muy entusiastas, aunque les costó seguir las órdenes, puesto que todos querían correr y ser atrapados; si bien todos contaron correctamente la cantidad de monitos atrapados, solo 4 niños contaron uno a uno y el total lo asociaron con el número correspondiente. La segunda vez que jugaron ya tenían claras las órdenes a seguir, por lo que el juego resultó exitoso, aumentando a 6 niños la asociación de número –cantidad. En posteriores veces de la repetición del juego fue aumentando la cantidad de niños que podían seguir las órdenes y contar uno a uno los niños atrapados.

Los procesos de aprendizaje, dependiendo de donde se aborden, requieren de procesos como la atención,

almacenaje y memoria, el paradigma cognitivo que lo define como aprendizaje guiado. El paradigma constructivo lo plantea como mediador o proceso constructivo, que incluye evaluación, transferencia, entre otros.

Monereo y Castelló (1997), establecen que las estrategias son “procesos de toma de decisiones que se realizan conscientemente para alcanzar un objetivo, en los que activan técnicas y procedimientos de distinta naturaleza (disciplinarios e interdisciplinarios)” (p. 78). Es así que la atención es una función cognitiva que madura a lo largo del desarrollo, al igual que el control de los impulsos que involucra los mecanismos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (León, Jiménez y Restrepo, 2010), a través de estrategias donde se requiere de planificación, reflexión, evaluación. Mediante estos procesos algunos niños pudieron ser capaces de recuperar las estrategias que les sirvieron en otras situaciones y saber qué procedimiento utilizaron según sea las tareas, bien para repetir acciones, situaciones o para resolver problemas.

COMPRESIÓN

Tabla 3

	<i>Comprende las tareas que se le proponen</i>		<i>Tiene problemas en la comprensión de los términos que se utilizan</i>		<i>Aunque verbalmente no comprenda una tarea, lo hace cuando el profesor le hace una demostración.</i>	
	D	E f	D	E f	D	E f
	F	F	F	F	F	F
Nunca	0	0	0	1	1	0
Casi nunca	1	0	7	12	5	5
A veces	9	2	10	7	4	0
Casi siempre	5	10	3	0	8	9
Siempre	5	8	0	0	2	6
Total	20	20	20	20	20	20

Fuente: Elaboración propia de los autores

Tabla 4

		<i>Prueba T Student</i> <i>Estadísticos de muestras</i> <i>relacionadas</i>			
		<i>M</i>	<i>N</i>	<i>D</i> <i>típ.</i>	<i>Sig. (b)</i>
Ana Patricia León Urquijo I Jacqueline del Carmen Casas	Comprende las tareas que se le proponen.	3,70	20	0,92	0,00
		4,30	20	0,66	
Antilef I Gerardo Restrepo Ramírez I	Tiene problemas en la comprensión de los términos que se utilizan	2,800	20	0,70	0,014
		2,30	20	0,57	
	Aunque verbalmente no comprenda una tarea lo hace cuando el profesor le hace una demostración	3,25	20	1,11	0,086
		3,80	20	1,15	

Fuente: Elaboración propia de los autores

En la comprensión, los resultados de la prueba T (tabla 4), el nivel de significancia es inferior $\alpha = 0,05$ ($0,00 < 0,05$ y $0,014 < 0,05$) en los dos primeros indicadores “*comprende las tareas que se le proponen*” y “*tiene problemas en la comprensión de los términos que se utilizan*” respectivamente, existe diferencia significativa entre el diagnóstico y la evaluación final. En el indicador “*aunque verbalmente no comprenda una tarea, lo hace cuando el profesor le hace una demostración*” el nivel significancia es mayor a $\alpha = 0,05$ ($0,086 > 0,05$), lo que indica que no existe diferencia significativa entre el diagnóstico y la evaluación final.

En el primer indicador “*comprende las tareas que se le proponen*”, el indicador siempre 5 aumentó a 8 niños, casi siempre de 5 aumentó a 10, y a veces de 9 disminuyó a 2 (tabla 3), porque se encontraron en el estado de elaboración del pensamiento de la comprensión de situaciones que se les proponen. Las posibilidades de aprendizaje y desarrollo dependen de la zona de desarrollo próximo (ZDP), y el estímulo para llegar a la zona del desarrollo potencial, que se crean espacios que generen la interacción educativa haciendo que el conocimiento de la tarea permita que los niños usen más o menos estrategias cognitivas o metacognitivas (Lacasa y Villuendas, 1988).

Cuando se realizó el juego “*Enceste de cartas*”, los niños debían encestar cartas en diferentes cajas; para esto se formaron cuatro equipos con un color para cada uno (amarillo, rojo, azul y verde). Cada equipo se sentó en filas y se demarcó una línea sobre el suelo en la que

debían pararse al momento de lanzar. Cada niño tenía tres cartas, La educadora les dijo que cuando todos lanzaran las cartas a la cesta, el primer niño de cada fila debía contar cuántas cartas encestaron su equipo, la cantidad sería escrita por ella en la pizarra, para luego preguntarles qué equipo había encestarado más cartas. El mismo juego se realizó cambiando de lugar los equipos y se sumaron los resultados a los anteriores; la educadora, junto con los niños decidieron qué grupo había encestarado más cartas. Además, se les preguntó por qué ganaban la cantidad más alta; la respuesta de un niño fue – “*porque hay más*”, la educadora le pregunta – “*¿por qué hay más?*”, respondiendo – “*porque es un número grande (9) y en la caja hay nueve cartas*”. De esta forma se puede comprender que la actividad matemática se fundamenta en el reconocimiento de las competencias numéricas tempranas, en las representaciones, procedimientos y en el progresivo incremento de la comprensión (Orozco y Otálora, 2003).

En este juego, las órdenes entregadas fueron recibidas correctamente por la mayoría de los niños; a quienes no entendían se les explicó de manera más personalizada, pero a medida que pasaban los niños fueron comprendiendo de mejor manera el juego. Al momento de contar las cartas todos dieron a conocer la cantidad, puesto que eran cantidades bajas, se prestó ayuda solo a tres niños. Cuando se sumó las cartas de cada grupo, solo tres niños acertaron a la cantidad correcta de todos los grupos, cuatro acertaron solo a las cantidades bajas y el resto de los niños imitaban sus respuestas dándolas a conocer a viva voz. Después se les preguntó nuevamente qué equipo había ganado, y todos contestaron – “*el que tiene 9,*” y se les preguntó por qué, la respuesta de un niño fue – “*porque tiene muchos*”, a esta respuesta se sumó un niño quien afirmó la respuesta.

Para lograr que los niños fueran capaces de darse cuenta de qué conocimientos necesitaban para que les resultara fácil un juego o una tarea, debieron recurrir a aplicar diversas estrategias de resolución de problemas, pues “es importante considerar el ‘análisis del error’ como elemento relevante (Sáiz, 2000); ya que estudiando dónde estriba el fallo se puede redirigir la resolución hacia un proceso correcto facilitando la construcción del conocimiento” (Sáiz y Roman, 2011, p. 11).

En el indicador “*tiene problemas en la comprensión de los términos que se utilizan*”, la categoría nunca de 0 pasó a 1

que presentaban dificultad en la comprensión de términos; casi nunca de 7 aumentó a 12; a veces de 10 disminuyó a 7 (tabla 3). Cada vez que los niños presentaban problemas en la comprensión de los juegos o actividades se les daba la oportunidad de expresar cuáles eran sus dificultades en la tarea. Frente a esto, Orozco y Otálora (2003) afirman que se debe propiciar que los niños confronten, evalúen y retroalimenten sus conocimientos, lo que les permite construir procedimientos más sofisticados y conceptos con mayores niveles de abstracción.

Muchas veces los niños que tenían problemas en la comprensión lo que hacían era manifestar la dificultad a la hora de resolver problemas; según Thornton (2000), esto puede ser por la limitación de los conocimientos previos que posean sobre las tareas, actividades o juegos a los que se enfrenten.

En este estudio, los niños comenzaron a trabajar desde abril con el programa educativo “Jugando con las matemáticas”, lo que sin duda reflejó el aumento de la información que ellos poseían en cuanto al desarrollo de la resolución de problemas y el pensamiento lógico, observándose la individualidad de cada uno, pues el conocimiento que fueron adquiriendo crecía a su propio ritmo.

En el indicador “*aunque verbalmente no comprenda una tarea, lo hace cuando el profesor le hace una demostración*”, los cambios entre el diagnóstico y la evaluación final fueron pocos, siempre de 2 pasó a 6 niños, casi siempre de 8 pasó a 9, casi nunca de 5 quedó igual y nunca de 1 disminuyó a ninguno. Aunque seis de los niños lograron realizar tareas abstractas, como por ejemplo resolver problemas de enunciado verbal en los que se les invitó a concentrarse y escuchar muy atentamente las preguntas, antes se les explicó que solo podría responder el niño que levantara la mano: las preguntas fueron las siguientes: - *¿Cuántas patas tienen 2 leones? ¿Cuántas orejas tienen 3 conejos? ¿Cuántas ruedas tienen 2 autos? ¿Cuántas manos tienen 2 niños? ¿Cuántas patas tienen 3 pollos?*

En esta experiencia lo primero que comenzaron a hacer los niños fue adivinar la cantidad, diciendo números al azar, pero se observó a cuatro niños en particular quienes se quedaban pensando y analizando la pregunta; tres de ellos llegaron a la solución contando con sus dedos en el aire o con sus dedos uno a uno imaginando las orejas de los conejos, dando como respuesta 5, luego dicen - “no, no...” vuelven a contar con sus dedos y dicen 6, logrando

la respuesta correcta; el resto de los niños que logró el resultado de las preguntas lo hicieron contando con sus dedos imitando a sus pares. A la pregunta “¿cuántas ruedas tienen dos carros?”, solo un niño pudo resolverlo: se agachó y miró debajo de las mesas, luego dijo - “*tienen 8 ruedas*”; cuando se le preguntó por qué sabía, dijo: “*como un auto tiene 4 ruedas y la mesa 4 patas, dos mesas tienen 8 patas y dos autos tienen 8 ruedas*”.

La educadora es mediadora, siempre debe entregar la ayuda necesaria y ajustarla cuando los niños necesiten, ya que muchas veces una intervención poco acertada puede inhibir el uso de estrategias y la realización de tareas, juegos o actividades. (Thornton, 2000).

Cuando finalizó la ronda de preguntas y respuestas se revisó conjuntamente las respuestas, verificando de manera concreta los resultados, pudiéndose notar que los niños que no pudieron hacerlo en forma abstracta a través de las preguntas, comprendieron cuando se realizó de manera concreta o tras un modelaje de cada actividad.

Dentro de la resolución de problemas se encuentran los problemas de enunciado verbal, los que requieren de un análisis de la incógnita, pueden contar con demasiados o pocos datos, se pueden resolver de más de una manera y “los problemas de enunciado no verbal son los que tienen como soporte principal la imagen: los problemas visuales y los problemas de secuencia” (Alsina, 2006, p. 142). Muchas veces los niños manifiestan dificultades a la hora de enfrentarse a los problemas y esto puede ser por la limitación de los conocimientos previos que poseen sobre las tareas, actividades y problemas a los que se vean enfrentados.

Existen otros factores como la capacidad que tienen los niños “para hacer inferencias correctas a partir de la representación propia que se hacen del problema y la dificultad para aprender adecuadamente la información que se requiere y que influye de manera directa en tratar de encontrar la solución correcta” (Thornton 2000, p. 80), por lo que sin duda las habilidades para la resolución de problemas dependen del aumento de la información que posean los niños, pues el conocimiento que ellos van adquiriendo a su propio ritmo y sus destrezas les ayudará a comprender los procedimientos que conlleva realizar procesos metacognitivos propios del desarrollo del pensamiento lógico.

Tabla 5

	<i>Tiene interés hacia las tareas que se le proponen</i>		<i>El interés depende del tipo de tarea</i>	
	D	E f	D	E f
	F	F	F	F
Nunca	0	0	1	2
Casi nunca	0	0	7	7
A veces	6	2	8	9
Casi siempre	8	6	4	1
Siempre	6	12	0	1
Total	20	20	20	20

Fuente: Elaboración propia de los autores

Tabla 6

<i>Prueba T Student Estadísticos de muestras relacionadas</i>	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>D típ.</i>	<i>Sig. (b)</i>
Tiene interés hacia las tareas que se le proponen	4,00	20	0,79	0,002
	4,50	20	0,68	
El interés depende del tipo de tarea	2,75	20	0,85	0,419
	2,60	20	0,94	

Fuente: Elaboración propia de los autores

En el ítem de motivación en el primer indicador “*Tiene interés hacia las tareas que se le proponen*”, los resultados de la prueba T (tabla 6), el nivel de significancia es inferior $\alpha=0,05$ ($0,002 < 0,05$), existe diferencia significativa entre el diagnóstico y la evaluación final, ya que siempre de 6 aumentó a 12 niños que muestran interés, casi siempre disminuyó de 8 a 6, y a veces de 6 pasó a 2 (tabla 5). Si bien el interés de los niños por realizar actividades o juegos fue aumentando, puesto que cada vez comprendían de mejor manera, sumado a esto las ganas de hacerlo bien o ganar, iban mejorando sus competencias; además, la complejidad de los juegos hizo que cada vez hubiese nuevos restos, porque las tareas cuando son demasiado fáciles hacen que se pierda el interés en ellas y no se transformen en problemas (Thornton, 2000). Demostraron mayor interés y persistencia cuando armaron un “Puzzle de un cuadrado”, de cinco fichas de papel, y los pegaron cuando terminaron de armarlo. Se les brindó apoyo verbal y motivación para que lo intentaran las veces que fuera necesario, se observó a los

niños intentar encajar los polígonos una y otra vez sin poder armarlo, pedían ayuda o decían que no lo podían hacer, argumentando que era muy difícil; a los 10 minutos de iniciada la actividad una niña lo logró, dos minutos más tarde un niño lo hizo con un poco de ayuda de la educadora ya que una pieza estaba al revés, y de 18 niños restantes solo 2 adquirieron la competencia. En la evaluación final para armar el puzzle de un triángulo, de los 20 niños lo lograron 7 en 10 minutos, los demás siguieron intentando sin perder la motivación hasta que lo lograron en mayor tiempo.

El conocimiento de la tarea permitió que los niños usaran algunas estrategias cognitivas y/o metacognitivas en la resolución de problemas; esas estrategias fueron adecuadas para lograr los objetivos deseados, puesto que de esta manera tomaron conciencia de las mejores estrategias de resolución para cada situación a la que se había enfrentado.

La resolución de problemas juega un papel muy importante en la motivación para el desarrollo del pensamiento lógico, ya que está presente en todo momento bien sea en sus juegos, en su mundo social o en su quehacer diario. El ser humano en cualquier etapa de su vida tiene la posibilidad de resolver problemas (Thornton, 2000). En la medida que los niños tuvieron más información y experiencias pudieron adquirir más estrategias para resolver los problemas.

La experiencia tiene un peso importante en el proceso de resolución de problemas; tal es así que dos niños que utilizaron el mismo proceso para resolver un problema pudieron llegar a conclusiones diferentes, dependiendo de las experiencias de cada uno. A esto se suma que a partir de la experiencia se obtuvo mayor información y cuanto más rica esta sea, más fácil será para el niño saber cómo abordar un problema (Thornton, 2000).

También es importante tener en cuenta que por más que los niños lograron la experticia en algunas tareas, no fue esta una condicionante para que lo fuese en otras, ya que los procesos no se generalizan a todas las áreas. Otro de los elementos que jugó un papel importante fue cómo se enfrentaban a las tareas, puesto que influye el auto-concepto, ligado a la experiencia social y a la posición que ocupa dentro del entorno (Thornton, 2000). En este sentido, la interacción con la educadora se convirtió en una influencia importante, toda vez que ella fue modelo

a seguir por los niños. Si bien es verdad que los niños no solo aprendieron de sus modelos, gran parte de sus aprendizajes los obtuvieron de la observación y la imitación, así es que en la medida que ella fue estratégica, pensó para actuar, planificó o evidenció sus mecanismos de autorregulación, los niños cuando se enfrentaron a las tareas o problemas lo hacían de manera similar. La educadora en la interacción con los niños también fue mediadora, proporcionando siempre la ayuda necesaria y ajustándola cuando ellos lo requirieron.

En el indicativo si “*el interés depende del tipo de tarea*”, los resultados de la prueba T (tabla 6) el nivel de significancia es superior $\alpha=0,05$ ($0,419 > 0,05$), no existe diferencia significativa entre el diagnóstico y la evaluación final, puesto que en esta ocasión el interés por la tarea fue casi el mismo durante el desarrollo de los espacios de interacción y en los dos momentos de evaluación (tabla 5), además que la metodología del trabajo se centró en el juego educativo, que no es solo divertir, sino más bien extraer sus enseñanzas (Ferrero, 2004), siendo el juego una gran estrategia didáctica para desarrollar con niños el interés por las actividades y/o tareas, puesto que los materiales que permiten la interacción como rompecabezas, rondas, cantos, bingos, laberintos entre otros, permitieron captar la atención y el interés de los niños estimuló el desarrollo del pensamiento a través de aplicaciones prácticas y entretenidas para ellos, por tanto en este estudio los niños casi nunca perdieron el interés en participar de manera concreta o abstracta, consiguiendo generar en ellos el punto de partida para la enseñanza de la matemática.

Ante todo, la actividad matemática debe fundamentarse en el reconocimiento de las competencias numéricas tempranas, tanto a nivel de sus representaciones, como de sus procedimientos y en el progresivo incremento de la comprensión. Si los maestros son conscientes de la gama de habilidades que un niño posee antes de los 6 años, edad en la que empieza su educación básica primaria, pueden aprovecharlas para iniciar su transformación hacia un conocimiento propiamente matemático (Orozco y Otálora, 2003, p. 202).

En el aula, la resolución de problemas matemáticos que incluyó la educadora permitió mantener el interés de los niños para enfrentarse a situaciones problemas con actividades motivadoras en función de los contenidos que se quiso trabajar.

Fue importante dar la oportunidad a los niños de expresarse y de dar a conocer cuáles fueron sus competencias cuando se enfrentaron a situaciones problemas. Según Monereo (2007), se logra formar la autonomía en los niños a través de la posibilidad de autorregular en ellos el propio aprendizaje, gracias a la mediación de otros, dando mayores frutos en orden a lograr el propósito de la formación de niños que utilicen las estrategias para resolver problemas. “Los métodos que se basan en la reflexión en voz alta y la gradual cesión de las decisiones que deben tomarse en la resolución de problemas, han resultado especialmente beneficiosos” (p. 505).

Cuando los niños realizaban la reflexión consciente al explicarse el significado de los problemas a resolver y al tomar decisiones sobre su posible resolución, fue una especie de diálogo consigo mismo. Así, cuando empleaban una estrategia fueron conscientes de sus propósitos y, cuando se desviaban de ellos, fueron capaces de reorientar o regular sus acciones (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y López, 2007).

Frente a esto fue necesario promover diversas fases para el desarrollo de la resolución de problemas, siendo la primera el diagnóstico, estableciendo en qué etapa de conocimiento y habilidades se encontraban los niños al momento de iniciar el estudio, pues así se obtuvo un análisis previo y el punto de partida para poder realizar la intervención. En esta fase “se pretende que el niño confronte, evalúe y retro-alimente su conocimiento, construyendo procedimientos más sofisticados y conceptos con mayores niveles de abstracción” (Orozco y Otálora 2003, p. 205). En la fase del seguimiento, la cual incorporó las dos fases antes mencionadas demostrando la continuidad en el tiempo, permitió a la educadora seguir los procesos de aprendizaje que van desarrollando los niños, pudiendo verificar los avances o retrocesos que se pudieron generar. He aquí el rol mediador de la educadora que se encontró presente, puesto que, al observar detenidamente los procesos en la resolución de problemas de los niños, fue necesario la interacción entre ellos para compartir experiencias.

Es así como el éxito de resolver problemas dependió de los tipos de inferencias que los niños pudieron realizar, los aspectos que lograron extraer tanto de tareas, juegos, experimentos, entre otros, reconociendo y comprendiendo con la ayuda de las estrategias de juego y ensayo-error que facilitaron a la resolución de problemas a

medida que fueron adquiriendo experiencias y conocimiento sobre los problemas planteados.

4. CONCLUSIONES

En este estudio se encontró que la atención es la más favorecida en los niños gracias a su relación con la educadora, el trato de confianza, instrucciones correctas y bien dirigidas, uso del lenguaje adecuado y orientación apropiada, conllevando al mayor progreso de ellos en la resolución de problemas.

El interés por las tareas también mejoró de forma significativa en los niños, puesto que las estrategias didácticas interesantes y motivadoras, además de llamar su atención les permitió mayor concentración.

En cuanto a lograr explicar verbalmente si las tareas les resultaron fáciles o difíciles, es importante señalar que los principios relacionados con el aprendizaje y el proceso del desarrollo del pensamiento mediante la resolución de problemas en la primera infancia -sin olvidar que los niños poseen la capacidad de resolver problemas- se fueron desarrollando a través del tiempo con la adquisición de nuevas experiencias y aprendizajes; estos se pulieron por medio de modelos significativos que se encontraron en su contexto familiar, social y escolar. Es así que demostraron destreza cuando resolvieron problemas de enunciado verbal, comprendieron las tareas a realizar, y cuando las respuestas fueron erróneas buscaron alternativas realizando una evaluación de su procedimiento mediante el razonamiento.

Estas experiencias pasadas a la resolución de problemas en tareas cotidianas, como cuantas llantas tienen los autos, con el uso del lenguaje, les permitió realizar asociaciones de número-cantidad de manera divertida por medio de juegos continuos, adquiriendo destrezas y habilidades cognitivas junto a la experticia que han ido obteniendo a lo largo de sus vidas.

Se observa bastante mejoría en este grupo de niños en la comprensión de los problemas a resolver. Aquí es importante resaltar que para los niños que mejoraron su capacidad de resolución de problemas, esto contribuyó al desarrollo del pensamiento lógico, no solo mediante el aprendizaje de variadas estrategias, sino que además lograron ser conscientes de la manera de solucionar las

situaciones planteadas y que esta resultara significativa para su desarrollo cognitivo; del mismo modo, fueron capaces de reconocer que una situación tiene determinadas características y pasos a seguir para el logro de competencias que pudieron utilizar para resolver otros problemas en forma parcial o total, y comprendieron que otros problemas requieren otro tipo de estrategias diferentes. Descrito así parece muy complejo, pero los niños, en esta etapa del desarrollo pensamiento intuitivo, van adquiriendo con oportunidades de interacción sobre los objetos, con finalidades específicas, funciones lógicas del pensamiento que les permitieron la agilidad mental para encontrar soluciones a otros problemas que se les presentan en el ambiente escolar y en la vida cotidiana.

Resolver un nuevo problema fue una tarea intelectual estimulante para los niños, ya que los impulsó a reflexionar desarrollando la capacidad de pensar, valorando sus propios procesos de aprendizaje, descubriendo nuevos conceptos e inventando nuevas estrategias para solucionar sus problemas, lo que dio como resultado niños más conscientes de sus posibilidades y con un mejor desarrollo cognitivo que los estimuló a pensar, experimentar y autorregularse.

Por otra parte, la educadora fue la facilitadora de estrategias de juegos que los niños necesitaban para encontrar las soluciones que les llevarían a resolver problemas, tuvo gran importancia la comunicación clara de las instrucciones de la tarea o actividad y evitó en lo posible dar soluciones inmediatas; más bien guio a los niños para que experimentaran y pusieran en práctica la resolución del problema, pues la idea era que tuvieran la oportunidad para demostrar su capacidad de reflexión y encontrar sus propias estrategias para resolverlo, ampliando su capacidad de pensar y sobre todo su capacidad de buscar y escoger el camino a seguir para solucionarlo, y cuando lo encontraron sintieron la satisfacción de haberlo realizado.

La resolución correcta de los problemas depende de la experiencia concreta y de la familiaridad de la tarea a realizar, siendo esta la que aumente la capacidad de razonar, ya que los niños recurren a conocimientos previos de su mundo real y son capaces de extrapolar esos hallazgos a nuevas situaciones.

Ana Patricia
León Urquijo I
Jacqueline del
Carmen Casas
Antilef I
Gerardo
Restrepo
Ramírez I

Panorama I
pp. 98-107 I
Volumen 10 I
Número 19 I
Julio-diciembre
2016 I

El juego fue indudablemente el mejor aliado como estrategia didáctica para la resolución de problemas, puesto que de forma divertida los niños aprendieron de una acción propia de su condición infantil -que muchas veces se pierde a través de la evolución educativa, por considerarla poco seria-, pero que la educadora hizo buen uso de ella, consiguió aprendizajes duraderos que generaron otros, dentro de la cadena interminable del desarrollo del pensamiento lógico.

La motivación y la satisfacción de los logros en la resolución de problemas estimuló a los niños a continuar con nuevas tareas, haciendo que el desarrollo del pensamiento lógico se preparara para la etapa escolar posterior, donde tendrán que enfrentarse al aprendizaje de la matemática que ha sido tradicionalmente el área de mayor dificultad, más por una condición social, no por que realmente lo sea.

Los niños de 4 a 5 años no solamente resolvieron problemas en acción sobre los objetos, también lo hicieron por medio de la abstracción, porque son capaces de dar una respuesta en forma oral que han elaborado a partir de la reflexión sobre las situaciones planteadas, donde tuvieron que hacer uso de los aprendizajes anteriores realizados en forma concreta.

Mediante los instrumentos utilizados en este estudio, con las comparaciones y análisis de las notas de campo, se pudo encontrar que algunos niños son más recursivos en la resolución de situaciones problemas con las instrucciones planteadas; lo más habitual fue pedir ayuda cuando lo requirieron, se les repitió las instrucciones y se les proporcionó estímulos de apoyo que les ayudó a lograrlo, algunas veces por sí solos de acuerdo con sus percepciones y habilidades, observando cómo lo hacían otros niños, interactuando y ayudándose entre ellos. Esto reafirmó que el desarrollo del pensamiento se propició en un ambiente social, en la interacción con otros haciendo uso de la comunicación y apoyo mutuo.

REFERENCIAS

- Alsina, Á. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ferrero, L. (2004). *El juego y la matemática*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Gelman, R. y Gallistel, C. R. (1978). *The Child's understanding number*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilb, S. (2003). *Juegos para escolares*. México: Editorial Pax México. S. A.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Editorial Mc Graw-Hill.
- IBM Corporation. (2011). *Guía breve de IBM SPSS Statistics 20*. New York: Editorial Copyright IBM.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1995). *Aprendiendo a aprender. Resolver problemas entre iguales*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Lacasa, P. y Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- León U., A. P., Jiménez R. A. Ma. y Restrepo R., G. (2010). El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia. *Revista UQ*. 9(5), 1-20. Recuperado de: file:///C:/Users/aleon/Downloads/Dialnet-ElTrastornoPorDeficitDeAtencionEnElSectorEducativo-3629335.pdf
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 497-534. Recuperado el 23-06-2013 de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_206.pdf
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Edebé.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., C., Palma, M., y López, Ma. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Orozco, M. y Otalora, Y. (2003). *Las competencias matemáticas de los niños pequeños*. Artes gráficas del Valle Editores-impresores Ltda.
- Sáiz, Ma. (2000). Entrenamiento metacognitivo en el aula. Un procedimiento curricularmente integrado, en J. N. García S. (coord.) (2000). *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Andalucía: Oikos-Tau S. A., 53-64.
- Sáiz, M. y Román, J. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9 -19.
- Thornton, S. (2000). *La resolución infantil de problemas*. España: Editorial Morata.



*NOTA SOBRE EL CONCEPTO DE BIENESTAR O FELICIDAD Y LOS SUCESOS DE VIDA:
UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE HALLAZGOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS*



NOTA SOBRE EL CONCEPTO DE BIENESTAR O FELICIDAD Y LOS SUCESOS DE VIDA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE HALLAZGOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

Notes on the concept of Welfare or Happiness and Life Events: an approximation based on theoretical and empirical findings

Nota sobre o conceito de Bem-estar ou Felicidade e os Sucessos de vida: uma aproximação a partir de descobertas teóricas e empíricas

Eduardo Escalante Gómez (Argentina)
escalante.gomez@gmail.com
Investigador Fundación Universitatis
Universidad Juan Agustín Maza

es

RESUMEN

En este trabajo se abordan los conceptos de bienestar subjetivo (BS), bienestar psicossocial (BPS), y su relación con el concepto de sucesos de vida (SV), a partir de una revisión de diferentes evidencias empíricas disponibles en la literatura científica. El bienestar se entiende como equivalente al concepto de la felicidad. Esta revisión explora las principales perspectivas teóricas, indicando que muchos intentos focalizan sus dimensiones en lugar de la necesaria definición. Las teorías del bienestar referidas a lo subjetivo y lo psicológico, estudian procesos psicológicos similares, pero proceden a medir distintos factores. El bienestar subjetivo se lo ha investigado más como una cuestión emocional para en seguida relacionarla con la felicidad o la satisfacción vital. Por lo que se detecta, que en general los investigadores tratan como sinónimos el bienestar subjetivo o grado de felicidad. Se hace referencia a que el bienestar podría alcanzarse, a través de procesos tan internos o dependientes de la persona como pueden ser: el cambio de sus aspiraciones, la percepción que tiene de sí misma y de su entorno, la acción sobre ella misma o la modificación de lo que se está experimentando en el día a día. Es decir, las preocupaciones investigativas focalizan el bienestar psicológico y el bienestar social. El enfoque estudia el desarrollo del individuo, las formas que usan para enfrentar los sucesos de vida y la manera como se valoran las circunstancias. Es a partir, de la integración de ambos conceptos, bienestar subjetivo y bienestar psicossocial que estimamos que se puede trabajar el constructo "felicidad (bienestar) organizacional. En la actualidad, son diversos los organismos que postulan que el bienestar, subjetivo y psicossocial, constituyen una meta organizacional deseable..

PALABRAS CLAVE: bienestar subjetivo, bienestar psicológico, bienestar psicossocial, sucesos de vida.

en

ABSTRACT

This paper deals with the concepts of subjective well-being (BS in Spanish), psychosocial well-being (BPS in Spanish), and its relation to the concept of life events (SV in Spanish), based on a review of different empirical evidence available in scientific literature. Well-being is understood as equivalent to the concept of happiness. This review explores the main theoretical perspectives, indicating how many attempts focus on its dimensions instead of on the necessary definition. Theories of well-being that refer to the subjective and the psychological, study similar psychological processes, but measure different factors. Subjective well-being has been investigated more as an emotional issue so it can be immediately related to happiness or vital satisfaction. It is detected that researchers treat the subjective well-being and the degree of happiness as synonyms, in general. It is referred that the well-being could be reached through processes as internal or dependent to the person as: the change of its aspirations, the perception it has of itself and its surroundings, the action on itself or the modification of what is being experienced daily. That is, research concerns focus in psychological well-being and social welfare. The focus is on the development of the individual, the ways in which they deal with life events, and how they value circumstances. It is from the integration of both concepts, subjective well-being and psychosocial well-being, that we believe that the organizational "happiness" (wellbeing) construct can be worked on. At present, there are various organizations that postulate that subjective and psychosocial well-being, constitute a desirable organizational goal.

KEYWORDS: subjective well-being, psychological well-being, psychosocial well-being, life events.

por

RESUMO

Em este trabalho abordam-se os conceitos de bem-estar subjetivo (BS), bem-estar psicossocial (BPS), e a sua relação com o conceito de sucessos de vida (SV), a partir de uma revisão de diferentes evidências empíricas disponíveis na literatura científica. O bem-estar entende-se como equivalente ao conceito da felicidade. Esta revisão explora as principais perspectivas teóricas, indicando que muitos intentos focalizam as suas dimensões em lugar da necessária definição. As teorias do bem-estar referidas ao subjetivo e o psicológico, estudam processos psicológicos similares, mas procedem a medir distintos fatores. O bem-estar subjetivo se o tem pesquisado mais como uma questão emocional para em seguida relacioná-la com a felicidade ou a satisfação vital. Pelo que se detecta, que em geral os pesquisadores tratam como sinónimos o bem-estar subjetivo ou grau de felicidade. Se faz referência a que o bem-estar poderia se alcançar, através de processos tão internos ou dependentes da pessoa como possam ser: o câmbio das suas aspirações, a percepção que tem de si própria e do seu entorno, a ação sobre ela mesma ou a modificação do que se está experimentando no dia a dia. Quer dizer, as preocupações da pesquisa focalizam o bem-estar psicológico e o bem-estar social. A focagem estuda o desenvolvimento do indivíduo, as formas que usam para enfrentar os sucessos de vida e a maneira como se valoram as circunstâncias. É a partir, da integração dos dois conceitos, bem-estar subjetivo e bem-estar psicossocial que estimamos que se pode trabalhar o constructo "felicidade (bem-estar) organizacional. Na atualidade, são diversos os organismos que postulam que o bem-estar, subjetivo e psicossocial, constituem uma meta organizacional desejável.

PALAVRAS CHAVE: bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico, bem-estar psicossocial, sucessos de vida.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Escalante Gómez, E. (2016). Nota sobre el concepto de Bienestar o Felicidad y los Sucesos de vida: una aproximación a partir de hallazgos teóricos y empíricos. Bogotá: Editorial Politécnico Gran Colombiano. *Panorama* 10(19), p. 109-116.

INTRODUCCIÓN

Eduardo
Escalante
Gómez I

En la literatura sobre el *bienestar*, se pueden distinguir dos perspectivas: una que explora el *bienestar subjetivo* (BS) o *hedónico* (Diener, 1994) y otra que indaga el *bienestar* desde el punto de vista psicológico (BP) o *eudaimónico* (Keyes, Shmotkin & Ryff (2002).

El BS se hace referencia a si el individuo vive su realidad de manera positiva y si ésta se relaciona con la satisfacción. Para este efecto, los investigadores consideran las apreciaciones cognitivas y las respuestas afectivas que los individuos tienen. Una *persona feliz* tendría mejor funcionamiento psicológico, viviría una mayor cantidad de años, tendría una mejor salud física, obtendría mejores trabajos y establecería relaciones interpersonales de alta calidad (Diener, 1994).

En décadas más reciente, el interés focaliza el desarrollo de los individuos y la manera en la que reaccionan frente a determinados sucesos de vida y lo que resulta significativo para el sujeto en términos de metas (véase Ryff & Keyes, 1995). Se entendería en *bienestar* como multidimensional, abarcando los aspectos sociales y del entorno para comprenderlo.

A continuación, se hará una revisión de ambas perspectivas a la luz de las evidencias empíricas que aportan cada perspectiva. Al revisar la literatura, es importante determinar el significado específico presente en cada publicación.

EL BIENESTAR SUBJETIVO (BS)

Cuando se investiga el *bienestar subjetivo*, los investigadores tienen la intención de examinar en qué medida el BS estaría relacionado con determinadas variables, por ejemplo, satisfacción de vida, sin obviar la inclusión de variables situacionales, culturales y organizacionales. De allí, que uno podría considerar plausible la hipótesis que indicaría que el concepto *bienestar subjetivo* estaría asociado a variables tales como, la satisfacción de vida y la felicidad y el contexto en que esta ocurre. Desde este punto de vista, se estudian las variables que aluden a determinadas emociones respecto de las experiencias de vida que tiene un individuo y la situación respectiva.

Es importante determinar la especificidad de cada concepto y su propia taxonomía. En el caso del *bienestar subjetivo*, autores como Argyle y Martin (1991) sostienen indican que habría que incluir dos subclases: lo *cognitivo* (grado de satisfacción del sujeto con sus circunstancias), BSC, y lo *afectivo* o *emocional* (relación equilibrada de afectos o percepción individual de bienestar o felicidad opuesta a los sentimiento contrarios), BSA.

El investigador examina las posibles variaciones de cada uno de estos conceptos en el nivel individual en cada organización o cultura, e interpreta la variabilidad o dispersiones que hipotéticamente pudiere existir. Por ejemplo, examinar en qué medida el BS pudiere estar asociado a determinadas estructuras valóricas y culturales, por ejemplo, culturas verticales y culturas más horizontales, generando variaciones en las concepciones del poder, el logro, la autonomía de la persona.

Las investigaciones han obtenido resultados que indican que valores personales como la seguridad, tradición y conformidad se asocian negativamente con la *felicidad* (Sagiv y Schwartz, 2000).

En las investigaciones revisadas, se detecta que el BS está asociado con la valoración del sujeto de su propia vida, desde un punto de vista positivo (capital subjetivo positivo), y, por ende, se incorpora al análisis el concepto de "satisfacción con los sucesos de vida".

Se observa que la persona, individualmente o en el plano organizacional, tendría un *bienestar subjetivo* o *felicidad* mayor cuando predominan las experiencias positivas por sobre las negativas.

Por otro lado, se asume que la vida cotidiana de las personas respecto de su *bienestar subjetivo* o *felicidad*, se puede modificar hasta cierto grado (lo mismo se estima para el bienestar psicosocial). Habría determinados factores que permitirían que el sujeto sea más o menos feliz, y se reconoce que determinados sucesos negativos, generarían un retroceso en el *bienestar subjetivo* o *felicidad*.

Un modelo, ampliamente aceptado, del BS sostiene que las personas deberían de manera inevitable, rápida, y total, adaptarse a cualquier suceso que ocurra en sus vidas. Esto ha sido descrito por distintas teorías, por

ejemplo, la teoría de la adaptación (Helson, 1964), la teoría del equilibrio dinámico (Headey & Wearing, 1992), y la teoría del nivel previo (set-point) (Diener, Lucas, & Scollon, 2006).

La premisa fundamental de estas teorías, es que el nivel habitual de BS es altamente estable. Cambios en las circunstancias de vida, podrían ocasionar aumentos o disminuciones en el BS, pero en cuestión de meses (Suh, Diener, & Fujita, 1996), se regresaría a su nivel inicial (denominado nivel de adaptación, línea base, o nivel previo).

Lo anterior, se puede apoyar en los resultados de investigaciones transversales, que han observado que las correlaciones entre BS y las circunstancias externas de vida (por ejemplo, ingreso, estado civil) van de pequeñas a moderadas.

De igual modo, los estudios longitudinales observan que las diferencias individuales en el BS son altamente estables en el tiempo (Eid & Diener, 2004; Fujita & Diener, 2005; Lucas & Donnellan, 2007).

Todos estos estudios están en la dirección de la hipótesis de la teoría de la adaptación o son interpretados a partir de este encuadre teórico (Diener et al., 1999). No obstante, una prueba estricta de la hipótesis de esta teoría requiere que los cambios en las circunstancias de vida, se evalúen directamente. Para este efecto, se puede examinar el BS en contextos de vida que signifiquen cambios sustantivos en el acontecer de los sujetos, por ejemplo, de empleo a desempleo.

Hay que tener presente que en años recientes, la hipótesis de la teoría adaptación ha sido desafiada empíricamente (Lucas, 2007; Lucas, Clark, Georgellis, & Diener, 2004) y teóricamente (Diener et al., 2006; Headey, 2006).

Como se ha señalado más arriba, el BS se relacionaría con cómo las personas sienten (afectividad) y piensan (cognición) sobre lo que acontece en sus vidas (Diener, 1984).

El BSA y BSC difieren en sus asociaciones con determinadas variables y pueden ser considerados conceptualmente distintos (Lucas, Diener, & Suh, 1996;

Schimmack, Schupp, & Wagner, 2008), aunque son parte del BS.

El *Bienestar subjetivo* cobraría especial importancia porque se habría identificado su relación positiva con el *desempeño laboral*. La satisfacción de vida (medida de bienestar subjetivo) además representaría una forma de predictor de la Satisfacción laboral y el desempeño en la organización.

BIENESTAR PSICOSOCIAL

La literatura científica revela la necesidad de considerar factores psicosociales al momento de estudiar el *bienestar*, por ejemplo, la norma de internalidad o de externalidad en el control de los sucesos de vida. Esto permitiría explorar el *bienestar* desde el punto de vista inter-subjetivo, al incluir variables como las interacciones de los individuos en las estructuras sociales u organizacionales en las que participan.

Esto se desprende de la preocupación de los investigadores por considerar el contexto y las circunstancias externas en el que se da o no el *bienestar*, así como la inter-subjetividad, el desarrollo de las relaciones al interior de los equipos organizacionales, y en general, en los procesos relacionales que ocurren entre los individuos.

Un enfoque de este estilo correspondería a la segunda perspectiva de estudio del *bienestar*, la que se define como *bienestar psicológico*.

Uno de los trabajos más replicados en diferentes contextos culturales y organizacionales, es el realizado por Ryff (1989), que plantea una estructura de seis factores propios del *bienestar psicológico (BS)*, obtenidos a través de análisis psicométricos, en especial estudios factoriales

El BS (Ryff, 1989), también conocido como *bienestar eudomónico* (Ryan & Deci, 2001), es un concepto amplio de *bienestar*, que incluye facetas tales como la auto-aceptación, propósito de vida, crecimiento personal. Si se considera al BS, exclusivamente como concepto psicológico, se podría asociar conceptos psicosomáticos, pero éstos no definen el BS y se postula su exclusión como parte de las investigaciones cuando se estudia al individuo en las interacciones o en las organizaciones.

Una lectura del trabajo de Cummins, McCabe, Romeo y Gullone (1994), permite explorar el componente cognitivo del *bienestar* en profundidad e identificar los diferentes dominios involucrados en los juicios que los sujetos hacen de sus vidas. Bharadwaj y Wilkening (1977) observaron que la satisfacción del sujeto con su vida se relaciona con los siguientes dominios, en el orden que se exponen: familia ($r = .50$), condiciones de vida ($r = .46$), trabajo ($r = .45$), salud ($r = .41$), actividades de ocio ($r = .41$) e ingresos ($r = .39$).

En una investigación que realizamos en Argentina (Páramo, et. al, 2012), se estudió la correlación entre las dimensiones de BP con tres áreas de los rasgos de personalidad: *metas motivacionales, modos cognitivos y conductas interpersonales*. Los resultados obtenidos, en cuanto a la relación entre BP y estilos de personalidad, permiten apoyar la conclusión de que el BP se encuentra asociado a determinados rasgos de personalidad que se mantienen más o menos estables a lo largo del tiempo.

En la actualidad, algunas investigaciones han integrado el concepto de Ryff (1989) referido al BP con el de Keyes (1998) sobre el *bienestar social* (BS), por lo que se postula el concepto de *bienestar psicosocial* (BPS). Se trata de dos enfoques teóricos al momento de estudiar el bienestar, esto es, se investigan procesos psicológico similares, pero se miden distintos tipos de factores o facetas.

Esto significa investigar el *bienestar* considerando tanto lo individual como lo social, la subjetividad como la intersubjetividad socialmente construida.

El BPS hace referencia no solamente a cuestiones de corte psicológico, sino también, a los sucesos que ocurren y a la forma de funcionamiento de las organizaciones y de las estructuras sociales en general, estaría conformado por dimensiones tales como: *Integración social*, que Keyes (1998) la define en términos de la calidad de las relaciones que el individuo mantiene con las estructuras sociales (Keyes, 1998); *Aceptación social*, que se refiere a la necesidad del individuo de pertenecer a estructuras sociales, a una organización, a un grupo, las que requieren un entorno de confianza y empatía hacia los demás; *Contribución social*, el sujeto necesita también sentir que es útil para ser miembro de un grupo u organización por lo que el sentimiento de utilidad es importante (Keyes, 1998), pero además que lo que hace

se valora; *Actualización social*, se hace referencia al estado permanente de tratar de conseguir metas, en orden a obtener de algún modo beneficios; *Coherencia social*, esta dimensión alude al grado de conciencia del sujeto respecto de la dinámica en la que participa.

A partir de este tipo de aproximación, se estima que la *felicidad o bienestar* está asociada a aspectos culturales y valóricos, por ejemplo, representaciones, creencias (Zubieta, Delfino y Fernández, 2007)

Este enfoque permite abordar la subjetividad y la inter-subjetividad, y poder investigar de manera más compleja lo que se denomina *bienestar o felicidad organizacional*.

Al nivel del bienestar del sujeto, se agregarían las interacciones sociales al interior de la organización, y al estudio de la organización misma. Linley, et al., 2009 han estudiado la interconexión entre los varios aspectos del bienestar, empleando el enfoque psicosocial. Adler & Kwon, 2002 investigaron la confianza, la reciprocidad, el intercambio líder-miembros, cooperación, coordinación e integración. Estos autores hicieron una interesante revisión del “capital social” para entender el *bienestar*.

Respecto de las evidencias empíricas, se ha identificado relaciones positivas entre los antecedentes contextuales y empoderamiento psicológico, los valores son significativamente mayores a cero al nivel 0,05 (Whitener, 1990). Aunque, Chen Y Kanfer (2006) investigaron el empoderamiento de los sujetos a nivel de equipo detectando que no se observarían valores significativos. Esto significa que se requiere realizar investigaciones, que no solamente identifiquen las hipótesis en cuestión, sino que su confirmación o rechazo.

SUCESOS DE VIDA

Los sucesos de vida se pueden examinar desde dos perspectivas mayores, una perspectiva es desde el estrés y otra desde el desarrollo. La primera ve los sucesos de vida como tipos específicos de estresores. Estos provocarían alteraciones significativas en las rutinas diarias (Turner & Wheaton, 1995). Est enfoque incluye sucesos deseables como las vacaciones (Holmes & Rahe, 1967). En contraste, estresores mínimos tales como las

molestias diarias (Kanner, et. al., (1981) no producirían un efecto mayor en la vida de los sujetos.

Desde la perspectiva del desarrollo, los sucesos de vida se ven como transiciones específicas. Estas se definen como una discontinuidad en el espacio de vida de la persona del cual se está conciente y demandan nuevas respuestas comportamentales. No se precisa la duración y el curso de la transición, por lo que se la puede considerar lenta y continua (por ejemplo, la pubertad), como rápida y discreta (por ejemplo, la transición del secundario a la universidad).

Al investigar se debería incluir ambos tipos de perspectivas de modo de comprender bien lo que ocurre. La transición marcaría el fin de un estatus. Un estatus es una variable nominal con al menos dos valores, por ejemplo, estatus ocupacional: empleado, desempleado, estudiando o no. La transición de un estatus a otro es un suceso específico de vida, por ejemplo, pérdida del trabajo (de empleado a desempleado).

Se han realizado diferentes estudios a partir del supuesto que los cambios ambientales representados por sucesos de vida positivos y negativos, tendrían influencia en BS (Abbey & Andrews, 1985; Block & Zautra, 1981; Headey, Holmstrom, & Wearing, 1984; Headey et al., 1985; Zautra & Reich, 1983). Los sucesos de vida positivo mejorarían el BS, y los negativos lo reducirían (Grob, 1995). Además, al parecer los individuos son capaces de gestionar los sucesos de vida críticos, pero si tienen que enfrentar dos o más sucesos de vida críticos en un período de cinco años, su BS disminuye de manera importante (Grob, 1995).

Hallazgos similares encontró Veenhoven (1994). Estableció que los sucesos de vida positivos y negativos afectan el *nivel de felicidad* de los individuos, especialmente si hay transiciones importantes. La limitación deriva del hecho que los sucesos de vida se tratan enteramente como exógenos.

Hay evidencias que la misma clase de suceso a menudo ocurre para el mismo tipo de individuos, lo que estaría indicando de algún modo que se estaría dando una asociación entre la personalidad y las características del suceso de vida que experimentan determinados individuos (Headey & Wearing, 1989). No obstante, no

todos los estudios confirman la relación entre personalidad, sucesos de vida y BS (DeNeve & Cooper, 1998; McCrae & Costa, 1991).

Se requieren más investigaciones y análisis en orden a clarificar este tipo de relaciones, en especial porque hay resultados contradictorios (Headey, 2006; Headey & Wearing, 1989).

Hay estudios que han mostrado que el *bienestar o felicidad* está determinado primariamente por características individuales más que por circunstancias de vida externas (Costa & McCrae, 1984; Diener, Sandvik, Pavot, & Fujita, 1992).

Este tipo de teorización conduciría a creer que los *sucesos de vida* y la *personalidad* pueden diferir en términos de su duración del efecto en el *bienestar*. Es probable que la personalidad tenga efectos a más largo plazo en el BS, y los *sucesos de vida* lo tengan en el corto plazo (Diener, Sandvik, Pavot, & Fujita, 1992; McCrae & Costa, 1988).

Por otro lado, se ha observado que sucesos deseables están más vinculados con el BP, y que los sucesos no deseables tienen un efecto adverso en la salud mental de los individuos (Zautra & Reich, 1983).

Sucesos de vida positivos (por ejemplo, promoción) aumentarían el BS. Por otro lado, sucesos negativos (por ejemplo, mala evaluación del desempeño) disminuirían el BS.

CONCLUSIÓN

Los estudios revelan que el estudio de la *felicidad o bienestar* requeriría, no solamente considerar la dimensión psicológica, sino también su dimensión social y cultural.

La revisión de la literatura indicaría que algunas teorías abordan el constructo (bienestar/felicidad) como una cuestión psicológica, otros como cuestión psicosocial, otros acentúan el constructo como valores objetivos (filosóficos) de perfección de la naturaleza humana y no residiría en cuestiones materiales sino en el estado de conciencia de los individuos.

Se puede sostener que un enfoque intermedio o multidimensional sería plausible y recomendable. Se trataría de un ideal, pero enmarcado en la subjetividad e intersubjetividad (bienestar subjetivo) y en la psicología individual e interaccional de los individuos (bienestar psicosocial). Para su estudio habría que considerar las teorías universalistas, situacionales y personológicas, así como la teoría de la adaptación, dada que cada una de ella se aproxima al constructo *bienestar* o *felicidad*, emplean distinciones propias.

Dadas las distintas posturas sobre el *bienestar* o la *felicidad*, la literatura revela la necesidad de emplear enfoques mixtos o híbridos.

En las teorías y publicaciones sobre el constructo, se observa el par subjetivo/objetivo, pero también se podría distinguir diferentes clases de “subjetivos”, por ejemplo, diferenciar entre los valores del sujeto expresados en sus deseos, y los valores expresados en sus estados afectivos. Es decir, habría diferentes clases de evaluaciones subjetivas.

Este tipo de enfoque lo encontramos en Hawkins (2010). Esta autora alude a dos clases de evaluación subjetiva: preferencias informadas, y estados afectivos. Del mismo modo, sería plausible considerar el par objetivo/objetivo.

Un enfoque mixto indicaría que la constitución del *bienestar* o *felicidad* depende de una perspectiva multidimensional que considere diferentes factores. Esta permitiría invocar la combinación de rasgos subjetivos y objetivos, o una combinación de ambos. Esta sugerencia se sustenta en la variedad de investigaciones que hay sobre el constructo *bienestar* o *felicidad*, por ejemplo, la integración de conceptos como eficacia, resiliencia, y optimismo, esto es, un conjunto de mecanismos que promueven el *bienestar* y los aspectos objetivos en el que ocurre (Avey et al., 2010, 2011; Luthans et al., 2013; Roche, Haar & Luthans, 2014). Además, se requerirá un trabajo afinado de instrumentación (por ejemplo, definición e integración de escalas de medición) y operacionalización (definición de variables e indicadores) para determinar con claridad la contribución de cada concepto a la definición del constructo *bienestar* o *felicidad*.

REFERENCIAS

1. ABBEY, A. & ANDREWS, F. M. (1985). Modeling the psychological determinants of life quality. *Social Indicators Research*, 16, 1-34
2. ADLER, P. S., & KWON, S.-W. 2002. Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27: 17- 40.
3. ARGYLE, M., & MARTIN, M. (1991). The psychological causes of happiness. In F. STRACK, M.
4. BLOCK, M., & ZAUTRA, A. (1981). Satisfaction and distress in a community: A test of the effects of life events. *American Journal of Community Psychology*, 9, 165-180
5. BHARADWA, L. & WILKENING, E. A. (1977). The prediction of perceived well-being. *Social Indicators Research*, 4 (4),421- 439.
6. BRICKMAN, P., & CAMPBELL, D. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M. H. APLEY (Ed.), *Adaptation-level theory: A symposium* (pp. 287-302). New York: Academic Press
7. BRUNSTEIN, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1061-1070.
8. CHEN, G., & KANFER, R. (2006). Toward a systems theory of motivated behavior in work teams. *Research in Organizational Behavior*, 27, 223-267
9. COSTA, P. T., Jr., & McCRAE, R. R. (1984). Personality as a lifelong determinant of well-being. In C. MALATESTA & C. Izard (Eds.), *Affective processes in adult development and aging* (pp. 141-156). Beverly Hills, CA: Sage.
10. CUMMINGS, R.A., McCABE, M.P., ROMERO, Y., & GULLONE, E. (1994). The Comprehensive Quality of Life Scale: Instrument development and psychometric evaluation on tertiary staff and students. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 372-382.
11. DeNEVE, K. M., & COOPER, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229
12. DIENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
13. DIENER, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.

14. DIENER, E., SANDVIK, E., & PAVOT, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. STRACK, M. ARGYLE, & N. SCHWARTZ (Eds.), *Subjective wellbeing: An interdisciplinary perspective. International series in experimental social psychology* (pp. 119 – 39). Oxford: Pergamon Press
15. DIENER, E., LUCAS, R. E., & SCOLLON, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of wellbeing. *American Psychologist*, 61, 305 – 14.
16. EID, M., & DIENER, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245-277.
17. FUJITA, F., & DIENER, E. (2005). Life satisfaction set point: Stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 158-164.
18. GROB, A. (1995). Subjective well-being and significant life-events across the life span. *Swiss Journal of Psychology*, 54, 3-18
19. HEADY, B. W. (2006). Subjective well-being: Revisions to dynamic equilibrium theory using national panel data and panel regression methods. *Social Indicators Research*, 79, 369-403.
20. HEADEY, B.W. & WEARING, A.J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman Cheshire.
21. HEADY, B., HOLMSTRON, E. L., & WEARING, A. J. (1984). The impact of life events and changes in domain satisfactions on well-being. *Social Indicators Research*, 15, 203-227.
22. HEDY, B., & WEARING, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman Cheshire
23. HELSON, H., (1964). *Adaptation-level theory*. Harper & Row, New York.
24. HOLMES, T. H., and RAHE, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *J. Psychosom. Res.* 4: 189-194
25. KANNER, A. D., COYNE, J. C., SCHAEFER, C., & LAZARUS, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39
26. KEYES, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
27. KEYES, C., RYFF, C., y SHMOTKIN, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022
28. LINLEY PA, WOOLSTON L and BISWAS-DIENER R (2009) Strengths coaching with leaders. *International Coaching Psychology Review* 4(1): 37-48
29. LUCAS, R. E., & DONNELLAN, M. B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality*, 41, 1091- 1098.
30. LUCAS, R. (2007). Personality and subjective well-being. In M. EID & R. LARSEN (Eds.), *The science of subjective well-being*. New York: Guilford Press.
31. LUCAS, R. E., CLARK, A. E., GEORGELLIS, Y., & DIENER, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15, 8 – 13.
32. LUCAS, R. E., DIENER, E., y SUH, E. (1996). Discriminant validity of wellbeing measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628
33. McCRAE, R. R., & COSTA, P. T. (1991). Adding Liebe and Arbeit: The full five-factor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227-232.
34. Páramo, María de los Ángeles; Straniero, Cristina Mariana; García, Claudia Silvina; Torrecilla, Norma Mariana; Escalante Gómez, Eduardo (2012). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, vol. 10, núm. 1, pp. 7-21.
35. RYFF, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
36. RYFF, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
37. RYFF, C., y KEYES, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
38. RYFF, C., y SINGER, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9(11), 1-28. RYFF, C., y SINGER, B. (2002). From social structure to biology. En C. SNYDER y A. LÓPEZ (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.

39. RYFF, C., LEE, Y. H., ESSEX, M. J., y SCHUMUTE, P. S. (1994). My children and me: Midlife evaluations of grown children and of self. *Psychology and Aging*, 9 (2), 195-205),
40. RYAN, R. M., y DECE, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. En S. FISKE (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc
41. SCHIMMACK, U., SCHUPP, J., & WAGNER, G. (2008). The influence of environment and personality on the affective and cognitive component of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 89, 41-60.
42. SGIV, L., & SCHWARTZ, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198
43. SUH, E., DIENER, E., & FUJIT, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personalio, and Social Psychology*, 70, 1091-1102.
44. STEEL, P., SCHMIDT, J., & SHULTZ, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161
45. TURNER, R., & WHEATON, B. (1995). Checklist measurement of stressful life events. In S. COHEN, R. KESSLER, & L. GORDON (Eds.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press
46. VEEHOVEN, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
47. VEENHOVEN, R. (1994). Is happiness a trait? Tests of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicators Research*, 32, 101-160.
48. WHITENER, E. M. (1990). Confusion of confidence intervals and credibility intervals in meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 75, 315-321
49. WILSON, T.D., & GILBERT, D.T. (2003). Affective forecasting. In M.P. ZANNA (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 35, pp. 345-411). San Diego, CA: Academic Press
50. ZAUTRA, A. J., & REICH, J. W. (1983). Life events and perceptions of life quality: Developments in a two-factor approach. *Journal of Community Psychology*, 11, 121-132.
51. ZUBIETA, E; DELFINO, G. I y FERNÁNDEZ, O. D.(2007). Confianza Institucional y el rol mediador de creencias y valores. *Revista de Psicología*, Vol.3, (6), 101-120



MISIÓN

La revista *Panorama* tiene como misión la publicación y divulgación de artículos que se reúnen en cinco grandes áreas, acogidas a los lineamientos gnoseológicos de la Facultad de Ciencias Sociales: derecho, psicología, educación, ciencia política y humanidades. Su propósito es la visualización de trabajos de investigación, nacionales e internacionales, en las áreas mencionadas, a través de un arbitraje anónimo y con los más altos estándares de calidad para revistas científicas, con el fin de fortalecer una red o comunidad científica que ofrezca soluciones a las problemáticas o a las necesidades informativas de la sociedad.

Las instrucciones que a continuación se presentan tienen el propósito de estandarizar la presentación de artículos para ser sometidos al proceso de evaluación del Comité Editorial. Pretenden establecer una coherencia en la presentación que dé identidad y estructura a la publicación y, además, tener presente variables importantes en el momento de evaluar la calidad de los artículos por autoridades externas.

TIPOS DE ARTÍCULOS

Se dará prioridad a artículos de investigación científica y tecnológica, de reflexión y de revisión. Se recibirán textos en las áreas de psicología, educación, derecho, ciencia política y humanidades. Aunque se pueden publicar artículos de cualquiera de los 11 tipos existentes, el mayor énfasis se hará en artículos de los tipos 1, 2 y 3, a saber:

1) *Artículo de investigación científica y tecnológica.* Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión. Debe tener como mínimo treinta referencias.

2) *Artículo de reflexión.* Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, que recurre a fuentes originales. Debe tener como mínimo treinta referencias.

3) *Artículo de revisión.* Documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología para dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.

PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

ORIGINALIDAD DE LOS TEXTOS

Los trabajos presentados deben ser inéditos y no pueden ser sometidos simultáneamente a consideración por parte de otras revistas. De la misma manera, no se recibirá ningún texto que haya sido publicado total o parcialmente en otra revista.

El proceso editorial correspondiente solo iniciará cuando se haga entrega del formato de presentación de artículos (disponible en <http://www.poligran.edu.co/editorial>), en el cual los autores avalan su publicación en Panorama y asumen su autoría.

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

Los textos que han atravesado el proceso de entrega serán sometidos a un procedimiento de evaluación por parte de expertos (árbitros o pares académicos) bajo la modalidad doble ciego. Así como el par desconoce la identidad del autor, éste desconoce la identidad de los evaluadores. Los dictaminadores seleccionados por la revista son expertos externos a la institución editora.

Paso 1

Los árbitros son expertos en el área, seleccionados por el Comité Editorial y científico, que revisarán cada artículo y emitirán un dictamen sobre la viabilidad de publicación de cada texto. Por cada artículo se seleccionarán dos árbitros, externos a la institución.

Paso 2

Si las dos evaluaciones son positivas, se notificará al autor sobre los resultados, junto con recomendaciones puntuales que hayan surgido durante la revisión.

Si solamente una de las evaluaciones es positiva, el editor de la revista solicitará un tercer dictamen que defina la situación del artículo.

Con dos dictámenes negativos se notificarán al autor los resultados, expresando el rechazo del texto y las sugerencias para que pueda eventualmente cumplir con las condiciones.

Paso 3

Los autores serán notificados sobre los resultados de la evaluación y se les brindará un plazo para la entrega de los ajustes, determinado por el Comité Editorial. Este plazo puede variar de acuerdo con la cantidad de correcciones que requiera el texto.

Paso 4

En caso de ser aceptado, los autores conocerán la decisión sobre el artículo y se adelantará el proceso editorial correspondiente que implica:

Corrección de estilo. El artículo será intervenido por un corrector de estilo, seleccionado por la editorial, que garantiza la calidad ortográfica, sintáctica y gramatical del texto.

Corrección del autor. El autor será notificado de los ajustes propuestos durante la corrección de estilo y podrá introducir o aprobar los cambios que considere necesarios.

Diseño y diagramación. La editorial seleccionará a un diseñador quien se encargará de ejecutar el proceso de armada y diagramación de los textos.

Publicación. El artículo aparecerá publicado en el sitio web de la revista (www.poligran.edu.co/panorama) y posteriormente la edición impresa estará disponible. A los autores se les hará entrega de un ejemplar impreso de la revista.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

PRESENTACIÓN

El autor o los autores deben presentar el artículo original en formato digital o enviarlo por correo electrónico en una versión reciente de Microsoft Word, en tamaño carta, por una sola cara, a espacio doble y en letra Times New Roman de 12 puntos.

EXTENSIÓN

El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas y una mínima de 15 páginas. Debe contener introducción, marco teórico, materiales y métodos, resultados, discusión o recomendaciones y referencias bibliográficas

INFORMACIÓN SOBRE AUTORES

En la primera página debe estar la siguiente información: título del artículo (en español), datos del autor o los autores con los nombres y apellidos completos, fecha de recepción y aceptación del artículo, una corta reseña con una extensión máxima de 800 caracteres, correo electrónico, teléfono fijo, celular y filiación institucional.

IMÁGENES, GRÁFICOS Y TABLAS

En caso de contener mapas, cuadros, tablas, fórmulas o ilustraciones, etc., estas deben estar claramente descritas y en orden, en los programas originales. De ser fotografías o ilustraciones o en los formatos gráficos: .jpg, .tiff o .bmp, con resolución de 300 dpi (*dots per inch* o puntos por pulgada); en el caso de tratarse de cuadros, tablas o gráficos de elaboración propia, es indispensable presentarlos en formato editable. La información de texto, gráficos e imágenes debe ser presentada en una sola tinta y debe tener la correspondiente autorización para su publicación.

Cada tabla, cuadro, figura o imagen debe llevar una leyenda que describa con claridad el material presentado y la fuente en el sistema APA de citación si procede de una distinta del autor o de los autores. En caso de ser necesario, se deben anexar los permisos para la reproducción de tablas, cuadros, figuras e imágenes que estén protegidos por el derecho de autor.

RESUMEN

El artículo debe traer un resumen en español con una extensión máxima de 250 palabras, en el que se sintetizan los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Se deben adicionar las palabras clave (de 4 a 6). Además, se debe presentar el resumen (*abstract*) y las palabras clave (*keywords*) en inglés. En caso de no contener esto, la editorial procederá a realizar la traducción por medio del Departamento Académico de Idiomas de la Institución.

REFERENCIAS

La revista *Panorama* usa el sistema de referencias APA de la manera descrita a continuación (un manual de referencias más detallado lo encuentra en www.poligran.edu.co/ editorial).

Citación: El estilo APA utilizado en la revista *Panorama* presenta las citas dentro del texto del trabajo, utilizando el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis. Este sistema NO requiere utilizar las citas a pie de página y funciona de la siguiente manera:

Williams (1995, p. 45) sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente”.

O bien:

Un autor sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente” (Williams, 1995, p. 45).

Cuando la cita es indirecta (es decir, que no se menciona la idea del autor pero no se cita textualmente), no se coloca la página de la referencia. Se hace de la siguiente manera:

Es oportuno considerar la edad de los pacientes al estudiar los desórdenes de la personalidad (Williams, 1995).

Si usted necesita citar una investigación que encontró en otro trabajo, puede hacerlo de la siguiente manera:

Duarte (2006, p. 17) cita a Phillips (2001) quien descubrió que...

b. Referencias bibliográficas: El listado de referencias presentarse en orden alfabético. El utilizado en *Panorama* exige que los títulos de las publicaciones sean destacados en cursiva. Las referencias bibliográficas se deben presentar de la siguiente manera:

- Libros:

Apellido, Inicial de nombre (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor.

Strunk, W. y Blanco, E. B. (1979). *Los elementos del estilo* (3ra ed.). Nueva York: Macmillan.

- Publicaciones oficiales gubernamentales:

País, Entidad gubernamental (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Gran Bretaña. Ministerio del Interior (1994). *Política de las prisiones para Inglaterra*. Londres: HMSO.

- Informes:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título del informe* (Código del informe). Entidad Birney, A. J. y Pasillo, M. del M. (1981). *Identificación temprana de niños con dificultades para escribir una lengua* (Informe No. 81-502). C.C. de Washington: Asociación Educativa Nacional.

-Actas de congresos:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título*. Nombre y edición del congreso (rango de páginas). Ciudad: Editorial.

-Artículos de revistas científicas (Journals):

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen, número, rango de páginas Popper, E. Del S., Y McCloskey, K. (1993).

-Artículo de una publicación semanal:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*. En Título de la publicación, rango de páginas.

-Artículos de periódico:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*, rango de páginas. Young, H. (1996, 25 de julio). La Batalla entre serpientes y escaleras. *The Guardian*, p. 15.

-Entrevistas:

Debido a que el material de una entrevista no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación no es obligatorio que se cite en la bibliografía final. Sin embargo, sería muy conveniente hacer una referencia a la entrevista dentro del cuerpo principal de su trabajo, a manera de comunicación personal:

...y este punto fue concedido (J. Bloggs, entrevista personal, 22 de agosto de 2001).

-Fuentes electrónicas:

Apellido, Inicial del nombre. (fecha). Título del artículo, de dirección en Internet.

Bancos, I. (n.d.). Los NHS marcan la pauta del cuidado de la salud, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

The following instructions are intended to standardize the presentation of articles in order to be submitted to the evaluation process of the editorial committee. These instructions aim to establish coherence within the presentation to identify and structure the publication, and also to maintain important variables when external authorities evaluate the quality of the articles.

TYPES OF ARTICLES

Priority will be given to articles of scientific and technological research, reflection and review. Texts will be received in the areas of Psychology, Education, Political Science, Humanities and Law. Although any article of the eleven existing types can be published, major emphasis will be given on items of types 1, 2 and 3. Like this:

Article of Scientific and Technological Investigation. This is a document that presents in detail the results of an original research project. The structure that is generally used contains four major sections: introduction, methodology, results, and conclusions. It should have at least thirty references.

Article of Reflection. This document presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic by using original sources. It should have at least thirty references.

Article of Review. This document is the result of a research where the published or unpublished research findings on a field of science or technology are analyzed, systematized and integrated in order to mention development trends and progress. It is characterized for presenting a complete literature review of at least 50 references.

SUBMISSION OF ARTICLES

ORIGINALITY OF THE TEXT

All submitted papers must be unpublished and cannot be submitted simultaneously for consideration in other magazines. Similarly, *Panorama* will not receive any papers that have been whole or partially published in another journal.

The editorial process will only initiate when the article presentation form is received (available at: <http://www.poligran.edu.co/editorial>), in this form the authors approve the publication of the paper in the magazine and assume their authorship.

PEER REVIEW PROCESS

Papers that have been delivered will undergo a review process by experts (referees or academic peers) under the double-blind mode. Both the peer and the author are unaware of each other's identity.

Step 1:

Referees are experts in the field, selected by the editorial and scientific committee, who will review each paper

and issue an opinion on the feasibility of its publication. For each paper, two external referees will be selected.

Step 2:

If both assessments are positive, the autor shall be notified of the results, along with specific recommendations that were raised during the review.

If only one assessment is positive, the editor of the magazine will request a third opinion to define the status of the paper.

With two negative opinions the author will be notified of the results, expressing rejection of the paper and suggestions to eventually meet the conditions.

Step 3:

Authors will be notified of the results of the evaluation and will be provided a deadline for delivery of the adjustments determined by the editorial board. This period may vary according to the number of corrections required.

Step 4:

If accepted without changes, authors will be notified of the decision and the editorial process will begin. This process involves:

Editing: The paper will be revised by a copyeditor, selected by the publisher, to ensure correct spelling, syntax and grammar.

Author review: The author will be notified of any proposed adjustments during copyediting and can enter and / or approve the necessary changes.

Design and layout: The publisher will select a graphic designer who is responsible for implementing the assembly process and layout of texts.

Publication: The article would appear in the published Web site of the journal: www.poligran.edu.co/panorama and then, the printed version would be available. If requested, authors will be presented with a print copy of the journal.

CHARACTERISTICS OF ARTICLE SUBMITTING

PRESENTATION

The author(s) must submit the original article in digital format in a recent version of Microsoft Word. The article should be letter sized, one-sided, double-spaced, and in Arial 12.

EXTENSION

The article should have a maximum length of 25 pages and a minimum of 15 pages. It should have an introduction, body of work: theoretical framework, materials and methods, results, discussion or recommendations, and bibliography.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The first page must have the following information: title of the article (in Spanish), author(s) personal data with full name, dates when the article was received and accepted, a profile of the author(s) with a maximum of 800 characters, email, address, phone, cell phone and institutional affiliation.

IMAGES, GRAPHICS, AND TABLES

In case of containing maps, charts, tables, formulas or illustrations, they should be clearly described and in order. Also, they should be in original or graphic formats: jpeg, tiff or bmp, or with a resolution of 300 dpi (dots per inch). If there are charts, tables, or graphs made by the author(s), it is mandatory to present them in an editable format. Text information, graphics and images must be submitted in single ink, and should have their respective authorization for publication.

Each table, figure or image must have a caption that clearly describes the material presented and the source in APA methodology in case of being different from the author. If necessary, the required permissions for the reproduction of charts, tables, figures and images that are protected by copyright must be attached.

ABSTRACT

The article must have a summary in Spanish with a maximum of 700 characters, which synthesize the objectives, study methods, results, and conclusions. It must include Keywords (4 to 6). In addition, an abstract and keywords in English must be submitted. If not presented, the publisher will translate them through the Language Department.

REFERENCES

The magazine *Panorama* uses the APA reference system, as follows (a more detailed reference manual can be found at www.poligran.edu.co/editorial).

Quotation: The APA style used in the magazine *Panorama* presents the quotations within the text of the paper, using the last name of the author, the publishing date, and the quoted page between parentheses. This system does NOT require the use of footnotes, and it works as follows:

Williams (1995, p. 45) said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account”.

Or:

An author said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account.” (Williams, 1995, p. 45).

When the quote is indirect (this means that the idea of the author is not mentioned, but it is not quoted), the page of the reference is not written. It is used as follows:

It is useful to take into account the age of the patients when studying personality disorders (Williams, 1995)

If you need to quote a research you found in another work, you can do it as follows:

Duarte (2006, p. 17) quotes Phillips (2001), who discovered that...

Bibliography: The list of references should be presented in alphabetical order. The one used in *Panorama* requires the titles of the publications to be highlighted and in italics. The bibliographic references should be presented as follows:

-Books:

Last name, Initials (year). *Title of the book*. Publication Place: Publisher.

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *The Elements of Style* (3ra ed.). New York: Macmillan.

- Official Publications of the Government:

Country. Government Institution. (year). *Title*. City: Publisher.

Great Britain. Ministry of the Interior. (1994). *Policy of Prisons for England*. London: HMSO.

- Reports:

Last name, Initials. (Year). *Title of the Report*. (Code of the report). Entity/ Birney, A. J., & Pasillo, M. Del M. (1981). *Early Identification of Children with Difficulties to Write a Language* (Report No. 81-502). C.C. Washington: National Educative Association.

-Congress Minutes:

Last name, Initials. (Year). *Title*. Name and publication of the congress (Page range). City: Publisher.

-Articles of Scientific Magazines (Journals):

Last name, Initials. (Year). *Title of the Article*. *Name of the Magazine*, volume, number, page range

Popper, E. Del S., and McCloskey, K. (1993).

-Article of a Weekly Publication:

Last name, Initials (Publication year, day, and month). *Title of the Article*. In *Title of the Publication*, page range.

-Newspaper Articles:

Last Name, Initials, (Publication year, day, and month). *Title of article*, page range.

Young, H. (1996, July 25th). The Battle between Snakes and Ladders. *The Guardian*, p. 15.

-Interviews:

Due to the fact that it is not possible to reproduce the material of an interview, it is not mandatory for the person who writes a research work to quote it in the final bibliography. However, it would be very convenient to mention the interview within the main body of the work, as personal communication:

... and this point was granted (J. Bloggs, personal interview, August 22nd, 2001).

-Electronic Sources:

Last name, Initials. (Date). Title of the Article, from Web address.

Bancos, I. (n.d.). NHS indicates the guidelines for taking care of health, from <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

As instruções que a continuação se apresentam têm o propósito de padronizar a apresentação de artigos para serem submetidos ao processo de avaliação do comitê editorial. Pretendem estabelecer uma coerência na apresentação que de identidade e estrutura à publicação e, além do mais, ter presente variáveis importantes no momento de avaliar a qualidade dos artigos por autoridades externas

TIPOS DE ARTIGOS

Se dará prioridade a artigos de pesquisa científica e tecnológica, de reflexão e de revisão. Porém se podem publicar artigos de qualquer dos onze tipos existentes, a maior ênfase se fará em artigos dos tipos: 1, 2 e 3. A saber:

Artigo de pesquisa científica e tecnológica. Documento que apresenta de maneira detalhada os resultados originais de um projeto de pesquisa. A estrutura pelo geral utilizada contém quatro apartes importantes: introdução, metodologia, resultados e discussão. Deve ter como mínimo trinta referências.

Artigo de reflexão. Documento que apresenta resultados de pesquisa, desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais. Deve ter como mínimo trinta referências.

Artigo de revisão. Documento que surge de uma pesquisa na que se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas, publicadas ou não, sobre um campo em ciência ou tecnologia com o fim de dar conta dos avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos cinquenta referências.

APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

ORIGINALIDADE DOS TEXTOS

Os trabalhos apresentados devem ser inéditos e não podem ser submetidos simultaneamente à consideração da parte de outras revistas. Da mesma maneira, não se receberá nenhum texto que tenha sido publicado total ou parcialmente em outra revista.

O processo editorial correspondente só iniciará quando se faça entrega do formato de apresentação de artigos (disponível em <http://www.poligram.edu.co/editorial>), no qual os autores dão aval da sua publicação na revista e assumem a autoria do mesmo.

PROCESSO DE REVISÃO POR PARES

Os textos que passaram pelo processo de entrega estará sujeito a um processo de avaliação por especialistas (árbitros ou colegas acadêmicos), sob método duplo-cego. Como o casal sabe a identidade do autor, os revisores conhecer a identidade dele. Selecionado pelos juizes de revistas são especialistas fora da instituição de publicação.

Passo 1:

Árbitros são especialistas na área selecionada pelo comitê editorial e científica, que irá analisar cada item e emitir parecer sobre a viabilidade da publicação do texto. Para cada papel dois árbitros externos à instituição será selecionada.

Passo 2:

Se ambas as avaliações são positivas, devem ser notificados dos resultados, juntamente com recomendações específicas que foram levantadas durante a revisão.

Se apenas uma avaliação for positiva, o editor da revista pediu uma terceira opinião para definir o status do item

Com dois pareceres negativos o autor foi notificado dos resultados, expressando a rejeição do texto e sugestões para que você possa, eventualmente, cumprir as condições.

Passo 3:

Os autores serão notificados dos resultados da avaliação e será fornecido um prazo para a entrega dos ajustes determinados pelo conselho editorial. Este período poderá variar de acordo com o número de correções necessárias pelo texto.

Passo 4:

Se aceito, os autores saberão a decisão sobre o item eo processo editorial correspondente que envolve ser avançado:

Edição: O artigo será operado por um editor de texto, selecionadas pelo editor, para garantir a ortografia, sintaxe e qualidade de texto gramática.

Corrigindo o autor: O autor será notificado de quaisquer ajustamentos propostos durante a edição de texto e pode entrar e / ou aprovar as alterações necessárias

Concepção e realização: O editor seleciona um designer que é responsável pela implementação do processo de montagem e layout de textos.

Publicação: O artigo apareceria no site publicado da revista: www.poligram.edu.co / panela e, em seguida, a versão impressa estará disponível. Os autores serão apresentados com uma cópia impressa da publicação.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPÇÃO DOS ARTIGOS

APRESENTAÇÃO

O autor ou os autores devem apresentar o artigo original em formato digital, ou enviá-lo por correio eletrônico em uma versão reciente de Microsoft Word, em tamanho carta, por uma cara só, a espaço duplo e em letra Arial de 12 pontos.

EXTENSÃO

O artigo deve ter uma extensão máxima de 25 páginas e uma mínima de 15 páginas. Deve conter uma

introdução, corpo do trabalho: marco teórico, materiais e métodos, resultados, discussão ou recomendações e bibliografia.

INFORMAÇÃO SOBRE OS AUTORES

Na primeira página deve estar a seguinte informação: título do artigo (em espanhol), dados do autor ou os autores com os nomes e sobrenomes completos, data de recepção e aceitação do artigo, uma curta resenha com uma extensão máxima de 800 caracteres, correio eletrônico, telefone fixo, celular e conexão institucional.

IMAGENS, GRÁFICOS E TABELAS.

Em caso de conter mapas, quadros, tabelas, fórmulas ou ilustrações, estas devem estar claramente descritas, e em ordem, nos programas originais ou nos formatos gráficos: jpg, tiff ou bmp, com resolução de 300 dpi (*dots per inch* ou pontos por polegada), no caso de se tratar de quadros, tabelas ou gráficos de elaboração própria, é indispensável apresentar-lhos em formato que se possa editar. A informação de texto, gráficos e imagens deve ser apresentada em uma tinta só e deve ter a correspondente autorização para a sua publicação.

Cada tabela, quadro, figura ou imagem deve levar uma legenda que descreva com clareza o material apresentado e a fonte em metodologia APA se procede de uma diferente ao autor ou aos autores. No caso de ser necessário, se devem anexar as permissões para a reprodução de tabelas, quadros, figuras e imagens que estejam protegidos pelo direito de autor.

RESUMO.

O artigo deve trazer um resumo em espanhol com uma extensão máxima de 700 caracteres, no que se sintetizem os objetivos, métodos de estudo, resultados e conclusões. Devem-se adicionar as palavras chave (de 4 a 6). Além do mais, se deve apresentar o resumo (abstract) e as palavras chave (*Keywords*) em inglês. Em caso de não conter isto, a editorial procederá a realizar a tradução por meio do Departamento Acadêmico de Idiomas da instituição.

REFERÊNCIAS

A revista usa o sistema de referências APA, da maneira descrita a continuação (Um manual de referências mais detalhado o encontra em www.poligram.edu.co/ editorial.

a. Citação: O estilo APA utilizado na revista apresenta as citas dentro do texto do trabalho, utilizando o sobrenome do autor, a data de publicação e a página citada entre parêntese. Este sistema NÃO requer utilizar as citas a pé de página e funciona da seguinte maneira:

Williams (1995, p.45) susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente”

OU bem:

Um autor susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente” (Williams, 1995, p.45)

Quando a cita é indireta (quer dizer, que não se menciona a ideia do autor mas não se cita textualmente), não se coloca a página da referência. Faz-se da seguinte maneira:

É oportuno considerar a idade dos pacientes ao estudar as desordens da personalidade (Williams, 1995)

Se você precisa citar uma pesquisa que encontrou em outro trabalho, pode fazê-lo das seguintes maneiras:

Duarte (2006, p.17) cita a Phillips (2001) quem descobriu que...

b. Bibliografia: O listado de referências apresentam-se em ordem alfabética. O utilizado na revista exige que os títulos das publicações sejam destacados em cursiva. As referências bibliográficas se devem apresentar da seguinte maneira:

- Livros:

Sobrenome, Nome (ano). *Título do livro*. Lugar da publicação: Editor. /

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *Os elementos do estilo* (3ra ed.). Nova York: Macmillan.

- Publicações oficiais governamentais:

País. Entidade governamental. (ano). *Título*. Cidade: Editorial /

Grã-Bretanha. Ministério do Interior. (1994). *Política das prisões para Inglaterra*. Londres: HMSO.

Orquídeas

- Informes:

Sobrenome, Nome. (ano). *Título do informe*. (Código do informe). Entidade /

Birney, A. J., & Pasillo, M. Do M. (1981). *Identificação precoce de crianças com dificuldades para escrever uma língua* (Informe Não. 81-502). C.C. De Washington: Associação Educativa Nacional.

- Atas de congressos:

Sobrenome, Nome. (ano). *Título. Nome e edição do congresso* (intervalo de páginas). Cidade: Editorial.

- Artigos de revistas científicas (Journals):

Sobrenome, Nome. (ano). *Título do artigo. Nome da revista*, Volume, número, (intervalo de páginas) / Popper, E. Do S., E McCloskey, K. (1993).

- Artigo de uma publicação semanal:

Sobrenome, Nome (Ano, dia e mês de publicação). *Título do artigo. Em Título da publicação*, intervalo de páginas.

- Artigos de jornal:

Título do artigo. (Ano, dia e mês de publicação). *Título do jornal*, intervalo de páginas. / Young, H. (1996, 25 de julho). *A Batalha entre serpentes e escadas*. The Guardian, p. 15.

- Entrevistas:

Devido a que o material de uma entrevista não se pode reproduzir para quem lê um trabalho de pesquisa não é obrigatório que se cite na Bibliografia final. Embora, séria muito conveniente fazer uma referência à entrevista dentro do corpo principal de seu trabalho, a maneira de comunicação pessoal:

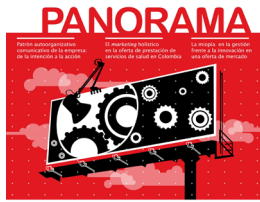
... e este ponto foi concedido (J. Bloggs, entrevista pessoal, 22 de agosto de 2001).

- Fontes eletrônicas:

Sobrenome, nome. (data). *Título do artigo*. Mês, dia e ano de consulta, de endereço em Internet. / Bancos, I. (n.d.). Os NHS marcam a pauta do cuidado da saúde. Obtida o 29 de agosto de 2001, de <http://www.health-careguide.nhsdirect.nhs.uk/>

1. Evely Norma Castro Méndez (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
Estancia postdoctoral-Conacyt en Estudios de Medio Oriente
evelyn1309@yahoo.com.mx
2. Diana María Salcedo López (Colombia)
Universidad del Rosario
Master en estudios de mujeres, género y ciudadanía
dianam.salcedo@yahoo.com
3. Juan Carlos Garzón Rodríguez (Colombia)
CINDE
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
jgarzon@cinde.org.co
4. Liliana María Gómez Cardona (Colombia)
Corporación Universitaria Lasallista
Magíster en Educación
ligomez@lasallista.edu.co
5. Raphael Lana Seabra (Brasil)
Universidade de Brasília
Doctor en Sociología
raphaelseabra@hotmail.com
6. Amaral Palevi Gómez Arévalo (Brasil)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Doctorado Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo
amaral.palevi@gmail.com
7. Eskelia Guerra (Venezuela)
Universidad Central de Venezuela
Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativa
seskeilag@gmail.com
8. Matías Bedmar Moreno (España)
Universidad de Granada
Doctor en Pedagogía
bedmar@ugr.es
9. Manuel Buenrostro Alba (México)
Universidad de Quintana Roo
Doctor antropología
buenrostro_manuel@yahoo.com.mx
10. Saumava Mitra (Inglaterra)
Western University
PhD in Media Studies
smitra7@uwo.ca
11. Pedro Nel Burgos Hernández (Colombia)
Institución Universitaria Cesmag
Magíster en Estudios Latinoamericanos
pedronelburgos@gmail.com
12. Maria Chiara Marullo (España)
Universitat Jaume I, Castellón de la Plana
Doctorado en Estudios Internacionales en Paz
mariachiara.marullo2@unibo.it; marullo@uji.es
13. Susana Castaños Cervantes (México)
Universidad Iberoamericana
Doctorado en Psicología
susycc84@gmail.com
14. Eliana Sánchez González (Colombia)
Universidad de Antioquia
Mg. Claves del Mundo Contemporáneo
esang07@gmail.com

No. 1 / marzo 2007
MARKETING HOLÍSTICO



PANORAMA # 1

No. 2 / junio 2007
PERIODISMO AMBIENTAL



PANORAMA # 2

No. 3 / noviembre 2007
INTERNACIONALIZACIÓN DE P...



PANORAMA # 3

No. 4 / marzo 2008
TECNOLOGÍAS DE SISTEMAS PARA PYMES



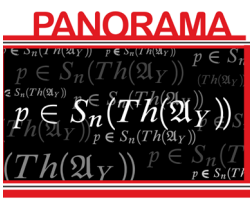
PANORAMA # 4

No. 5 / agosto 2008
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN 2º SEMESTRE 2008



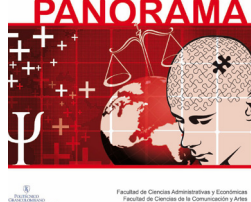
PANORAMA # 5

No. 6 / noviembre 2008
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN FACULTAD DE INGENIERÍA Y CIENCIAS BÁSICAS



PANORAMA # 6

No. 7 / noviembre 2009



PANORAMA # 7

No. 8 / noviembre 2010



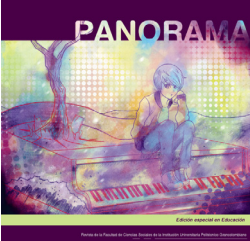
PANORAMA # 8

No. 9 / noviembre 2011



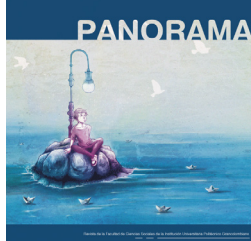
PANORAMA # 9

No. 10 / febrero 2012



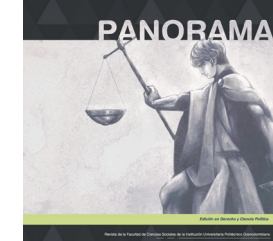
PANORAMA # 10

No. 11 / junio 2012



PANORAMA # 11

No. 12 / febrero 2013



PANORAMA # 12

No. 13 / mayo 2013



PANORAMA # 13

No. 14 / mayo 2013



PANORAMA # 14

No. 15 / mayo 2014



PANORAMA # 15

No. 16 / mayo 2015



PANORAMA # 16

No. 17 / mayo 2015
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES



PANORAMA # 17

No. 18 / mayo 2016
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES



PANORAMA # 18



MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO

RECTOR
VICERRECTOR ACADÉMICO
VICERRECTOR DE DESARROLLO
VICERRECTOR DE RELACIONES CON EL ESTUDIANTE
VICERRECTOR FINANCIERO Y ADMINISTRATIVO
SECRETARIO GENERAL
DECANO FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DIRECTOR DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE DERECHO
DIRECTOR DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA
DIRECTOR DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE CIENCIA
POLÍTICA Y HUMANIDADES
DIRECTOR ESCUELA DE EDUCACIÓN

Fernando Dávila Ladrón de Guevara
Jurgen Chiari Escobar
Javier Arango Pardo
María Ángela Mejía Giraldo
Juanita Bernal Vargas
Billy Escobar Pérez
Carlos Augusto García López
Juan David Castro García
Christian Felipe Luengas Monroy

Jalily Covezday Rojas
Daniel Mauricio García

CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS GALLEGAS

QUALITY AND TRAINING OF NEW TEACHING STAFF IN GALICIAN PUBLIC UNIVERSITIES

QUALIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSORADO NOVEL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS GALEGAS

ANA MARÍA PORTO CASTRO, MARÍA JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES UNIVERSITARIAS Y LA FORMACIÓN EN EL PROGRAMA DE NEGOCIOS INTERNACIONALES EN MODALIDAD VIRTUAL

UNIVERSITY PROFESSIONAL COMPETENCIES AND THE VIRTUAL MODE TRAINING IN INTERNATIONAL BUSINESS PROGRAM

AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS UNIVERSITÁRIAS E A FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS EM MODALIDADE VIRTUAL

MARÍA DEL SOCORRO GUZMÁN SERNA, JULIETA MORA RAMÍREZ

LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA: BALANCE Y DESAFÍOS

UNIVERSITY EVALUATION POLICIES IN ARGENTINA: BALANCE AND CHALLENGES

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA ARGENTINA: BALANÇO E DESAFÍOS

MARÍA CATALINA NOSIGLIA, VERÓNICA MULLE

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN EL MUNICIPIO DE PUERTO ESCONDIDO—CÓRDOBA

EVALUATION OF THE PROGRAM TODOS A APRENDER (EVERYBODY TO LEARN) IN LANGUAGE AND MATHEMATICS TEACHING AT THE PUERTO ESCONDIDO—CÓRDOBA'S MUNICIPALITY

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA TODOS A APRENDER NO ENSINO DE LINGUAGEM E MATEMÁTICAS NO MUNICÍPIO DE PUERTO ESCONDIDO—CÓRDOBA.

ALEX MAURICIO DÍAZ

EVALUACIÓN... MÁS DE LO MISMO DESAFIANDO FORMATOS Y MODALIDADES SIN LIBRETO

EVALUATION... MORE OF THE SAME, CHALLENGING FORMATS AND MODALITIES WITHOUT SCRIPT

AVALIAÇÃO... MAIS DO MESMO DESAFIANDO FORMATOS E MODALIDADES SEM ROTEIRO

DAIANA YAMILA RIGO, DANILO DONOLO

SOLIDARIDAD COMUNICATIVA Y RECONOCIMIENTO: CONTRIBUCIONES DE LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ AL PROYECTO UNESCO DE UN NUEVO HUMANISMO

COMMUNICATIVE SOLIDARITY AND RECOGNITION: CONTRIBUTIONS OF PHILOSOPHY FOR PEACE TO THE UNESCO PROJECT OF NEW HUMANISM

SOLIDARIEDADE COMUNICATIVA E RECONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A PAZ AO PROJETO UNESCO DE UM NOVO HUMANISMO

ISMAEL CORTÉS GÓMEZ

EMOCIONES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESDE LA EXPERIENCIA DEL DESPLAZAMIENTO Y LA VINCULACIÓN A LOS GRUPOS ARMADOS EN COLOMBIA

EMOTIONS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM THE EXPERIENCE OF DISPLACEMENT AND LINKING TO ARMED GROUPS IN COLOMBIA

EMOÇÕES EM MENINOS, MENINAS E ADOLESCENTES DESDE A EXPERIÊNCIA DO DESLOCAMENTO E A VINCULAÇÃO AOS GRUPOS ARMADOS NA COLÔMBIA

KEVIN GUZMÁN MORENO, LEIDY YASMID VILLALBA HERRERA, MIRYAM CRISTINA FERNANDEZ CEDIEL

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS

DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING BASED ON PROBLEM SOLVING IN CHILDREN OF 4 TO 5 YEARS

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO BASEADO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

ANA PATRICIA LEÓN URQUIJO, JACQUELINE DEL CARMEN CASAS ANTILEF, GERARDO RESTREPO RAMÍREZ

NOTA SOBRE EL CONCEPTO DE BIENESTAR O FELICIDAD Y LOS SUCESOS DE VIDA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE HALLAZGOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

NOTES ON THE CONCEPT OF WELFARE OR HAPPINESS AND LIFE EVENTS: AN APPROXIMATION BASED ON THEORETICAL AND EMPIRICAL FINDINGS

NOTA SOBRE O CONCEITO DE BEM-ESTAR OU FELICIDADE E OS SUCESSOS DE VIDA: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DE DESCOBERTAS TEÓRICAS E EMPÍRICAS

EDUARDO ESCALANTE GÓMEZ



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

MIEMBRO DE LA RED

ILUMNO

PANORAMA

PANORAMA
ISSN 1909-7433
VOL. 10 NO. 19/
JULIO - DICIEMBRE
2016 / BOGOTÁ,
COLOMBIA

REVISTA DE
CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA |
HUMANIDADES | DERECHO |
CIENCIA POLÍTICA

