

ISBN 978-958-5431-12-6

Experiencias investigativas en gestión curricular y TIC para la educación

Experiencias investigativas en gestión curricular y TIC para la educación

María Rita Concepción García
Félix Rodríguez Expósito
Rosa Paniagua Freyle
Compiladores



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DEL CARIBE
Barranquilla, Atlántico



ISBN 978-958-5431-12-6



9 789585 431126

Experiencias investigativas en gestión curricular y TIC para la educación

María Rita Concepción García
Félix Rodríguez Expósito
Rosa Paniagua Freyle
Compiladores



UNIVERSIDAD
**AUTÓNOMA
DEL CARIBE**

Barranquilla, Atlántico

Catalogación en la publicación. Universidad Autónoma del Caribe.
Departamento de Bibliotecas

Experiencias investigativas en gestión curricular y TIC para la educación.
Compilado por: María Rita Concepción García, Felix Rodríguez Expósito,
Rosa Paniagua Freyle.

Barranquilla, Sello Editorial Uniautónoma, 2018.
192 páginas.
Incluye bibliografía

ISBN 978-958-5431-12-6

1. Gestión curricular – 2. Gestión curricular – Investigaciones 3. Gestión
educativa 4. Las tic en la educación. – I. Tit. II. Aut.

CDD: 378.007 E96

Universidad Autónoma del Caribe, 2018

www.uniautonomade.edu.co

Calle 90 No. 46 112, Barranquilla, Col.

Red de Estudios en Innovación Empresarial y Tecnológica (RINNET)

© Editorial Uniautónoma, 2018

De los autores de los capítulos: Jiménez Márquez, Edwin J; Vence, Luisa Mercedes; Castro Carrascal, Javier; Echeverry Raad, Jairo; Luis Alberto, González Araújo; Bogoya Maldonado, Daniel; Prasca Muñoz, Carlos Javier; Buskist, William; Tejeda Díaz, Rafael; Concepción García, Iliana; Cleger Tamayo, Sergio; Velázquez Zaldívar, Reynaldo; Suárez Rivero, José Pablo; William Suárez Fernández.

Director de Publicaciones Científicas: Guillermo Mejía Mendoza

Diseño y Diagramación: Carlos Colonna Ortega

Hecho en Colombia

© *Reservados todos los derechos.*

*Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio,
sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.*

Experiencias investigativas en gestión curricular y TIC para la educación

María Rita Concepción García
Félix Rodríguez Expósito
Rosa Paniagua Freyle
Compiladores



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DEL CARIBE
Barranquilla, Atlántico

CONTENIDO

Autores	9
Introducción	13
Capítulo 1	
Experiencias investigativas en TIC para la educación	19
Smart education, hacaktones y MOOC'S	19
<i>José Pablo Suárez Rivero</i>	
Tendencias informáticas para la educación	29
<i>Sergio Cleger Tamayo</i>	
Capítulo 2	
Experiencias investigativas en gestión curricular universitaria.	41
La formación con enfoque de competencias, experiencias de universidades ecuatorianas.	41
<i>Rafael Tejada Díaz</i>	
Renovación curricular en la adaptación al enfoque de competencias en la Universidad Autónoma del Caribe	67
<i>María Rita Concepción García y Félix Rodríguez Expósito</i>	
Capítulo 3	
Experiencias investigativas en educación universitaria.	
Educar para la diversidad y con responsabilidad social en escuelas inclusivas	77
<i>Iliana Concepción García</i>	
La Gestión del talento humano, un reto en la integración universidad-empresa. Experiencias de universidades cubanas	101
<i>Reynaldo Velázquez Zaldívar</i>	
Effective College and University Teaching: Five Dimensions of Excellent Teaching. Academia eficiente y docencia universitaria: cinco dimensiones de la excelencia en la enseñanza.	112
<i>William Buskist</i>	

Capítulo 4

Experiencias investigativas en calidad de la educación media y superior	125
Retos para mejorar la calidad de la educación en el Departamento del Atlántico	125
<i>Carlos Javier Prasca Muñoz</i>	
Benchmarking de universidades colombianas con base en los resultados alcanzados por sus estudiantes en las pruebas Saber Pro.	128
<i>Daniel Bogoya Maldonado</i>	
Calidad de la educación	130
<i>Luis Alberto González Araújo</i>	
Hacia un modelo uniforme de Evaluación de la Calidad en Educación Superior: ¿Será posible hacerlo?	132
<i>Jairo Echeverry Raad</i>	

Capítulo 5

Experiencias investigativas de la práctica pedagógica.	137
Comprensión lectora y habilidades del pensamiento.	137
El mapa mental como estrategia didáctica para la comprensión lectora en los estudiantes de la básica secundaria.	137
Calidad de la educación.	142
Prácticas pedagógicas.	145
Enseñanza técnica y competitividad.	148
Desarrollo de competencias.	151
Evaluación de impacto y medio ambiente.	155
Investigación y educación superior.	157
Las TIC en la educación.	161
Convivencia e inclusión.	163
Experiencias significativas en la escuela.	166

Capítulo 6

Experiencias académicas del Departamento del Atlántico, Colombia.	175
Solución pacífica de conflictos, corresponsabilidad en la formación de competencias ciudadanas, sistema nacional de convivencia escolar y cátedra de la paz	175
<i>Javier Castro Carrascal</i>	
Las TIC en la Educación	179
<i>Luisa Mercedes Vence Pájaro</i>	
Pruebas para medir la calidad de la educación en Colombia	181
<i>Edwin Jiménez Márquez</i>	
Semilleros de investigación como espacio fomentador de la investigación formativa de la universidad del siglo XX	183
<i>Thalía Barrios, Javier Naranjo, Johan Ortiz, Daniela Arciniegas, Gysella Pallmet Juan Pablo Zu-</i>	

luaga, William Suárez

Capítulo 7

Sistematización de experiencias investigativas en gestión curricular y TIC para la educación.	187
Conclusiones generales	189

AUTORES

María Rita Concepción García

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de la Habana (1990). Título reconocido en Colombia Resolución del MEN 9727 del 17 de agosto de 2012. Máster en Gestión ambiental, Instituto de Ciencias Aplicadas, Universidad de la Habana (2006). Trayectoria laboral: Docente, Vicedecana de investigación y posgrados, Vicerrectora de investigación y posgrados en Universidad pedagógica de Holguín, Cuba (1979-2000). Docente, Directora Docente Escuela de Trabajadores Sociales, Directora de la Oficina de Servicios Académicos Internacionales OCSA, Asesora de Acreditación de carreras y Evaluación Institucional en Universidad de Holguín, Cuba (2001-2011). Asesor invitado Universidad Autónoma del Caribe, Colombia (2003-2009); Asesor pedagógico, Docente investigador, Director de formación docente Instituto de Investigación en Educación IDEAC en Universidad Autónoma del Caribe, Colombia (2010-2017). Tutor de 20 tesis doctorales sustentadas y más de 50 tesis de maestría. Investigador del Proyecto Educación para la sostenibilidad en la formación de ingenieros con Agencia Española de Colaboración Internacional para el Desarrollo AECID, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España (2009-2011). Líder Investigador Proyecto de formación de doctores Colombia, Colciencias (2007-2009) y Gestión curricular y TIC para la educación, Colciencias (2014-2015). Autor Capítulo de libro Educación para el desarrollo sostenible en la ingeniería: Educación y cooperación para el desarrollo. Experiencias y Reflexiones. Escuela de Ingenierías Industriales y Civiles. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España, 2011 (p. 133-145). Autor del libro Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, tercera edición (2014). Investigador asociado medición Colciencias 2017. Par evaluador de Colciencias.

Félix De La Trinidad Rodríguez Expósito

Doctor en Ciencias Pedagógicas Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba (2002). Título reconocido en Colombia Resolución del MEN 3779 del 17 de abril de 2012. Máster en Investigación Educativa Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Habana, Cuba. Trayectoria laboral: Docente, Vicedecano de investigación y posgrados, Jefe de departamento

y Asesor del Rector en Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba (1979-2001). Docente, Decano Facultad de Informática y Matemática, Director de informatización en Universidad de Holguín, Cuba (2002-2011). Asesor invitado Universidad Autónoma del Caribe, Colombia (2003-2009); Asesor pedagógico, Docente investigador maestría en educación, Líder de UAC Virtual, Director de Docencia en Universidad Autónoma del Caribe (2010-2018). Tutor de 17 tesis doctorales sustentadas y más de 50 tesis de maestría. Líder investigador del proyecto educación para la sostenibilidad en la formación de ingenieros con Agencia Española de Colaboración Internacional para el Desarrollo AECID, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España (2009-2011). Investigador Proyecto Formación de doctores en Colombia, Colciencias (2007-2009) y Proyecto Gestión curricular y TIC para la educación, Colciencias (2014-2015). Autor Capítulo de libro Educación para el desarrollo sostenible en la ingeniería: Educación y cooperación para el desarrollo. Experiencias y Reflexiones. Escuela de Ingenierías Industriales y Civiles. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España, 2011 (p. 133-145). Autor del libro Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje (2014). Investigador asociado medición Colciencias 2017. Par evaluador de Colciencias. Miembro Tribunal Defensa de doctorado Ciencias Pedagógicas de Cuba (2005-2012).

Rosa Angela Paniagua Freyle

Magíster en Ciencias de la Educación de la Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC), Paris, Francia y Magíster en Proyectos de Desarrollo Social de la Universidad del Norte. Dirección de Formación para la Investigación en la Universidad Autónoma del Caribe, Líder del grupo de investigación Interacción de Potencialidades Educativas, categoría A1 Colciencias y Editora de la revista Escenarios de la Maestría en Educación, Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. Ha sido Coordinadora del área de Investigación, docente a nivel de pregrado, especializaciones y maestría en la Universidad Autónoma del Caribe, Universidad del Norte y Universidad San Martín. Directora y Tutora de proyectos de investigación a nivel de pregrado, Especializaciones y Maestría. Jurado de tesis en diversas universidades de la ciudad. Ponente a nivel local e internacional. Par evaluador de Colciencias, jurado de proyectos de Investigación en eventos nacionales e internacionales de Semilleros y Redcolsi. Par evaluador de artículos y libros científicos en diversas universidades nacionales. Autora de artículos y libros productos de investigación, al igual que de contenidos virtuales en el área investigativa.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma del Caribe (UAC), comprometida con el desarrollo permanente de una docencia con excelencia, y contando también con el apoyo del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias (Resolución No. 00077 de 2014, Proyecto 39363), convocó al Congreso Internacional Gestión Curricular y TIC Para La Educación-EDUGESTIC 2015, que se realizó los días 27 al 29 de mayo de 2015, en la ciudad de Barranquilla, Atlántico, Colombia.

El congreso EDUGESTIC 2015 se gestó en el marco del *Proyecto de investigación “Gestión Curricular Universitaria basada en Criterios de Sostenibilidad de los Servicios Informáticos. Colaboración científica académica entre cinco Universidades de Latinoamérica, Europa y África” (GCUSSI), liderado por la UAC.*

Este evento tuvo como objetivo construir un espacio de reflexión sobre las experiencias que se vienen desarrollando en gestión curricular para la educación presencial y virtual, así como el uso de recursos TIC que soportan la docencia, que permita sistematizar avances y apropiar experiencias y buenas prácticas para adecuar la docencia al enfoque de competencias adoptado por las universidades e instituciones educativas.

Se convirtió en un espacio dinámico sobre procesos investigativos, impulsados y dirigidos desde la academia, con participación de docentes, directivos docentes, investigadores y jóvenes que potencian sus inquietudes en la búsqueda de la solución de problemas de la educación y las TIC como herramienta de gestación del conocimiento y soporte tecnológico de la gestión curricular.

Se contó con la participación 471 asistentes docentes y estudiantes de diferentes niveles (escuelas normalistas, básica y media, así como universitarios de pregrado y postgrado), de nueve departamentos: Atlántico, Bolívar, Magdalena, Cundinamarca, Antioquia, Norte de Santander, Sucre, Guajira y Cesar.

Seis conferencistas internacionales difundieron sus más recientes resultados investigativos relacionadas con gestión curricular y TIC para la educación. De ellos, cuatro se encuentran vinculados al proyecto GCUSSI desde sus respectivas universidades.

Cuatro conferencistas nacionales, entre ellos el Secretario de Educación del Departamento del Atlántico y el Director de Asociación Colombiana de Ingeniería (ACOFI), aportaron su

perspectiva sobre el tema del congreso desde lo gubernamental. Dos profesores de la Universidad Nacional de Colombia expusieron sus experiencias relacionadas con la evaluación del desempeño de estudiantes

Han sido aportes significativos en materia de propuestas curriculares, estrategias pedagógicas e innovaciones didácticas que han estado motivados, en cierta medida, por el aprovechamiento de nuevas herramientas educativas y metodologías que han incluido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y servirán de puntal para que las organizaciones educativas movilicen una formación de calidad y transfieran conocimiento de alto nivel, en respuesta al Estado y la comunidad local, nacional e internacional que las avala.

Todo en el marco de la Misión del grupo Interacción de Potencialidades Educativa, (Categorizado en A, por Colciencias, Colombia) con la cual algunos investigadores del grupo profundizaron en el estudio de problemáticas de contextos educativos nacionales e internacionales, en referencia con las necesidades y exigencias de calidad en los procesos pedagógicos, curriculares, didácticos y las TIC.

El impacto del congreso está dado porque favoreció la formación de talento humano para la educación, mediante la creación de un espacio de intercambio de conocimientos y experiencias que potencian apropiación social del conocimiento, que permitirá elevar la calidad de la educación, haciendo más competitivas a las instituciones en su misión de formar las nuevas generaciones con voluntad de transformar los problemas sociales, económicos, ambientales y tecnológicos a nivel local, regional y nacional, con una visión global. Se evidenció la inclusión como eje articulador de la gestión curricular y TIC para la educación.

En este sentido, el evento logró una dinámica de debate del conocimiento y abordaje de la gestión curricular vinculada a instituciones de educación básica, media y superior. Lo anterior, permitió una interacción entre las diversas comunidades de científicos, docentes, estudiantes, directivos docentes.

También el Congreso tuvo un impacto científico que es la continuidad del tema central del congreso mediante la firma de acuerdo de constitución de una red de investigación en Gestión Curricular Universitaria y TIC para la Educación, liderada por la Universidad Autónoma del Caribe e integrada por diez universidades de seis países: Estados Unidos, España, Cuba, Ecuador, Brasil y Colombia. Las instituciones participantes en la Red entregaron una carta manifestando interés de participación y un proyecto con las actividades y sus investigadores en la Red.

Con la firma del acta de constitución de la red, se formalizó un acuerdo de investigación en relación con la interacción de investigadores, que se materializará en la publicación de artículos científicos en revistas de alto impacto, presentación en ponencias en eventos académicos-científicos a nivel internacional y la posibilidad de buscar oportunidades de financiación de proyectos para estudiar en las temáticas relacionadas con la Red.

Las conferencias centrales presentadas y debatidas en el congreso se recogen en este li-

bro. Ellas son: Experiencias internacionales en temas como Smart Education, Hacaktones y MOOC'S (España); La gestión del talento humano un reto en la integración universidad-empresa, experiencias de universidades cubanas (Cuba); Tendencias informáticas para la educación (Brasil); Educar para la diversidad, con responsabilidad social en escuelas inclusivas como experiencias de la universidad cubana (Cuba); La formación con enfoque de competencias, experiencias de universidades ecuatorianas (Ecuador); Academia eficiente y Docencia Universitaria: cinco dimensiones de la excelencia en la enseñanza (Estados Unidos).

En lo nacional, las conferencias estuvieron relacionadas con la renovación curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias, por docentes investigadores de la Universidad Autónoma del Caribe; la calidad educativa desde la perspectiva gubernamental, gremial y universitaria; temas que versaron sobre Calidad de la educación y Retos de la calidad educativa en el Departamento del Atlántico. Además, las experiencias recogidas por docentes de la Universidad Nacional de Colombia sobre Evaluación de la calidad en la educación superior y Benchmarking de universidades colombianas, con base en los resultados alcanzados por sus estudiantes en las Pruebas Saber Pro.

Los temas presentados son resultado de investigación de sus autores en colaboración interinstitucional. Se presentan a través de siete capítulos con la finalidad de construir una sistematización de las experiencias investigativas y pedagógicas emanadas del Congreso Internacional Gestión Curricular y TIC para la Educación, 2015.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1

EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS
EN TIC PARA LA EDUCACIÓNSmart education, *hacaktones* y MOOC'SPor José Pablo Suárez Rivero¹**Introducción**

¿Qué es *smart education*? Algunos diccionarios definen *smart* como algo que tiene o presenta inteligencia² o algo que es muy bueno para aprender o pensar sobre las cosas³. Es una palabra que, procediendo del mundo anglosajón, se ha extendido en los últimos años sobre todo mediante conceptos como *smart city*, *smart society* etc. En realidad es una forma moderna de calificar todo aquel sistema cambiante en la que prevalecen aspectos de inteligencia, de capacidad para aprender o pensar.

La *Smart Education* o Educación Inteligente se utiliza como un acrónimo que se refiere a la tecnología y métodos interactivos que ofrecen un enfoque más flexible y adaptado para satisfacer las diversas necesidades individuales en la formación: “sensible, manejable, adaptable, rápida y oportuna” en los procesos de enseñanza y aprendizaje educativo.

En el contexto de nuestro trabajo, entenderemos *Smart Education* como una serie de subsistemas integrados los cuales en sí mismos son unidades caracterizadas por ser elementos innovadores activos en el proceso de la educación. La Figura 1 muestra en esquema la visión de *Smart Education* que sostenemos.

¹ Director de Política Informática de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, España. josepablo.suarez@ulpgc.es

² The Free Dictionary by Farlex: <http://www.thefreedictionary.com/smart>

³ The Merriam Webster Dictionary <http://www.merriam-webster.com/dictionary/smart>

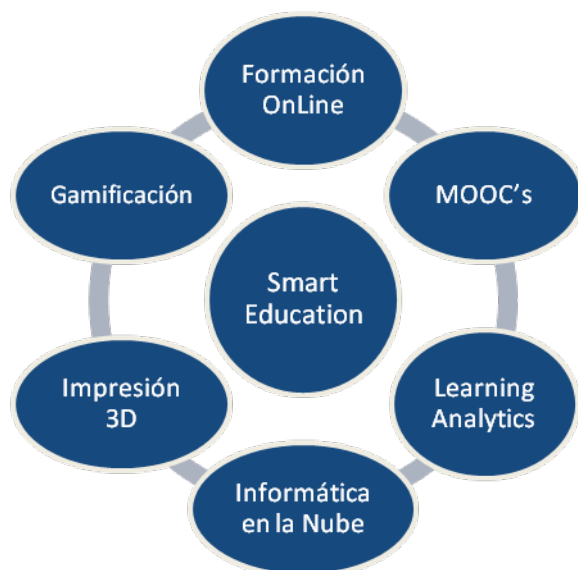


Figura 1. Elementos claves para alcanzar una Smart Education

A continuación, se hace un esbozo de cada una de estas partes importantes de *Smart Education*, referidos a la Figura 1:

Formación On-line: Sin duda, lo que impera en la actualidad es todo lo *on-line*. Ya tradicionales son los sistemas tipo *Moodle* para gestionar cursos e interactuar con estudiantes, los cuales se han ganado su reputación. Pero hay un sinfín de otras herramientas *on-line*, como los foros de discusión, el correo electrónico, las redes sociales, las herramientas basadas en video *on-line* etc.

MOOC's: “Cursos masivos on-line abiertos” es una modalidad de educación abierta, la cual se traduce en cursos ofrecidos gratuitamente

a través de plataformas educativas en Internet. La principal filosofía es la liberación del conocimiento para que este llegue a un público más amplio. Más adelante centraremos de forma concreta este concepto y sus detalles.

Learning Analytics: el *Learning Analytics* es el uso de datos inteligentes, datos generados por los estudiantes, docentes y el entorno, junto a modelos de análisis para descubrir los vínculos y relaciones de la información en un amplio aspecto, que se originan en un entorno digital para predecir y asesorar el aprendizaje de las personas. La realidad es que el *Learning Analytic* podría permitir por ejemplo que para un estudiante se reflexione sobre sus logros y los patrones de comportamiento en relación con sus pares; también para predecir que los estudiantes que requieren apoyo y atención extra; para ayudar a los profesores y su personal de apoyo, a realizar intervenciones con los individuos y grupos, etc.

Informática en la nube: Sólo se echa de menos si no lo tuviéramos: los servicios en la nube. En este tipo de servicios todo lo que puede ofrecer un sistema informático se ofrece como servicio, de modo que los usuarios puedan acceder a los servicios disponibles “en la nube de Internet” sin conocimientos (o, al menos sin ser expertos) en la gestión de los recursos que usan. No sólo comprende al almacenamiento, que quizás sea el más extendido sino también ejecución de aplicaciones de muy diversas características. Para la formación, contar con internet y esta elaboración cómoda, fácil y barata es de los elementos más facilitadores de la *Smart Education*.

Impresión 3D: Es el último gran adelanto de la tecnología de fabricación, que permite generar objetos reales en tiempos cortos y de muy diversas maneras y diseños. También representa lo que en los últimos tiempos ha sido una persistente penetración de la geometría tridimensional en la forma de pensar y hacer. Se define como un grupo de tecnologías de fabricación por adición, en la que un objeto tridimensional es creado mediante la superposición de capas sucesivas de material. Las impresoras 3D son por lo general más rápidas, más baratas y más fáciles de usar que otras tecnologías de fabricación por adición. Y es un campo de incesante innovación, por ejemplo han salido los primeros lápices para pintar en el aire y crear objetos sólidos de esta forma (Figura 2). Sin duda, disponer de esta tecnología es un reto real para que los alumnos “desvirtualicen” la manera de aprender, de forma que el tacto, la vista y hasta el olfato tengan presencia y los objetos de aprendizaje que pueden generarse con la impresión 3D.

Gamificación: La Gamificación consiste en escoger los elementos interesantes de los juegos con el fin de utilizarlos en otras áreas o disciplinas, no directamente relacionadas con los juegos. El propósito de Gamificación es modificar la conducta en los participantes o jugadores en concordancia con las intenciones de los diseñadores. El placer que sienten los jugadores es el medio que conduce al logro de un objetivo o meta final en el área de trabajo que se escoja, en nuestro caso en la educación.

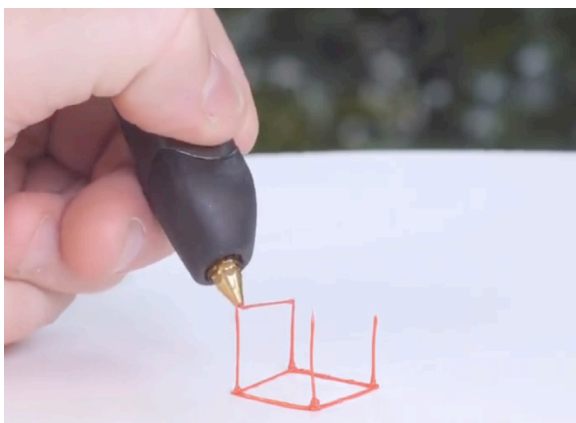


Figura 2: Cortesía de Zack Oficial. Ver video en <https://youtu.be/gvBiTcZ73iM>

¿Qué es Innovación educativa?

Para un cambio educativo solo se requiere del impulso de las personas y desde la suma de muchas actuaciones seguro de menor dimensión. La verdadera innovación en la educación superior surgirá de proyectos promovidos y liderados por los equipos y sus personas alumnos, profesores, profesionales externos, empresas. Eso es Innovación educativa. Suele surgir desde las acciones de cada profesor, trabajando con sus estudiantes. Las soluciones deberán llegar desde las pequeñas acciones, desde el trabajo diario y desde proyectos reales.

Se pueden señalar tres realidades del proceso educativo:

Ahora aprendemos en cualquier lugar, en cualquier momento y durante toda la vida.

Escenario de nuevas redes abiertas de aprendizaje, mediante el acceso a la información abierta y conectando con los foros adecuados.

Innovar y modernizar el aprendizaje y las prácticas docentes. Y en concreto, creo que el reto pasa por incorporar de manera natural lo digital, la formación online por ejemplo, en los entornos de aprendizaje.

Los Cursos Online Abiertos Masivos (MOOCs)

Los Cursos Online Abiertos Masivos (MOOCs) se encuentran entre la última iniciativa de e-learning de amplia popularidad entre las universidades. El término MOOC fue utilizado originalmente por George Siemens y Stephen Downes en 2008, y desde entonces ha ganado popularidad en los EE.UU., especialmente cuando Sebastian Thrun, profesor de Stanford ofreció un curso de inteligencia artificial de forma gratuita (Hu, 2013). Básicamente, cualquier persona con una conexión a Internet puede registrarse en un MOOC, para acceder a los recursos disponibles, interactuar con otros estudiantes, reflexionar y compartir lo que han aprendido con otros (Kop, 2011; Koutropoulos et al, 2012).

Las cifras de inscripción de los MOOCs tienden a ser altos, por lo general más de 500 participantes (Koutropoulos et al., 2012). MOOCs son generalmente ofrecidos por las universidades en asociación con proveedores como Coursera, Udacity y últimamente en habla exclusivamente latina, con MiriadaX. En la actualidad, uno de los de mayor crecimiento proveedores MOOC es Coursera, que tiene más de 30 socios de la universidad, incluyendo Princeton, Brown, Columbia, Duke, Stanford etc, y ha registrado 2,8 millones de estudiantes y ve a 1,4 millones de matriculaciones del curso cada mes (Cusumano, 2013; Woo, 2013). En la mayoría de los casos los participantes se inscriban de forma gratuita MOOCs de forma gratuita y en algunos casos por una pequeña o mínima cuota para obtener un certificado de terminación. Otros creen que puede MOOCs aumentar el prestigio de una institución, o como una herramienta para que las universidades promocionarse a potenciales estudiantes, profesores, y los donantes.

Los MOOCs pueden ser la cara más visible de esta ola de “innovación tecnológica” y aunque ha sido más ciertas expectativas que su impacto real, son una buena muestra de los principales hitos de los últimos años. Con una fase de arranque discreta (2008-2011) y con escasa repercusión solo en círculos muy especializados, dio paso después a una fase de inflación de las expectativas (2012-2013) y la llegada a público masivo. A partir de este momento se sucedió una fase de deflación (2013) impulsada por los fracasos y caracterizada por el abandono del interés por gran parte de los actores. En 2014 podríamos decir que hemos entrado en una segunda fase de crecimiento suave, con actores más especializados y con una mejor idea de las posibilidades reales de los MOOCs. Esta fase debería dar lugar a la llamada meseta de productividad en los próximos años.

En habla hispana y lusa, la plataforma para servir MOOC más extendida en los últimos años es Miriadax. Se trata de una iniciativa que pone a disposición de los docentes de las 1.262 universidades iberoamericanas que integran la red Universia, una plataforma en la que crear e impartir MOOCs sin coste alguno y, de cara a los usuarios interesados, la participación en los mismos de forma gratuita también. La plataforma es patrocinada, entre

otros, por Telefónica, la empresa de comunicaciones primera en España y extendida a otras partes del mundo. Resulta interesante notar que Telefónica es la tercera empresa del mundo en inversión educativa, con una media de 130 millones de dólares anuales, precedida de IBM (144 millones) y Santander (197 millones), según el informe de la Fundación Varkey, en colaboración con la UNESCO.

Las cifras que se acaban de ofrecer sitúan a España como la primera “potencia” en oferta de MOOCs a nivel europeo (ver Figura 3), en las que se señala un total de 306 cursos ofrecidos en España. Esta cifra es muy superior a la del resto de países, donde Reino Unido aparece en segundo lugar con 257, Francia con 143, Alemania, con 117 y el resto de países están a una distancia notable. Esta comparativa nos permite afirmar que el fenómeno MOOC ha empezado en España con más fuerza que en países de nuestro entorno⁴. A lo largo de 2014 MiriadaX tuvo 541.791 inscripciones en sus cursos, acumulando a cierre del año un total de 1.055.285 inscripciones en la plataforma. La Figura 4 muestra las temáticas más relevantes en Europa de los cursos MOOCs catalogados a fecha de marzo de 2015.

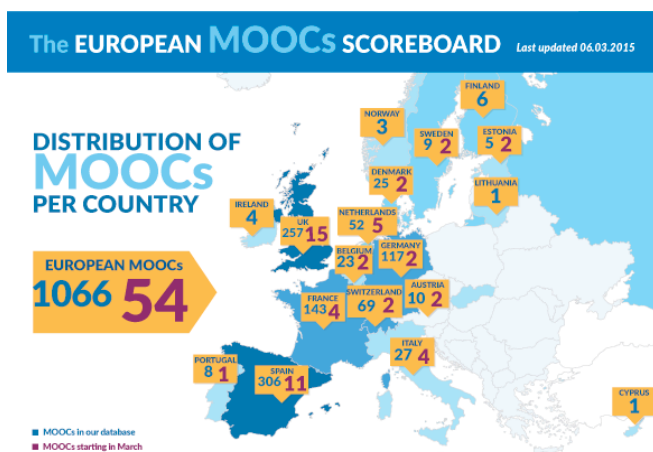


Figura 3. Distribución en Europa de cursos MOOCs catalogados a fecha de Marzo de 2015.
Fuente: openeducationeuropa.eu

⁴ <http://www.telefonicaeducaciondigital.com/noticia?articleid=341373>

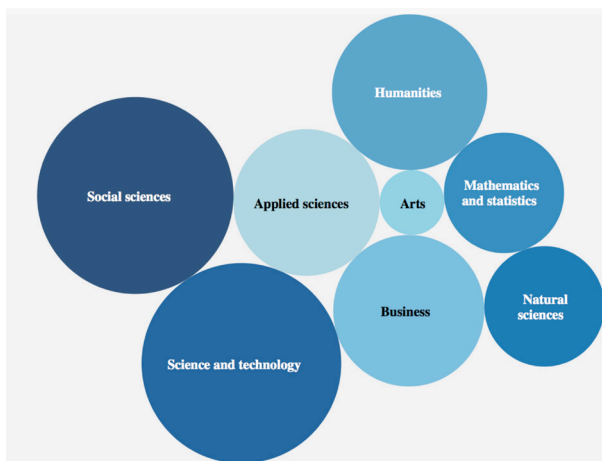


Figura 4. Distribución en Europa de temáticas de los cursos MOOCS catalogados a fecha de marzo de 2015.
Fuente: openeducationeuropa.eu

El giro de los métodos educativos, la predominancia tecnológica e Internet y el talento humano

Estudios muestran que los estudiantes de la generación actual aprenden más a través de la interactividad –mediante el hacer por sí mismos enseñando a sus compañeros. La Figura 5 muestra la tasa de retención de material basado en el método por el cual se enseña. A medida que la interactividad de los docentes y el medio colaborativo del aula aumentan, la tasa de retención del material por parte del alumno aumenta también. Es cierto, sin embargo, que los métodos eficaces de aprendizaje difieren de acuerdo con cada niño, la habilidad y la personalidad del profesor, así como el tipo de material que se enseña. La tecnología es fundamental para permitir la interactividad en el aula y en la escuela, que se discute en la siguiente sección.

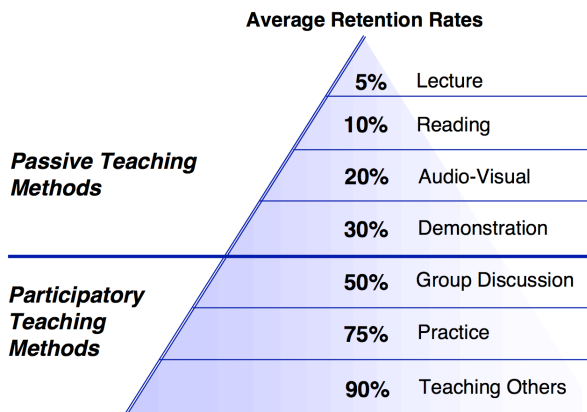


Figura 5. Fuente: The World Bank and the National Training Laboratories, Bethel, Maine

El panorama de la tecnología, de las tabletas e e-books, sistemas on-line de aprendizaje y libros de texto digitales multimedia, sigue evolucionando y traen nuevas oportunidades para los educadores.

La adopción generalizada de tabletas, aplicaciones móviles, redes sociales y contenidos digitales ha llevado a los estudiantes a esperar una mayor interacción a través de software y contenidos digitales a medida que aprenden. Como tal la inversión en educación debe centrarse en las herramientas, ya que no sólo proporcionan un valor de motivación de los estudiantes al ser participantes activos en su propia educación, sino también aumenta la colaboración y las conexiones en el ambiente de aprendizaje. En la Figura 6 se muestra un diagrama que representa el gasto en EEUU en ordenadores, portátiles y tabletas e e-books, marcando una tendencia evidente del aumento en el gasto de tabletas e *e-books*.

El acceso a Internet, por otro lado, ha cambiado sustancialmente la naturaleza de la educación. Las aulas ya no son elementos aislados donde se aprenden; pueden ser centros globales de aprendizaje colaborativo. El crecimiento del acceso a Internet y la conectividad en las universidades, junto con los sistemas de gestión del aprendizaje y el desarrollo de contenidos digitales, ha permitido el inicio de las comunicaciones en tiempo real entre los estudiantes, profesores y otros agentes como empresas, expertos etc.

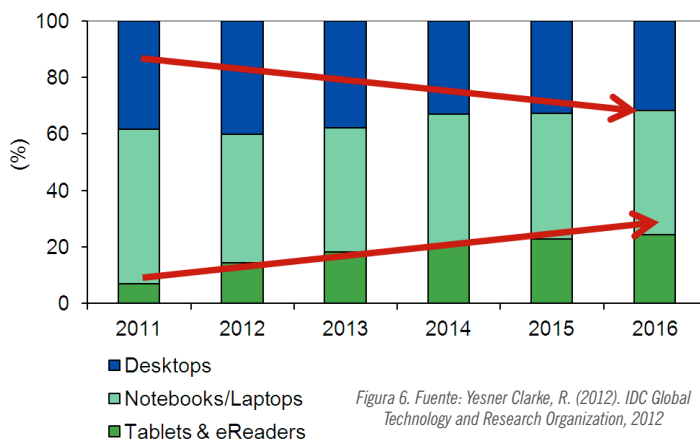


Figura 6. Fuente: Yesner Clarke, R. (2012). IDC Global Technology and Research Organization, 2012

El desarrollo de MOOCs, el diseño instruccional, los sistemas de gestión del aprendizaje, el aprendizaje basado en multimedia interactiva, el propio ritmo del aprendizaje individualizado y las comunidades en línea de excelencia brindan la oportunidad para que todas las universidades tengan acceso a las herramientas y la información necesaria para un aprendizaje eficaz de los estudiantes.

El desarrollo de MOOCs, el diseño instruccional, los sistemas de gestión del aprendizaje, el aprendizaje basado en multimedia interactiva, el propio ritmo del aprendizaje individualizado y las comunidades en línea de excelencia brindan la oportunidad para que todas las universidades tengan acceso a las herramientas y la información necesaria para un aprendizaje eficaz de los estudiantes.

Algunos métodos educativos que cabe mencionar, son los programas de búsquedas y promoción del talento. Uno de estos ejemplos son los *hackatones*:

Un *hackathon* o *hackatón*, es un término usado en las comunidades hacker para referirse a un encuentro de hackers sociales, programadores, profesionales y estudiantes en general, cuyo objetivo es el desarrollo colaborativo de ideas que son excelentes a la vez que rompedoras en el ámbito de conocimiento. El término integra los conceptos de maratón y hacker, refiriendo

a una experiencia colaborativa que persigue la meta general de desarrollar aplicaciones, prototipos, modelos de servicios etc., que dan solución o la aproxima a un problema de relevancia, que se plantea previamente o se genera en el *hackaton*. Algunos hackatones se han celebrado con muy buena acogida y resultados, por ejemplo, “Education Hack Day”⁵ y “24h Education Hackathon”⁶. En España el hackaton más exitoso que tiene muy buena parte de Educación es el “Hack for Good”⁷, el cual se organiza en torno a tres grandes ejes: Innovación, Educación y Empleo, los cuales indiscutiblemente entran en el contexto de la Smart Education.

Hackatones en el contexto de la educación universitaria

¿Puede una asignatura universitaria de un programa oficial de grado, involucrar a los estudiantes con roles tan variados como de diseñadores de experimento, recolectores de datos, jefes de equipo, mentores y otros papeles que puedan exhibir durante un *hackatón*? Como se apunta en Duhring (2015), la observación ha mostrado que el rol que desempeña los participantes en los equipos en un *hackatón* revela una variedad de funciones muy vinculadas y deseables que podrían formar parte de las actividades del aula. La dinámica de cada clase entonces sería tan abierta que las contribuciones de algunos participantes con talento pueden llegar a desafiar incluso al profesor más creativo. Durante una *hackatón*, los profesores, con ayuda de los mentores, pueden identificar a talentos que de otro modo podrían permanecer en la sombra durante mucho tiempo.

La adquisición de competencias tanto académicas como profesionales son otras de las circunstancias que pueden sorprender dentro de un *hackatón* (Suárez, 2015) y que guardan estrecha relación con las competencias impartidas en un grado académico. Por ejemplo, competencias relacionadas con el trabajo autónomo, el trabajo grupal, la resolución de problemas, la búsqueda de aplicaciones profesionales, la búsqueda de información y análisis de la misma, y competencias con el perfil académico o profesional, etc.

Por otro lado, el *modus operandi* de un *hackatón* ayuda a identificar objetivos individualizados del aprendizaje. La oportunidad que se tiene de evaluar y hacer un seguimiento de cerca y continuado de los estudiantes es de gran riqueza y puede ayudar a medir mejoras en la definición de objetivos docentes. Estamos, por tanto, favoreciendo el aprendizaje inclusivo, por cuanto la diversidad se afronta desde un trabajo bien focalizado de los participantes dentro de un equipo de trabajo (Farnós Miró, 2014). Sin duda es una forma disruptiva de proceder, por cuanto deja en entredicho la validez de la tradicional definición de antemano de objetivos de aprendizaje. Además, guarda estrecha relación en definitiva con la enseñanza informal, que se define muy bien en Cross (2007). En definitiva, las experiencias y flujos de conocimiento en un *hackatón* generan nuevas ideas y prácticas y ayudan a mejorar el rendimiento, alineado con el aprendizaje y nuevas capacidades de los estudiantes.

5 <http://educationhackday.org/>

6 <http://present-e.org/hack/>

7 <http://hackforgood.net/>

Otro de los aspectos que hemos contrastado en nuestra experiencia es que de las muchas innovaciones que rodean a un *hackatón*, el papel de “profesor” no se lleva a cabo en la misma forma que en el aula tradicional. Se hace evidente que un *hackatón* ofrece una potente plataforma con la que observar a los estudiantes en acción. A diferencia de las tareas tradicionales, un *hackatón* permite sacar a la luz el que los estudiantes ofrezcan sus ideas, sus preguntas y su curiosidad, energía y trabajo en conjunto con los demás, con el objetivo de producir y construir de forma progresiva un resultado en un período de tiempo reducido de unos días (Duhring, 2015).

La idea de base desde el punto de vista metodológico de esta experiencia es la puesta en práctica del Aprendizaje Basado en Proyectos. El desarrollo del proyecto empieza con un reto que inicia el proceso. Este no debe tener una respuesta simple basada en soluciones determinantes o estimadas, sino requerir del ejercicio del pensamiento crítico para su resolución y una forma diversa y ágil en el proceso de solución. El proyecto así concebido ayuda a modelar el pensamiento crítico y ofrece de pilar para que el estudiante aprenda a realizar las tareas cognitivas, de las cuales son actores que representan el pensamiento crítico. Algunos ejemplos del Aprendizaje Basado en Proyectos que se ponen en escena en un *hackatón* son: (i) juicio y decisiones entre alternativas, (ii) adopción del camino más eficiente para realizar una tarea, (iii) validar y replantear la finalidad de un proyecto, (iv) replanteamiento continuo del proyecto, (v) elaboración de un plan operativo y práctico, entre otros.

Amenazas y riesgos en Smart Education

Por un lado, los medios tecnológicos ofrecen a los jóvenes con grandes oportunidades en ampliar su círculo social y acceso a la información en todo el mundo (Coiwe y Colliety, 2010; Demirer, Bozoglan, y Sahin, 2013), pero, por otro lado, el mundo de la conexión virtual, la intimidad y la distancia, trae asociado nuevos problemas relacionados con el desarrollo social e individual de los jóvenes (Almedia, Correia, Marinho, y García, 2012). Uno de los problemas es el acoso cibernético, que se expresa como un propósito y repite el mal uso de la tecnología con el fin de asustar o hacer daño a los demás (Oguz, 2015).

Un estudio del año 2008 demuestra (Heather y Roy, 2008) que existen realmente riesgos de que el soporte para Smart Education traiga efectos no deseados. El estudio contempló a 47 profesores de la enseñanza de jóvenes entre 15 y 16 años. 31 de los 47 profesores reconocen algunos de estos efectos no deseados: disminuye la capacidad de trabajo, les hace menos motivados, consideran a la tecnología algo disruptiva y favorece la distracción.

Conclusiones

Las tecnologías actuales y futuras manifiestan un potencial para el cambio en el sistema educativo y tantas oportunidades para los estudiantes y profesores, que no tiene precedentes. Las compañías tecnológicas y de comunicación son las primeras que prevén una universidad conectada e interactiva que no está limitada por el aula física, y en su lugar se abre a un mundo de contenidos y la interacción global. Al trabajar para facilitar el acceso a estas oportunidades

a todos los estudiantes a nivel mundial, la brecha educativa entre estudiantes pudientes y de menores ingresos disminuirá y el potencial de todos los estudiantes puede ser llevado a cabo. Todo esto construye día a día una educación inteligente, “Smart Education”, que se acompaña del pilar fundamental, la mejora continua y la adopción de nuevas estrategias para enseñar de forma más inteligente y natural.

Referencias bibliográficas

Almeida, A., Correia, I., Marinho, S., & Garcia, D. (2012) Virtual but not less real: A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 223-244). Wiley-Blackwell.

Cowie, H., & Colliety, P. (2010). Cyberbullying: Sanctions or sensitivity? *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 28(4), 261-268.

Cross, J. (2007) *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*, John Wiley & Sons, Inc.

Demirer, V., Bozoglan, B., & Sahin, I. (2013). Preservice teachers' Internet addiction in terms of gender, Internet access, loneliness and life satisfaction. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 56-63.

Duhring, J. (2014) Project-Based Learning Kickstart Tips: Hackathon Pedagogies as Educational Technology, OPEN conference, San Jose, CA, 21-22 Marzo de 2014, Accesible desde <http://venturewell.org/open2014/>

Famós, J.D. (2014) Cooperación, una de las “luces” de la disrupción! (Educación Disruptiva), Accesible desde <http://wp.me/picJi-eea>.

Heather Holden, H., Roy Rada, O. (2008), Technology use and acceptance in the classroom, *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 5 Iss 2 pp. 113 – 134.

Hu, H. (2013). MOOC migration. *Diverse: Issues in Higher Education*, 30(4), 10–11.

Instructure (2013). Qualtrics and Instructure Partner to Reveal Top Motivations for MOOC Students. August 19, 2013.

Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 19–38.

Koutropoulos, A., Gallagher, M. S., Abajian, S. C., de Waard, I., Hogue, R. J., Keskin, N. O., & Rodriguez, C. O. (2012). Emotive Vocabulary in MOOCs: Context & Participant Retention. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1.

Guz Akturk, A. (2015). Analysis of cyberbullying sensitivity levels of high school students and their perceived social support levels, *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 12 1.

Suárez J.P, Domínguez C., Cabello, R. & Sánchez S., Hackatones y docencia: educación disruptiva inclusiva basada en el aprendizaje basado en proyectos. III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015) Octubre 14-16, 2015, Madrid, España.

Yesner Clarke, R. (2012), *The Next-Generation Classroom: Smart, Interactive and Connected Learning Environments*, Samsung White Paper. IDC Government Inside.

TENDENCIAS INFORMÁTICAS PARA LA EDUCACIÓN

Por Sergio Cleger Tamayo⁸

Introducción

Más que tendencias futuras en el tema tecnológico, se intentan abordar las tendencias informáticas actuales considerando los próximos dos o tres años, es decir, un poco más de tiempo, pues quien intente ser un oráculo en este campo tiene dos opciones: una, que puede ser errar en gran parte de lo que prediga, dado que muchísimos de los nuevos adelantos en el campo no se logran prever por la rapidez y evolución que se está alcanzando. La otra opción es acertar, mucho más cuando se es un soñador.

Ciertamente la inclinación de este autor es la segunda de las opciones pues no se conforma con simplemente aspirar que algo pueda suceder y quedarse allí, sino que se aspira a muchísimas más cosas, incluso aunque suenen imposibles.

Los grandes cambios de las formas de comunicación, la evolución en cuanto a la capacidad de almacenamiento y velocidad de procesamiento, los diferentes medios y mecanismos tecnológicos, son ejemplos de lo que hace pocos años no se pensaba en tener. Mucho menos en que fuese posible aplicarlos en los diferentes sistemas educacionales.

La educación, con el paso del tiempo, ha sido un bien a que el hombre se ha aferrado para evolucionar y lograr cada vez más cosas inimaginables. Cada nueva generación aspira a superar a las anteriores, apoyándose en el popular concepto de que todo alumno puede superar al maestro. Por tanto, adecuarse a nuevos contextos es una acción que no ha sido ajena a los diferentes sistemas educativos a lo largo de la historia.

Pensar hoy en día en emplear modelos tradicionales no parece ser la opción más productiva y adecuada, mucho menos cuando la actualidad provee a los entes del proceso disímiles mecanismos de comunicación e interacción.

Las diversas formas de comunicación e interacción, junto con la intratable cantidad de datos existente actualmente, se convierten en los elementos que nutren a los sistemas educativos actuales y futuros. Este nuevo panorama tiene como característica fundamental el de la velocidad en los cambios, pues muchas de las cosas que hoy se intentan aplicar en poco tiempo, que pueden ser semanas, días u horas, caerán en desuso o serán reemplazado por nuevas tendencias con alta nivel de aceptación.

⁸ Profesor Universidad del Estado de Amazonas, Brasil. sergio.cleger@gmail.com

Sin lugar a dudas, las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC) han nutrido y enriquecido los sistemas educacionales, incursionando en otros ejemplos que se pudieran mencionar: Entre otros, los procesos multitareas donde es posible realizar muchos procesos de comunicación al mismo tiempo, la incorporación de material multimedia, la tecnología 3D y nD, la revolución de los entornos interactivos y *TouchScreen*, las múltiples aplicaciones de comunicación síncrona y asíncrona. Aunado a lo anterior, el empleo diverso de técnicas de inteligencia artificial para mejorar los tiempos de respuesta e incorporar aprendizaje a un proceso ya de por sí con aprendizaje implícito, la constante evolución de la tecnología móvil y el constante desarrollo de aplicaciones con fines diversos.

Aunque la aceptación, adecuación e incorporación de los elementos parece ser quizás uno de los mayores retos (aunque hay otros retos asociados), la formación actual está condicionando a los futuros profesionales a gestionar adecuadamente el nuevo conocimiento.

En la mayoría de las áreas y cursos, la cantidad y calidad de nuevas investigaciones está generando continuamente mucho conocimiento y provocando obsolescencia rápidamente. Un ejemplo es el de que en áreas de la informática este valor está sobre los 7 meses e incluso menos, lo que implica que se precisa estar altamente informado y actualizado por los ciclos tan rápido de transformaciones. Se considera que para el año 2020 estos cambios serán en un intervalo de 15 días a 45 días, condicionando aún más la actualización del docente, pues muchas veces lo utilizado al inicio de un período lectivo no será factible utilizarlo en otras fases del propio período.

Todos los elementos anteriormente señalados provocan que la metodología y didáctica de la enseñanza se muevan rápidamente a los contextos donde estén presentes los diferentes medios tecnológicos, con el objetivo de lograr que las aulas sean cada vez más productivas y permitan enseñar a los estudiantes a gestionar adecuadamente el conocimiento en la actualidad y para el futuro como profesional.

Los cambios y medios disponibles actuales son tan grandes que, en las aulas, existen alumnos que están realizando búsquedas de contenidos y que se hallan recibiendo en el mismo momento, comunicándose con otros estudiantes sobre asuntos específicos, desarrollando alguna actividad práctica con uno de los tantos aplicativos disponibles o simplemente grabando el contenido gráfico o sonoro facilitado por el profesor. Para muchos alumnos, los dispositivos móviles y las aplicaciones en la nube se han convertido en el cuaderno de notas ideal, al que es posible acceder desde cualquier lugar y en cualquier momento.

La realidad demuestra que un adecuado uso de estos elementos puede motivar y provocar el estudio y consolidación de los conocimientos. Entonces, ¿por qué no aprovechar todas las posibilidades que brindan las tecnologías actuales?

En adelante, se muestran y ejemplifican algunas tendencias informáticas para la educación así como ideas futuras en el campo.

Plataformas de enseñanza-aprendizaje virtuales. Este tipo de entorno puede definirse como “una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre

los participantes en un proceso educativo, sea este completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones” (Adell, 2004).

Se caracterizan en lo técnico por tener una interfaz gráfica e interactiva adecuada, una buena estructuración y mecanismos para garantizar el seguimiento y retroalimentación de los estudiantes (Marco, 2005). Referente a las características educativas, incorpora funcionalidades para la distribución de información y contenidos de aprendizaje en diversos formatos, la creación de evaluaciones, comunicación síncrona o asíncrona y el trabajo colaborativo, entre otras opciones (Llorente, 2009).

La plataforma Moodle es una de las más empleadas en las instituciones de enseñanza superior en toda la región latinoamericana (Figura 3), aunque destacan Atutor, Claroline e Dokeos, por solo citar algunos ejemplos. Todas estas plataformas cuentan con mucha documentación para docentes y desarrolladores, además de una consolidada comunidad virtual de apoyo y soporte para el desarrollo de nuevas funcionalidades.

Asociada a estas plataformas, numerosos complementos han sido propuestos, enfocados en facilitar el trabajo de docentes y alumnos. En Gallego (2007) se proponen técnicas de Inteligencia artificial para personalizar automáticamente el contenido que se gestiona en el aprendizaje y también para generar evolutivamente actividades aleatoriamente. Ambas propuestas garantizan una continua dinámica en el desarrollo de actividades docentes enfocadas en las características propias de cada estudiante.

En Jamil (2005) se incorpora como propuesta un sistema de recomendación de contenidos, mediante el cual se sugieren o recomiendan automáticamente diversos objetos educativos. Se intenta recomendar cursos o asignaturas a los estudiantes, lo que lleva a la posibilidad de sugerir determinados itinerarios académicos a seguir por los alumnos. Todo este enfoque se soporta en la idea de reutilizar los itinerarios de grupos de alumnos anteriores que han transitado de manera positiva en el proceso docente. Puede considerarse además con esta idea, la posibilidad de recomendación de determinadas actividades u objetos de aprendizaje para determinadas tareas que el estudiante esté desarrollando.

Plataformas colaborativas, redes sociales y aplicativos de comunicación

El desarrollo de plataformas colaborativas para la educación, contribuye a facilitar y optimizar la comunicación entre todos los entes activos del proceso (Figura 4). Es muy común actualmente la creación de grupos en los diferentes medios de comunicación para divulgar información o simplemente como medio de comunicación directa para consultarse, alumnos - profesores o alumnos –alumnos (Gallego, 2007).

Estados Unidos	8,579
España	5,836
Brasil	3,634
Reino Unido	2,866
México	2,180
Alemania	2,096
Italia	1,565
Colombia	1,533
Australia	1,386
Federación Rusa	1,294

Figura 3. Tabla sobre el número de Instituciones por países con la plataforma Moodle (Abril, 2015)
Fuente: Plataforma Moodle (abril 2015)



Figura. 4 Redes sociales colaborativas. Fuente: Nepomuceno, 2012.

Las muy conocidas herramientas como Facebook, WhatsApp, Line, Snapchat, Twitter, Hi5, Google+ entre otras, son actualmente las más utilizadas entre alumnos y profesores para realizar consultas rápidas vía mensajes combinadas con gráficos y sonidos (Figura 5). La posibilidad adicional de muchas de ellas de incorporar recientemente las llamadas telefónicas incrementa las ventajas de aclarar una duda en cualquier momento y desde cualquier lugar.

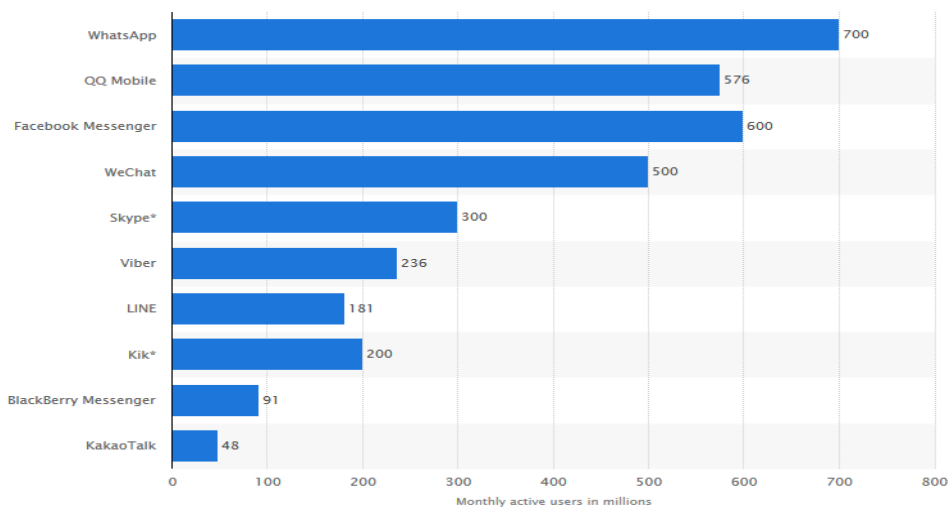


Figura. 5 Popularidad de aplicativos de redes sociales (Abril 2015). Fuente: <http://www.statista.com>

Todos estos medios de comunicación achican las distancias y diversifican las formas de enseñanza (Martínez, 2010; Castañeda, 2010). Sin duda alguna esta comunicación de prevalencia sincrónica se ha transformado en una de los más importantes mecanismos de comunicación y de singular importancia en los sistemas educacionales.

Las plataformas colaborativas facilitan el desarrollo grupal de muchas actividades, incluso multidisciplinarias. Actualmente cuentan con una enorme cantidad de recursos de software para un desarrollo rápido de diversas funcionalidades. La incorporación de técnicas y meca-

nismos como la división del trabajo y la conciencia grupal e individual, garantizan el desarrollo sobre tecnologías interactivas de diversas actividades.

Dentro de todas las herramientas actuales destaca la aplicación WhatsApp, que es por ahora el software de mensajería instantánea más usado debido a una aplicación de seguridad técnica referente al tráfico de mensajes (Figura 6). Se constituye en una aplicación gratuita y multiplataforma, que destaca por su constante evolución, siendo las más recientes el acceso desde la Web y las llamadas usando la tarifa de datos. Entre sus ventajas dentro del aprendizaje colaborativo se encuentra garantizar y llevar a cabo debates, ya sea en pequeños equipos, o bien, con un grupo en general aprovechando la función de WhatsApp para abrir ventanas grupales.

Este sistema garantiza lanzar temas de discusión a lo largo de una unidad, tema o semestre, que impulsen la reflexión, pensamiento crítico o argumentación entre los estudiantes. Se podrían generar incluso procesos de diálogo interdisciplinario, con otras materias. Garantiza un tratamiento individualizado y el seguimiento particular por parte del profesor a determinados alumnos.

Se puede realizar un diagnóstico sobre los conocimientos previos de los estudiantes respecto de un tema; seguir de cerca los avances y tipos de interacción en los grupos de trabajo, facilitando una retroalimentación constante y oportuna. A todas estas posibilidades, agregamos la facilidad de dar seguimiento sin necesidad de estar en un salón de clases o tener acceso a un computador.

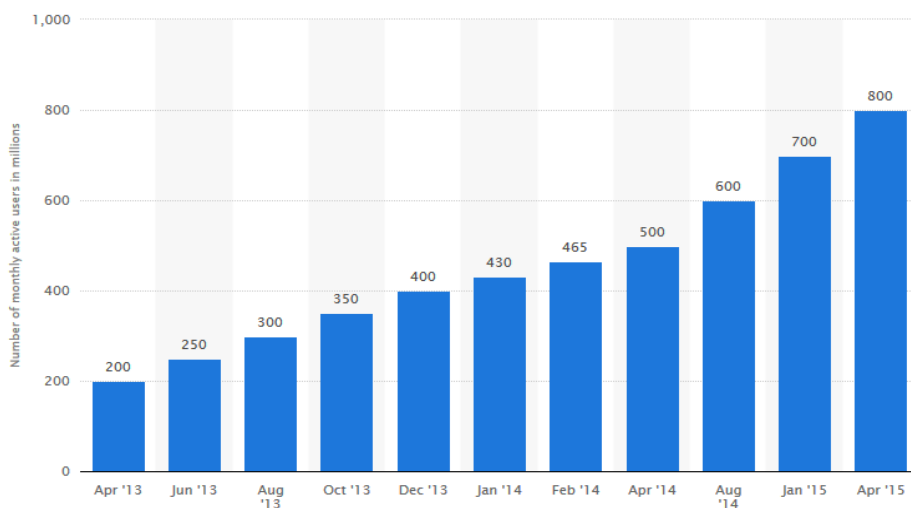


Figura. 6 Número de usuarios de WhatsApp. Fuente: <http://www.statista.com>

Celly. Celly es una alternativa a Whatsapp y una herramienta de comunicación por mensajes de texto enfocada a la ciudadanía y, en particular, a la educación, ya que extrema las medidas de seguridad a la hora de tratar con información personal. El usuario profesor o administrador de un centro educativo crea grupos y decide si los mensajes son uni o bidireccionales.

También permite enviar encuestas con respuestas múltiples, tomar notas y enviarlas a los contactos y etiquetar los grupos. Celly garantiza que los datos del docente que incluye el número de teléfono no sea divulgado, pero de forma general brinda las funcionalidades básicas que la aplicación Whatsapp.

Los mensajes con Celly pueden enviarse inmediatamente o programarlos para que salgan en un momento determinado. Además, no es necesario utilizar directamente un teléfono celular para ver los mensajes recibidos, dado que se puede acceder a ellos a través del sitio web con la requerida identificación del usuario.

Por todas sus características, Celly es una herramienta apropiada para la comunicación entre profesores y estudiantes de una clase, pero también lo es para que un centro educacional se comunique con las familias de modo seguro y práctico.

Otras de las ventajas de las redes sociales, es el empleo de las mismas para efectuar actividades sin estar físicamente en el mismo lugar todos los entes. Por ejemplo: conferencias o consultas con especialistas radicados en otra posición geográfica, ya sea país o continente; evaluaciones grupales entre los miembros de los equipos, ubicado estos en diferentes ubicaciones; actividades dirigidas por múltiples personas al mismo tiempo y en ubicaciones diferentes, entre otras alternativas didácticas.

Tecnología móvil. Los años recientes han estado acompañados por la evolución de la llamada *Mobile Learning* (Figura 7), dada la reducción de los costos de los equipos móviles y el incremento de la comunidad de desarrollo de las diferentes plataformas para móviles, Android, iOS, entre otros. De forma general se considera que esta forma de aprendizaje no es otra cosa que el aprendizaje electrónico a través de los diferentes dispositivos móviles de comunicación, considerando dentro de sus elementos esenciales el dispositivo y sus prestaciones, además de la infraestructura de comunicación y el modelo de aprendizaje empleado (Chang, 2003) (Kukulka, 2009).

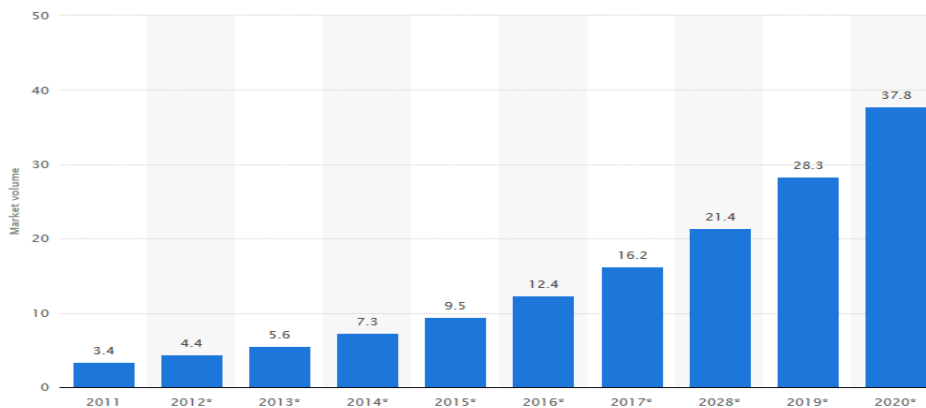


Figura. 7 Volumen global del mercado de educación móvil (2011-2020). Fuente: <http://www.statista.com>

Los expertos consideran vital las diferentes variantes de movilidad ofrecidas por esta tecnología. Que el aprendizaje no esté plenamente ligado a un espacio físico en concreto es una muestra de estas características. Otra de las variantes está garantizada con la facilidad de portabilidad entre los diferentes dispositivos a través de las diferentes vías de comunicación, incluso con otros dispositivos no móviles. Destacan además la facilidad que se garantiza para el aprendizaje personalizado y el intercambio entre diferentes entes sociales (Sharples, 2007).

Sin dudas uno de los principales cambios en la sociedad en los últimos años ha sido la irrupción de las tecnologías móviles, en especial la telefonía. Diversos estudios como el de Castells et al. (Castell, 2007) indican que en esta extraordinaria difusión de la comunicación móvil en la década de los noventa del pasado siglo, “el elemento clave de la velocidad de difusión ha sido la amplia aceptación de las tecnologías entre las generaciones jóvenes, a medida que la densidad de usuarios de móvil alcanzaba su punto más alto” en los países tecnológicamente más avanzados de Asia, América y Europa.

La tecnología móvil pretende ampliar las ventajas ofrecidas por el *e-learning* como el uso de recursos multimedia, acceso vía Web, servicios de mensajería, pero partiendo del principio de movilidad, colaboración y capacidades de comunicación entre redes *ad hoc*, características inherentes a la etapa tecnológica contemporánea (Totkov, 2003). Por consiguiente, el teléfono móvil se ha convertido en el medio de comunicación más extendido en el mundo, superando al resto de elementos de difusión como la prensa escrita, la televisión e Internet.

Las potencialidades de la tecnología móvil varían sin dudas la actitud tradicional de los docentes, tornándolos hacia un papel menos dominante aunque, si bien orientador, garantiza además la aplicación de diferentes estilos de aprendizajes tanto grupales como individuales.

Sistemas inteligentes. En el área de las plataformas de aprendizaje, aunque se han logrado estándares en el desarrollo para facilitar la interoperabilidad y reuso de los diferentes objetos de aprendizaje, no se utiliza toda la información generada de la interacción de los usuarios para mejorar los procesos docentes. En el caso de las evaluaciones la mayoría de los recursos deben ser evaluados explícitamente, siendo uno de los mayores problemas para el empleo de técnicas de inteligencia artificial, dado que de forma general a los usuarios no les gusta compartir valoraciones.

Dentro de las múltiples técnicas de inteligencia artificial que encuentran una aplicación directa en el área, destacan:

- los árboles de decisión por su capacidad para explicar de forma organizada las posibles relaciones, dependencias y reglas involucradas en un proceso docente
- la recuperación de información para facilitar a los entes del proceso información adecuada a sus necesidades y preferencias, destacando aquí el empleo de técnicas de personalización y recomendación.
- la web semántica. en su objetivo de establecer relaciones entre dominios y entidades conceptualmente relacionadas. pero funcionalmente aisladas

- las técnicas de descubrimiento de conocimiento en forma general intentan descubrir patrones ocultos, tendencias y comportamientos que resultan en ocasiones claves en los diferentes procesos.

Uno de los ejes de aplicación directa de la web semántica se está desarrollando sobre los recursos educativos en la web, abriendo una importante posibilidad de mejora para los sistemas de educación en línea sobre el paradigma de los llamados objetos de aprendizaje (*Learning Objects*).

Dentro de las aplicaciones de técnicas de minería de datos en educación resaltan dos perspectivas: una, orientada a los profesores, y, otra, a los estudiantes. En la primera se tiene el objetivo de ayudar a los profesores para mejorar el funcionamiento o rendimiento del sistema. En cuanto a los alumnos, a través sugerencias de aprendizaje, adaptación de cursos, recomendaciones de caminos más cortos, personalizaciones de objetos y entornos, se logra ayudarlos positivamente (Romero, 2005). Numerosos son los congresos (WISE, PAKDD, GECCO, Elearn, ICCE) y revistas (IEEE Education, UMUAI, IJEL) que abordan la temática, lo que evidencia el interés despertado.

Ferrán y Minguillón (Ferrán, 2007) proponen el empleo de técnicas de filtrado colaborativo para apoyar a los docentes en la toma de decisiones sobre la incorporación de objetos didácticos en una experiencia de aprendizaje. Ellos argumentan que facilitan la reutilización de estos objetos y la evaluación del aprendizaje.

Una de las áreas de la inteligencia artificial que más aporta en el campo de la educación es, sin dudas, la recuperación de información. Dentro de ella se encuentran los sistemas de recomendación, ampliamente aceptados en el ámbito del comercio electrónico por su funcionamiento de recomendar ítems adaptados a las necesidades de los usuarios.

En Castellano (2008) los autores se apoyan en la idea anterior para ofrecer recomendaciones colaborativas y ayudar a los alumnos a elegir itinerarios académicos, todo esto con el auxilio del expediente académico del alumno y las elecciones realizadas por alumnos similares a él en el pasado.

El número de ejemplos en este campo va creciendo continuamente, evidenciando el aporte y utilidad de las diferentes técnicas de inteligencia artificial. Simples ejemplos que pueden ir desde la predicción automática de una nota individual o de todo un grupo; la adaptación automática de ejercicios o de itinerarios académicos; la recomendación de alumnos para formar grupos de estudio bajo diferentes criterios, corroboran la opción soñadora inicial de no ver límites en lo que es posible hacer en poco tiempo.

Concepción *et al* (2012) proponen un procedimiento de valoración de sostenibilidad de un producto informático y además reflejan cómo a través de una herramienta automatizada como soporte del procedimiento, los estudiantes obtienen mejores resultados en calidad y cantidad en el desarrollo de sus proyectos de grado. Ejemplos como este son numerosos y demuestran la utilidad del empleo de la tecnología en las diferentes materias docentes, por ejemplo en estadísticas, matemáticas, físicas, es muy usual el empleo de laboratorios virtuales o programas de soporte a la docencia.

A pesar del caso anterior, muchos docentes se excusan con la idea de que no es posible mezclar el contenido de su asignatura con la tecnología, intentando, por tanto, aislarse de ese proceso social y cultural actual. Por esta razón, esa se debe convertir en una de las principales barreras a vencer, pues el otro lado o ente del proceso, ya llega a los diferentes niveles de enseñanza con altos niveles de conocimientos tecnológicos (Bringué, 2009).

Conclusiones

De forma general, en el campo de los sistemas y plataformas de aprendizaje se trabaja en estándares educativos para gestionar la información en lenguajes de modelado educativo, los cuales describen los recursos con metadatos, facilitando su gestión, interoperabilidad y reutilización en componentes para diversas plataformas. Así mismo, permiten estructurar los contenidos de manera adecuada a través de un sentido pedagógico, siendo todos estos elementos imprescindibles para el empleo correcto de un mayor número de técnicas de inteligencia artificial.

Referencias bibliográficas

Adell, J.; Castell, J. y Pascual, J. (2004) "Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I". En http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf

Bringué Sala, Xavier y Sádaba Chalezquer, Charo. (2009). *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*. Editorial RIALP. ISBN: 978-84-321-3748-8.

Castañeda Quintero, Linda. (2010) *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. ISBN: 9788467636192

Castellano, Emilio, J.; Martínez, Luis, y Barranco Manuel. (2008) *ORIEB - Un sistema web de orientación para el bachillerato*. IV congreso Internacional de EDUCARED.

Castell, M. y otros. (2007) *Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global*, Edición electrónica. Texto completo en www.umed.net/libros/2007c/312/ (Consulta 18 de abril de 2015).

Concepción, Ma. Rita; Rodríguez Expósito, Félix; Cleger Tamayo, Sergio; Suarez, José Pablo. (2012) "Educación para la sostenibilidad en docencia de ingeniería informática". Revista Iberoamericana de Educación RIE digital ISSN 1681-5683: Boletín 59/2 del 15 de junio 2012.

Chang, C.Y.; Sheu, J.P. y Chan, T.W. (2003). Concept and design of ad hoc and mobile classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 336-346.

Cuadrado Esclapez, Toni. (2008) *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. ISBN: 978-84-277-1587-5

Ferran Ferrer, Núria y Minguillón, Julia. (2007) *Información cualitativa sobre el uso de los objetos de aprendizaje*. CAEPIA 2007.

Gallego Sánchez, Antonio Javier. (2007) "Mejora del sistema Moodle mediante personalización de contenido y generación evolutiva de actividades aleatorias". En: *JENUI 2007: XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, Universidad de Zaragoza, Teruel, del 16 al 18 de julio de 2007. Madrid: Thomson Paraninfo, 2007. ISBN 978-84-9732-620-9, pp. 241-248

Jamil A.S. Itmazi. (2005) *Sistema flexible de Gestión del eLearning para soportar el aprendizaje en las Universidades tradicionales y abiertas*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Kukulka-Hulme, A; Sharples, M.; Milrad, M.; Arnedillo-Sánchez, I., y Vavoula, G. (2009). Innovation in Mobile Learning: a European Perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1-1, 13-35.

Lorente Cejudo, M^a del Carmen. (2009) *Formación semipresencial apoyada en la Red (Blended learning)*. En: *Diseño de acciones para el aprendizaje*. Editorial Eduforma. ISBN: 9788467613391

Marco, Silva (2005). *Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Editorial Gedisa. ISBN: 84-9784-082-8

Martínez Sánchez, Francisco. (2010) *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Editorial Eduforma. ISBN: 9788467636321

Nepomuceno, Carlos. (2012) Redes sociales digitales corporativas – paso a paso sintético para su implantación. En <http://imasters.com.br/artigo/23282/tendencias/redes-sociais-digitais-corporativas-passo-a-passo-sintetico-para-implantacao/>

Romero Morales, Cristóbal; Ventura Soto, Sebastián y Hervás Martínez, Cesar. (2005). *Estado actual de la aplicación de la minería de datos a los sistemas de enseñanza basada en web*. Actas del III Taller Nacional de Minería de Datos y Aprendizaje, TAMIDA2005, pp.49-56 ISBN: 84-9732-449-8

Sharples, M., Arnedillo Sánchez, I., Milrad, M. y Vavoula, G. (2007) Mobile Learning: Small devices, Big Issues. en Balacheff, N., Ludvigsen, S., de Jong, T., Lazonder, A., Barnes, S. y Montandon, L. (Eds.) *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*.

Totkov, (2003) Entornos Virtuales de aprendizaje Towards Nuevas Generaciones. Actas de la Intern. Conf. de Informática de Sistemas y Tecnologías (e-learning), Sofia, Bulgaria, 19-20 de junio de 2003, p. 2-1 - p. 2.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN GESTIÓN
CURRICULAR UNIVERSITARIALA FORMACIÓN CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS,
EXPERIENCIAS DE UNIVERSIDADES ECUATORIANAS

Por Rafael Tejada Díaz⁹

Introducción

Las exigencias que la sociedad, en la era del conocimiento, le hace a las universidades es un tema recurrente y de mucha actualidad. En este orden, a nivel internacional la UNESCO (1998) y CRES (2008), identifican como prioridad la formación competente de profesionales, logrando que estos sean capaces de insertarse, adaptarse al cambio y su dinámica, hasta poder con su desempeño y sentido de responsabilidad promover las transformaciones que lleven a ese contexto donde laboran, a mejorar su gestión productiva o de servicios, en función de satisfacer el cumplimiento de la misión y visión institucional.

Sin intentar un abordaje exhaustivo de todas las aristas del tema de la educación, consideramos concentrar nuestra reflexión en intentar dilucidar las dinámicas de los cambios en las IES, al comprender el rol que juegan en la formación de los seres humanos, que confluyen en los diversos escenarios educativos, hoy presenciales, a distancias, duales, o combinados por la utilización de las redes y los sistemas digitales que nos acercan al conocimiento.

La formación basada en competencias en la Educación Superior. La formación y capacitación de profesionales competentes en el nivel universitario en las diversas carreras o programas pone ante directivos y profesores el reto de asumir teóricamente una posición respecto al término *competencia*, considerada una cualidad humana, desde una perspectiva de desarrollo personal y profesional del sujeto.

La *cualidad* se refiere a las características propias e innatas de un ser animado o inanimado. Dentro de sus significados más generales están: un carácter natural o adquirido que distingue

⁹ Profesor Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. rtejada2009@yahoo.es

del resto de los de su especie a personas, seres vivos u objetos o la manera de ser de alguien o algo. (Wikipedia, en línea, 2008).

Etimológicamente, esta palabra procede del latín *qualitas*, *-atis*, a través del latín vulgar *qualitate*. De este modo, alude a aquellos hechos que tienen la característica de ser verídicos (vera en latín), cualidad se refiere al mismo hecho de tener una determinada característica o forma de ser. (Wikipedia, en línea, 2011).

Según el Diccionario de la Lengua Española (2006), cualidad significa: “característica natural o adquirida que tiene alguien o algo, que lo hace tal como es y que lo distingue de los demás de su serie. Característica importante, buena y útil de alguien o algo”.

Su tratamiento en función de la educación es entendida por investigadores del Centro de Estudios “Manuel F. Gran” como la expresión del resultado de un movimiento o transformación que se ha suscitado en el proceso, que también permite caracterizar éste, pero que se constituye en una expresión más interna del mismo.

Otro punto de vista es el aportado por Remedios (2006), cuando considera a las cualidades personales, aunque asociadas a los docentes, como las que se identifican con las características relativamente estables de la personalidad, que expresan sus actitudes hacia los objetos, fenómenos y procesos de la realidad educativa.

Estos criterios sistematizados e interpretados, permiten asumir que la *cualidad* es la expresión sintética que da significación a las transformaciones que se producen a través de las relaciones y movimientos entre los componentes o elementos esenciales de un proceso u objeto modelado, que revelan su trascendencia.

Considerar la competencia como una cualidad humana establece su distinción personal en la formación a través de las relaciones esenciales que se producen entre los diversos saberes, los cuales son adquiridos y se erigen en su integración como una síntesis dialéctica que se singulariza a partir de los recursos psicológicos que posee, utiliza y actualiza el sujeto.

La *competencia* es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes la poseen (Gimero, 2008). Este es un matiz que singulariza a las competencias como algo diferente a otros aprendizajes como el de los conocimientos y las habilidades, promovidos desde los sistemas educativos.

Partiendo de las consideraciones anteriores es posible exponer que la competencia es una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del *saber* (conocimientos diversos), *saber hacer* (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y *saber ser* (valores y actitudes), que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos psicológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano, en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno.

En la competencia se articulan, entre otros elementos, conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y los valores que son interiorizados por el sujeto a través de la experiencia

personal en el transcurso del proceso formativo y ulterior desarrollo socioprofesional; los que son movilizados de forma integrada y contextualizada, a través de la aplicación que se hace evidente en un desempeño eficaz, autónomo, flexible, versátil, sustentable e innovador.

Estos saberes tienen un tipo de aprendizaje peculiar que, al integrarse de forma armónica en la configuración de la competencia, emergen en un aprendizaje con mayor nivel de complejidad de carácter integrador, a partir de los propios ritmos de aprender y los recursos personológicos que posee y sistematiza el sujeto de forma gradual.

El saber: Se refiere a los conocimientos diversos que posibilitan la *multireferencialidad*, expresada a través de conceptos, definiciones, teorías, leyes, principios, datos, informaciones, hechos, fenómenos o procesos que son aprendidos durante la vida como resultado de la cultura general y profesional que caracteriza al sujeto.

Saber hacer: Se refiere a las habilidades, hábitos, destrezas y capacidades que dan la posibilidad al sujeto de poseer y activar procedimientos con carácter *transferible* expresados en estrategias, métodos – técnicas o formas de realización de actividades concretas en el contexto de actuación profesional.

Saber estar: Vinculado con el componente conductual del sujeto congruente con los recursos personológicos que posee, el cual integra aquellos procesos psicológicos que estimulan, sostienen y orientan al desempeño, entre los que se puede citar las motivaciones intrínsecas hacia la actividad profesional en aras del mejoramiento de la calidad de su desempeño, de los resultados de la actividad, la autovaloración y regulación para garantizar la *pertinencia* con respecto a la idoneidad profesional.

Saber ser: Caracterizado por los valores que han sido interiorizados y subjetivados por el sujeto, que lo distingue de manera *trascendente* en su actuación, dando un sello y una significación personal al desempeño que se expresa en equilibrio con los principios, convicciones y actitudes en función de las normas ético - morales y profesionales del contexto histórico y social.

Se significa que estos saberes que expresan un tipo y nivel de aprendizaje, aunque se explican de forma individual, se manifiestan o emergen en la dinámica que se genera como resultado de la interacción de los mismos. Estos, a pesar de poder existir de manera independiente, solo son parte de la competencia al perder su identidad propia y fusionarse en relaciones y nexos generados en una síntesis dialéctica del pensamiento y la acción, entre otros aspectos, como los motivos, intereses profesionales y recursos personológicos del sujeto. En la formación y desarrollo de la competencia confluye la interiorización y la aplicación de los saberes en la actividad socioprofesional (Tejeda y Sánchez, 2009).

Esto implica reconocer que la competencia profesional integra armónicamente diversos componentes que adquieren sentido y significado al pasar del plano interpsicológico al intrapsicológico, devenido en evidencia concreta del sujeto al desempeñarse en una actividad determinada.

La competencia, en su configuración, concebida desde una perspectiva de desarrollo hu-

mano y profesional, es una expresión del nivel de desarrollo del sujeto (estudiante) de forma integral. Esta adquiere su significación al manifestarse en su desempeño como expresión de la personalidad del profesional, expresado por:

Lo estructural, dado por la interconexión de los conocimientos de diversa naturaleza, las habilidades, los hábitos, las destrezas, así como los motivos y valores, en una concreción relacional de lo cognitivo y lo afectivo que se constituye en una vivencia personal.

Lo funcional, donde se fusionan los recursos personalógicos que distinguen al sujeto y que le permiten insertarse y buscar estrategias diversas para adaptarse a los contextos profesionales, tales como la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión crítica del profesional en su desempeño, que expresan cómo la competencia regula su actuación en torno a lo social y profesional.

Lo estructural y funcional se configura en la competencia, en su carácter de proceso y resultado, dado que esta se configura en el sujeto en la dinámica de la actividad y la comunicación, denotado por la subjetividad, individualidad y desarrollo como personalidad.

Los saberes que caracterizan la configuración de la competencia, singularizan un sistema centrado en la unión coherente y dinámica de interrelaciones e interdependencias complejas. Se manifiesta dialécticamente esta relación entre la unidad y diversidad de los saberes, dada la identidad propia de cada una, pero fusionadas e integradas como un todo concreto que se evidencia a través del desempeño.

La naturaleza configuracional de la competencia radica en la integración coherente de los saberes que la conforman, en un espacio temporal de pensamiento y acción que realiza el sujeto. Estos son contextualizados y significados de forma individual en el tránsito del plano inter al intrapsicológico, devenidos en evidencias de desempeño como manifestación de crecimiento. Esta dinámica está determinada por la relación entre lo cognitivo y lo afectivo dentro de una actividad y comunicación que compulse el desarrollo humano.

La competencia, en su configuración personal, es un constructo teórico, constituido en un macroconcepto y expresado de forma multidimensional, dado su carácter contextual, dinámico, interdisciplinario y metacognitivo, lo que permite entender el desarrollo y mejoramiento humano y profesional del sujeto (estudiante).

La competencia en su acepción teórica como macroconcepto, permite colegir que su función no es la de dar explicaciones universales de todo, por el contrario, el macroconcepto nos permite significar categorías particulares diversas que son susceptibles a integrarse de forma dinámica en la representación de un espacio complejo, imposible de ser conocido a través de las categorías tomadas por separado (González, 2004).

En este sentido E. Roger (1999), considera que el macroconcepto es el espacio de la conceptualización compleja. Un modo de conceptuar necesario para una comprensión de la realidad que no valoriza lo inmutable y lo estático delante de la tradición metafísica clásica, sino también lo dinámico, lo que muda, lo que fluye. Una realidad que no es más definida por el pensamiento de “objeto”, sino por la concepción sistema – organización (González, 2004).

En este orden de interpretación epistémica, la competencia tiene una complejidad intrínseca, donde ella adquiere vida, producto del entramado en forma de red de los elementos que estructural y funcionalmente la conforman. A ello obedece que:

Se configura personalmente en dependencia de los niveles de integración y movilización de aspectos cognitivos, afectivos e instrumentales que el sujeto es capaz de desarrollar.

Está mediada por la situación social del desarrollo que caracteriza al sujeto en sus vivencias socioprofesionales y personales.

Tiene una manifestación personal y significación socioprofesional.

Son mutables en la medida que se estimula la actividad y la comunicación, desde una postura activa, crítica, creativa e innovadora, en función de las potencialidades del sujeto y las exigencias de la profesión, acorde con los contextos donde ella se expresa.

Son expresión del nivel de desarrollo integral de la personalidad, en plena convergencia con el proceso de subjetivación desarrollado por el sujeto.

Las competencias adquieren en su configuración un carácter multidisciplinario, formando un sistema:

Dimensión contextual: Denota que la configuración de la competencia expresa un nivel de desarrollo integral de la personalidad del sujeto al desplegar todas sus potencialidades humanas, capaz de transformar el contexto social y profesional donde actúa, en la misma medida que se autotransforma. Esto ocurre al asimilar y hacer consciente la necesidad de interiorización de los saberes diversos que convierten a la competencia en unidad coherente, para actuar con los niveles de eficiencia y calidad exigidos, como manifestación de su profesionalidad en el plano individual, espacial y temporal.

Dimensión dinámica: Expresa una interacción de conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes, motivos, intereses e ideales de relevancia individual y social que pasan por su naturaleza procesal, gradual y progresiva de construcción y reconstrucción como parte de la actividad y sistematicidad que se genere en el sujeto. Su dialéctica intrínseca denota la exigida coherencia, así como los momentos de incertidumbres y contradicciones ocurridas entre estos saberes, que tienen manifestaciones relacionales entre los grados de eficiencia logrados y las potencialidades de su desarrollo en condiciones de interacción social y profesional en contextos que favorecen esta dinámica.

Dimensión metacognitiva: Caracteriza el autoconocimiento de las potencialidades que posee el sujeto, manifestando un autocontrol que permite regular el proceso de actuación de forma contextual. Se expresa en una autovaloración y autoevaluación que facilita la inserción y adaptación a los diversos contextos, promoviendo cambios, niveles de desarrollo y mejoramiento personal.

Dimensión inter y transdisciplinar: Implica que los saberes que implican a la competencia son caracterizadores de una cultura general y profesional que el sujeto debe integrar y movilizar de forma sintética, provenientes de diversos campos científicos, tecnológicos, so-

ciales y profesionales, que, en su diversidad, son significados por la exigida unidad coherente en sus relaciones. Estos adquieren una significación en el proceso de configuración personal como muestra del desarrollo integral que alcance el profesional.

Estas dimensiones connotan una diversidad, que implica la necesidad de establecer niveles de convergencias entre aspectos culturales generales, susceptibles de ser integrados de forma particular en las competencias caracterizadoras de cada profesión. Su concreción permite visualizar en el proceso de su configuración, la necesidad en cada sujeto del establecimiento de múltiples significados de los saberes que se integran y movilizan. Estos son interpretados y valorados desde una óptica divergente y convergente en el contexto donde se desenvuelve de forma singularizada, dada la relación objetiva – subjetiva que emana de su esencia y de la dialéctica exigida desde la necesaria perspectiva de unidad dentro de la diversidad.

Tales afirmaciones permiten aseverar, al trabajar la formación de competencias en la Educación Superior, desde una perspectiva integradora y una postura epistemológica de desarrollo y mejoramiento humano y profesional, las condicionantes siguientes:

Una postura epistémica asociada a las competencias y su implicación en relación con la formación integral del sujeto (estudiante).

Niveles de eficiencia y calidad de la actuación del sujeto (estudiante) en contextos históricos concretos sociales y profesionales con exigencias dinámicas.

Ambos se concretan en un proceso de formación basado en competencias, dada la singularidad especial que adquiere la relación interdisciplinaria de los saberes que deben ser interiorizados por el sujeto y evidenciados en el desempeño. Este elemento quiere significar que los saberes deberán estar de algún modo disponibles cuando el sujeto lo requiera, es decir, cuando su desempeño social, profesional y humano lo pone frente a la necesidad de resolver situaciones y problemas, previstos o no.

Las competencias no solo se manifiestan, además, se construyen a partir del desempeño. En efecto, no se concibe el proceso de formación de competencias como una fase de adquisición conceptual, seguida de una fase de aplicación “práctica”, sino que también en la propia práctica, se construyen las competencias, y se desarrollan los saberes diversos.

En el desempeño del sujeto (alumno) en cualquier contexto ya sea educativo, social o laboral– profesional, se requiere de la movilización de recursos cognitivos, afectivos e instrumentales que, en sus interrelaciones, alcanzan un sentido individual, regulado por sus motivaciones, intereses y recursos personológicos, como expresión funcional de su personalidad.

Un elemento a tener en cuenta es que las competencias son acreditables a través del propio desempeño, es decir, permiten un reconocimiento social y profesional. En estos términos, las competencias se validan según criterios provenientes del contexto social, universitario y laboral-profesional acorde con las exigencias de idoneidad reconocidas.

La competencia implica aspectos formativos que se configuran en el sujeto de forma dinámica y compleja, y se expresan en la versatilidad del desempeño que él realiza, a partir de las exigencias y normas contextuales del entorno en que se encuentra.

Esto es expresión de su *idoneidad*; que adquiere su relevancia como calificador del desempeño del sujeto competente, al expresar el nivel esperado de este, en correspondencia con los requerimientos y normas establecidas por el contexto socioprofesional (Tejeda y Sánchez, 2009).

La universidad de hoy tiene retos dinámicos en la integración de los procesos académicos, investigativos y de extensión a desarrollar, tal es el caso que implica una gestión combinatoria de las premisas que son políticas educativas con una perspectiva formativa basada en la confluencia de saberes y cosmovisiones múltiples, que logren promover aprendizajes que expresen la identidad social y profesional, mediante la realización de acciones de los responsables administrativos y académicos de cada carrera o programa que se oferte en las instituciones de Educación Superior.

Ante esta realidad, ocupa un papel importante el tema de la educación y la relación con el Estado, desde estrategias que sean viables al contexto y momento histórico concreto que se vive, donde es loable destacar las palabras de Delors (1996), cuando alude a que la educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder. Desde este punto de vista, no basta con aumentar la asignación de recursos, que pueden redundar en espacios educativos, con mejores infraestructuras, o elevar la cantidad de docentes necesitados.

El tema pasa por una filosofía educativa, holística y sistémica, conformada desde la participación colectiva, pero con una visión epistemológica de la educación, con un enfoque de formación basada en competencias, que atienda todas las relaciones sinérgicas que suceden y se expresan en los sistemas educativos. Se hace imprescindible la atención a los procesos de intercambio cultural entre estudiantes, docentes, familias, comunidades y la sociedad en general, considerando la confluencia de generaciones múltiples.

Comprender las competencias, desde una perspectiva epistemológica de desarrollo humano con significación profesional, requiere identificar en la competencia, los elementos siguientes (Cuadro 1):

Elementos esenciales	Connotación en la competencia	Significado
Cualidad humana	Expresión sintética que da significación a las transformaciones que se producen a través de las relaciones y movimientos entre los saberes que conformar la competencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Lo distingue como ser humano ante la sociedad y la profesión en plena correspondencia con su situación social de desarrollo, expresando su identidad socioprofesional. • Distinción personalógica que tiene en cuenta las potencialidades y ritmos de aprendizaje del sujeto. • Potencia el desarrollo y mejoramiento humano del sujeto como ente social, que tiene una determinada función social en relación con la profesión.

Continúa...

Elementos esenciales	Connotación en la competencia	Significado
Configuración	Hace que se contemple la complejidad que emana de la conformación de sus componentes (saberes) en el orden cognitivo, afectivo e instrumental, los que en su integración matizan los niveles de desarrollo funcional que se alcanzan en el sujeto en su actuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere expresión en la valoración de la formación como un proceso de desarrollo que pasa por diferentes niveles de relaciones que se manifiestan en equilibrio y desequilibrio individual en su relación con la diversidad y significado de los contextos de forma dinámica. Los saberes se fusionan en un entramado complejo, donde cada uno tiene su significado peculiar y nivel de aprendizaje, pero su expresión se da de forma sintética y dialéctica fruto de las relaciones entre la interiorización y actuación contextual.
Diversidad de contextos	Representan aquellos escenarios diversos (universitarios, laborales, profesionales, ocupacionales, sociales, comunitarios y familiares) en que vive y se desenvuelve el sujeto como ser humano que se está formando como un profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Estas se forman y desarrollan en la diversidad de contextos, con sus exigencias educativas, sociales, laborales y profesionales. • Toman en consideración que en el aprendizaje de los saberes y la configuración de la competencia influye la variabilidad y dinámica intrínseca que se genera, identificando y utilizando las potencialidades y retos que implica cada contexto. • Favorece la relación entre: procesos de la profesión, problemas y situaciones profesionales y métodos profesionales. • Se manifiestan relaciones del plano inter al intrapersonal, entre alumno — profesor y profesional en ejercicio.
Desempeño idóneo	Es a través de la actuación sistematizada por el sujeto donde se configura la competencia, en la materialización del nivel de interiorización alcanzado de los saberes, integrados, movilizados y dinamizados de forma contextual en una actividad concreta, mostrando su nivel de desarrollo a través de evidencias.	<p>Este desempeño implica una dinámica articulada de los saberes aprendidos en la actividad que realiza el sujeto, donde se materializa la demostración del nivel de desarrollo de la competencia, pero a la vez, favorece el reacomodo y resignificación de estos de forma personal.</p> <p>Esta dinámica ayuda a configurar la competencia que toma en consideración las normas y exigencias establecidas por los diversos contextos, pasando por diversos momentos de incertidumbres y caos propios de un proceso de configuración complejo, orientado y entrelazado entre el presente, pasado y futuro.</p>

Cuadro No 1. Elaboración personal. (Tejeda, 2014)

Cambios en las instituciones de educación superior en el Ecuador

El origen del proceso de mejoramiento de la calidad de las escuelas politécnicas e instituciones de Educación Superior del Ecuador, tienen su base en el Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, el cual establece la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento.

Este Mandato, según el informe del CONEA (2009) constituye una iniciativa orientada a recuperar el rol director, regulador y supervisor del Estado sobre las instituciones de educación

superior, claramente venidas a menos durante décadas de gobiernos que, crecientemente, lo abandonaron delegándolo a las “fuerzas del mercado”.

Se puede abordar en el mencionado informe del CONEA que, como resultado de las dinámicas que había experimentado la universidad ecuatoriana, se caracterizó como un conjunto fragmentado con múltiples brechas: académica, democrática, investigativa y tecnológica.

Al valorar estas brechas, el CONEA (2009), expone que las mismas tienen diversas manifestaciones:

- Una polarización de conceptos y prácticas de las universidades públicas y particulares (co-financiadas y autofinanciadas) en torno a aspectos nodales de la calidad de la educación superior, tales como, la conformación de su planta docente, el acceso y permanencia de sus estudiantes y, de manera sustantiva, el ser de la propia universidad como espacio generador de ciencia y tecnología;
- Un conjunto universitario en transición, en donde lo “viejo” coexiste con lo “nuevo” y, por lo mismo, exhibe fuertes asimetrías tecnológicas;
- Una universidad fragmentada en sus principios e identidad histórica, con un sector de IES públicas que asumen principios democráticos básicos (v.gr, el cogobierno) como parte fundamental de su memoria, identidad y trayectoria histórica; y un sector de universidades privadas emergentes, que se han construido como entidades separadas de esa historia y son reacias a incorporarlo en su gobierno universitario.

La revelación de estas realidades abre un espacio de debate que encuentra sujetos que apoyan el cambio y otros que, aunque no lo niegan, se mantienen más escépticos, dada la realidad que se muestra:

Al respecto, el documento del CONEA (2009) indica:

En la evaluación de desempeño institucional revela una universidad que exhibe una “cabeza de Jano”, orientada por conceptos distintos de lo que es la educación superior (¿derecho o mercancía?), de lo que es el/la estudiante (¿ciudadano o cliente?) y la misma universidad (¿institución o empresa?), por lo que realmente no está integrada todavía en un sistema de educación superior. Ello evidencia la prolongada ausencia de una política pública orientada a establecer parámetros universales de desenvolvimiento de las IES en torno a sus principios, sus paradigmas educativos y organizativos y sus criterios de calidad.

La evaluación de desempeño institucional de las IES, realizada por el CONEA, entre junio y octubre del 2009, se orientó a generar los elementos para la construcción de las políticas que se han establecido y que hoy direccionan los cambios. Los resultados de la evaluación recogidos en un informe, se pusieron a consideración de la Asamblea Nacional, cuya recomendación vislumbró el proceder a la depuración y al mejoramiento del Sistema Nacional de Educación Superior, orientado en un primer momento a establecer una tipología de universidades, considerando los siguientes aspectos:

El análisis del desempeño de las IES fue la base para conformar un conjunto de instituciones con un nivel relativamente homogéneo de desempeño, homogeneidad que se torna más

evidente al evaluar los resultados agregados al nivel de los cuatro criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna, que definen el marco conceptual de la presente evaluación de desempeño institucional.

Desde nuestra opinión, el carácter relativo de esta homogeneidad fue y es un punto que aún tiene influencia en la gestión de las universidades en el proceso de evaluación y acreditación, al considerar como rasgo fundamental de la universidad ecuatoriana, su fragmentación por la mediación de múltiples brechas (académica, democrática, tecnológica, investigativa) que determinan asimetrías entre los distintos conjuntos de universidades, así como dentro de un mismo conjunto relativamente más homogéneo.

En esta dinámica el Consejo de Educación Superior, refrenda esta prioridad, como elemento esencial para que la sociedad alcance la máxima del buen vivir, a través de la formación de un profesional que se caracterice, según expresa la LOES (2010, artículo No 9), “la educación superior es condición indispensable para la construcción del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y convivencia armónica con la naturaleza”.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) Art. 96, considera que el aseguramiento de la calidad de la educación superior, está constituido por el conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente y eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, a las instituciones de educación superior y también a los consejos u organismos evaluadores y acreditadores.

Bajo estas premisas desde la promulgación de la presente Ley (2010) se constituye en el requisito principal que sustenta la oferta formativa universitaria, la pertinencia de la misma, que es establecida desde el Título VI, Capítulo I, Art. 107, declarando textualmente que: “El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural”.

Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

De esta manera, el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) establece, dentro del modelo para la evaluación de las carreras presenciales y semi-presenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, el criterio de Pertinencia, como indicador de la calidad de las carreras universitarias.

Las competencias y su expresión en universidades ecuatorianas

En Ecuador se ha venido dando un proceso de reflexión, diálogo y cambios a nivel nacional entre el Estado y las instituciones de Educación Superior. Este dinámico y complejo movi-

miento lo han direccionado las principales instituciones encargadas, como el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

Lograr una formación de profesionales competentes en las diferentes carreras que se ofertan en las IES del Ecuador, ha sido una realidad que ha tenido que enfrentar los gestores de los procesos universitarios. Aunque la diversidad de enfoques formativos, es una realidad expresada en los proyectos curriculares de las carreras, la formación basada en competencias se ha manifestado de forma explícita en la participación en el proyecto Tuning por doce IES, cuyo propósito fue la búsqueda de consenso en las cuatro líneas de trabajo, planteadas en el Informe final sobre Proyecto Tuning América Latina (2007).

Línea 1. Competencias (genéricas y específicas): En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Línea 2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación: Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.

Línea 3. Créditos académicos: En esta línea se realiza una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos.

Línea 4. Calidad de los programas: Está línea asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones.

La participación del Ecuador al proyecto Tuning, ha tenido dos etapas:

Integración al proyecto Tuning América Latina en su primera versión (2004-2007), con la participación de 12 IES¹⁰, con representantes académicos, que desarrollaron el análisis de las competencias definidas de carácter genérico con las particularidades de las áreas temáticas de: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física,

¹⁰ IES, Ecuador (Proyecto Tuning). Universidad Tecnológica Equinoccial, Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay, Universidad de Guayaquil, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Escuela Politécnica del Chimborazo, Escuela Politécnica del Litoral, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Universidad de las Américas y Universidad Central del Ecuador.

Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química, logrando establecer puntos de referencias entre competencias y áreas.

Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013), como seguimiento de la primera etapa se buscó mejorar la articulación de las competencias por áreas temáticas, cuyo propósito esencial es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Los resultados evidenciados por las IES al participar en el proyecto Tuning, son la base que CEAACES, en su documento guía para la evaluación y acreditación de las carreras, para asumir una serie de resultados de aprendizaje que tienen relación con las 17 competencias del Tuning, y que constituyen una guía de formación para todo profesional, que se evalúa en los exámenes de habilitación en las carreras de interés público.

En este entorno de análisis, Andrade (2013) aclara que los resultados de aprendizaje son una alternativa de verificación inmediata en el proceso de formación, y se refiere a lo que los estudiantes deben conocer y hacer al final de su carrera o de una asignatura.

Institucionalización del proceso de mejora curricular, desde un enfoque basado en competencias profesionales

En Ecuador, el Consejo de Educación Superior, refrenda esta prioridad, como elemento esencial para que la sociedad alcance la máxima del buen vivir, a través de la formación de un profesional que se caracterice según, expresa la LOES (2010, artículo No 9), de manera que la educación superior es condición indispensable para la construcción del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y convivencia armónica con la naturaleza.

Acorde con este planteamiento, se deben tener en cuenta las exigencias sociales, según el momento histórico concreto y las implicaciones de su identificación en la gestión universitaria, aspecto que cobra una visión particular al concebir la oferta formativa de cada carrera, la cual debe expresar en su mapa curricular, la pertinencia formativa en función de la dinámica de la profesión a la que le da salida.

En la Universidad Laica Eloy Alfaro, de Manabí (ULEAM), como parte del proceso de autoevaluación que se ha venido desarrollando por las diferentes unidades académicas, para constatar la calidad de la oferta formativa de las carreras que se desarrollan, se identificaron debilidades que fueron prioridades para el plan de mejoras, direccionado, desde el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI 2013-2015), las que se resumieron en:

- Existencia de ambigüedades en la correspondencia del modelo educativo y el diseño meso y micro curricular de las carreras de la ULEM, en función de los fundamentos que sustentan la formación basada en competencias.
- De forma general, las carreras no evidencian en su concepción curricular la evaluación por pares nacionales e internacionales, asociada a su denominación y el título profesional que otorgan.

- Aplicación parcial de un plan de mejora curricular en relación con los resultados de la evaluación interna a nivel meso y micro.
- A nivel micro curricular no se evidencia totalmente en las carreras la precisión de los resultados de aprendizajes asociados a las competencias básicas y específicas, así como la declaración de los instrumentos o mecanismos de evaluación de los mismos.

Del análisis integral de estas debilidades, se realizó una valoración crítica del diseño macro y micro curricular de las carreras que caracterizaban la oferta académica, de la cual se identificaron como regularidades en la concepción curricular en la ULEAM, las siguientes:

- Se han diseñado los currículos de las carreras en general sin tener un estudio de mercado que exprese su necesidad de apertura, a partir de los problemas que este profesional debe resolver en la sociedad, a través de cumplir con funciones y actividades profesionales, en plena relación con la diversidad de puestos ocupacionales en que puede laborar.
- En general, no siempre que se ha emprendido un rediseño o mejora curricular, pues esta ha estado sustentada en una evaluación curricular que justifique su necesidad en un momento histórico concreto.
- No en todos los casos de las carreras, existe un estudio de comparación por pares a nivel nacional e internacional que sustente la pertinencia social, profesional y formativa de la carrera en el momento histórico concreto.
- Se observa, en algunos casos, falta de coherencia entre los objetivos del profesional, el objeto de trabajo de la profesión, los campos, esferas de actuación y las competencias, con la estructura de la malla curricular, para satisfacer dentro del proceso formativo la pertinencia en la relación ingreso, egreso, titulación y desempeño como profesional.
- Se puede apreciar la delimitación de los sistemas de conocimientos de las carreras desde criterios particulares de los profesores, y no desde la visión del colectivo de docentes y especialistas, que acrediten que con ese sistema, se logra la formación deseada y exigida por la sociedad.
- En muchos casos, las competencias que se trabajan en cada carrera han sido derivadas del proyecto Tuning, sin embargo, aunque esto tiene un valor agregado, no siempre se ha atendido la contextualización del sistema de competencias, que caracteriza el desempeño del profesional según la realidad nacional e internacional.
- El seguimiento a egresados, no en todos los casos, ha sido una vía para indagar y valorar las evidencias que demuestran la calidad en la formación del profesional, que sirva como una línea de base para la toma de decisiones hacia el interior de las carreras para su mejoramiento continuo.
- Existe una visión a identificar las competencias con habilidades, capacidades, conocimientos y atributos personales, que si bien forman parte integrante de esta categoría pedagógica, se hace un direccionamiento en el diseño, desarrollo y evaluación curricular, donde subyace un enfoque reduccionista y no integrador en la formación.

- Se ha direccionado la concepción meso y micro, sin hacer una derivación de las bases y fundamentos que se expresan en el Modelo Educativo de la ULEAM, donde se ha podido constatar un énfasis en la elaboración de las mallas curriculares, con un micro currículo que ha ido cambiando de forma paulatina, sin hacer una revisión exhaustiva del meso currículo de cada carrera.
- No siempre se tiene una concepción interdisciplinaria y multidisciplinaria entre los docentes para concebir, desarrollar y evaluar el proceso académico, investigativo y de vinculación profesional y con la colectividad, que permita la toma de decisiones para la mejora al currículo y el proceso formativo.
- Existe una tendiente dispersión entre el diseño meso y micro de las carreras de la matriz y las extensiones que otorgan una misma denominación de título de tercer nivel.

Fundamentos epistemológicos y metodológicos del proceso de mejoramiento curricular

El proceso de mejoramiento curricular con una perspectiva integradora está basado en una concepción socio – humanista, donde se articulan postulados epistemológicos del constructivismo y la complejidad, que direccionan el proceso formativo basado en competencias, al establecer el aprendizaje y la interculturalidad como ejes articuladores de los procesos académicos, investigativos y de vinculación, con grupos humanos diversos, en contextos sociales, culturales y laborales.

Para lograr su materialización, se promueve de forma integral la confluencia de procesos que articulen, los postulados siguientes:

Socio-humanista: que expresa una formación centrada en el ser humano, estudiantes y profesores que insertados en un proceso formativo, todos aprenden, para alcanzar un nivel de desarrollo y crecimiento integral de todas sus potencialidades humanas, capaz de involucrarse como agente activo y promotor de la construcción de una sociedad intercultural. De igual manera debe confluir la ética, la dignidad humana, la solidaridad, el respeto, la constancia por las causas justas y las ideas, que permiten mantener la integridad del ser humano, en un clima de paz y libertad para convivir dentro de grupos humanos diversos. Lo anterior promueve, la necesidad de formar un profesional con una visión del buen vivir, potenciando una sensibilidad con los problemas mundiales contemporáneos, que son retos cruciales para la humanidad; respeto a los derechos humanos, protección del medio ambiente y promoción de la cooperación entre pueblos con diversas identidades y creencias culturales.

Equidad e inclusión social: se basa en la igualdad esencial entre los estudiantes, la cual se concretiza en una igualdad real de derechos, poderes y deberes socialmente ejercidos dentro de la sinergia que se genera en el proceso formativo, para dar y propiciar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de cada carrera que se oferte; lo cual exige un trato de calidad sin distinción de etnia, raza, religión, género, u otra causa de manifestación de la diversidad cultural de los pueblos y los grupos humanos que coexisten en los contextos educativos.

La interculturalidad: asume la diferencia, como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, aportando a la promoción, conservación, sistematización y generación del conocimiento, desde las posiciones filosóficas y cosmovisiones ancestrales y científicas acerca de la sociedad, la naturaleza y el mundo en general. También aborda las relaciones, que en el mundo se establecen entre diferentes actores, y grupos humanos, en diferentes circunstancias y generaciones. Permite asumir una conciencia crítica acerca de la propia cultura y afrontar desde términos abiertos la globalización, la mundialización y la identidad de los pueblos, al considerar la confluencia de varias generaciones que coexisten en los contextos de la universidad, la sociedad y el mercado laboral local, regional y nacional.

La base conceptual de esta perspectiva formativa se centra en fundamentos filosóficos, pedagógicos - didácticos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos, asociados al enfoque de formación basado en competencias y logros de aprendizajes, que permiten orientar la concepción, implementación, evaluación y perfeccionamiento del currículum, en función de las necesidades sociales y profesionales atendidas y organizadas en la oferta académica, investigativa y de vinculación con la sociedad, desde la universidad.

Lo filosófico, se concreta en la visión de formación integral del ser humano (estudiante-profesores), en su interacción sujeto - objeto y sujeto – sujeto, connotado por el respeto a la individualidad de su personalidad, sus creencias, costumbres, desarrollo y experiencia cultural general y profesional, dentro de un clima de democracia y confianza que permita el fomento pleno de su identidad y desarrollo humano.

Lo psicológico - sociológico, comprende el entendimiento de la responsabilidad social y educativa que se tiene por cada docente para generar un desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, donde lo intelectual – cognitivo y lo motivacional – afectivo, debe lograrse desde la coherencia entre la actividad y la comunicación que se genera en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Lo pedagógico y didáctico, se enmarca en una visión integradora, incluyente y desarrolladora que potencie el crecimiento humano y profesional de todos los estudiantes de la universidad, considerando las potencialidades como la base para direccionar las estrategias y variantes de atención y ayudas individuales, desde la valoración de la diversidad educativa. Orientada en toda su magnitud, a fomentar el tratamiento de saberes culturales generales y profesionales en virtud de favorecer la subjetivación en los estudiantes de forma paulatina, así como su expresión a través de logros de aprendizajes y evidencias de desempeños en contextos.

Concepción metodológica para establecer el perfil de competencias profesionales

La evaluación y rediseño curricular de la oferta formativa desarrollada en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, fue un proceso complejo que se desarrolló en las 41 carreras de la oferta formativa de grado, donde primó la sistematicidad en la indagación y valoración de evidencias, que permitan la emisión de juicios de valor sobre el nivel de pertinencia y

calidad de la oferta formativa vigente en cada carrera. Se utilizó el recurso metodológico de aprender haciendo, donde se conjuga la capacitación continua de los participantes, sobre los presupuestos epistemológicos a asumir para concebir el proceso de rediseño curricular, con el desarrollo de actividades de diagnóstico, talleres de construcción, socialización de propuestas y la entrega de forma parcial de los componentes del meso y micro currículum de cada carrera.

Se desarrolla este proceso por etapas, al aplicar un sistema de acciones participativas entre los actores del proceso de rediseño curricular.

Por la magnitud y complejidad del proceso de evaluación y rediseño curricular en las 41 carreras vigentes, se conformaron dos grupos de trabajo, que de forma coordinada son los responsables de desarrollar las etapas y acciones para cumplir con el objetivo propuesto:

Grupo de coordinación central a nivel de universidad (GCU-RED): Este cumple el objetivo de establecer las direcciones de trabajo a nivel de la ULEAM, planificando, organizando, valorando con los gestores de las unidades académicas y extensiones, controlando y evaluando el cumplimiento de las etapas y acciones a nivel de carreras.

Grupo de facilitadores por carreras (GFC-RC): Está conformado por docentes, cuyo propósito es el direccionamiento del rediseño curricular en las carreras de las unidades académicas y las extensiones.

Fundamentos y horizontes epistemológicos para el rediseño curricular

Se parte de considerar que el currículum es un sistema integral, que manifiesta relaciones de subordinación y coordinación entre sus niveles organizativos, macro, meso y micro. Es por ello que el perfil de egreso o modelo para guiar el proceso de formación, se constituye en el documento rector que expresa la intención formativa de la carrera, en las condiciones económicas, políticas y sociales del Ecuador.

Para Llanio y De la Rúa (2001, citado por Ortigoza, 2006), el currículum expresa el sistema normativo de las influencias instructivas, educativas y desarrolladoras que se manifiestan en actividades lectivas y no lectivas, que tienen al proceso de enseñanza como centro del desarrollo y la educación y en el que se expresa la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Desde esta perspectiva integradora de diseño curricular, que tiene como base la lógica de la profesión con las exigencias y necesidades sociales a nivel local, regional, nacional e internacional, se consideran como núcleos estructuradores del currículum, los siguientes:

Los problemas profesionales generales y frecuentes, que delimitan las necesidades que debe saber resolver el profesional al titularse como profesional.

El objeto de trabajo de la profesión, que delimita el proceso generalizador que expresa el desempeño del profesional en la diversidad de procesos, funciones y tareas que debe desarrollar en los contextos socio profesionales.

Los campos de acción del profesional, expresan las acciones generalizadoras que distinguen al desempeño del profesional, al ser caracterizadoras de la diversidad de aprendizajes que

deben lograr los profesionales en formación, para actuar de forma polivalente en las esferas de actuación en dependencia del perfil ocupacional.

Los procesos básicos son una referencia específica y general de la complejidad de la actuación del profesional, se relacionan directamente con los campos de acción, y es donde se expresan los problemas profesionales y situaciones que enfrenta el titulado de la carrera, al cumplir con las funciones y tareas inherentes a los roles que debe asumir en el contexto laboral.

Las competencias profesionales, se constituyen en cualidades que deben ser formadas en el profesional, son un referente que direcciona la construcción, el desarrollo y la evaluación de las actividades de aprendizajes de los estudiantes en cada carrera. Reflejan los logros de aprendizajes asociados a los desempeños esperados y necesarios para interactuar con el objeto de trabajo, los procesos, las funciones y los problemas o necesidades que debe saber identificar y resolver el profesional, en su rol humano, social, y profesional, tanto en esferas ocupacionales o laborales diversas.

Los logros de aprendizajes, expresan el proceso y resultado seguido por el estudiante en actividades formativas cuya esencia es la integración de lo instructivo y educativo como muestra del nivel de desarrollo que se alcanza en función del crecimiento integral en lo humano y profesional.

La máxima expresión de logros de aprendizajes, en una concepción pedagógica basada en competencias en una carrera, son las competencias específicas, básicas y transversales establecidas en el perfil de egreso, las que tienen diferentes niveles de aprendizaje, en función de los componentes que la integran (saber, saber hacer y saber ser) y las exigencias de desempeño de forma contextual.

Los logros de aprendizajes en un proceso de formación basada en competencias:

- Se relacionan con los desempeños esperados, y los saberes que conforman las competencias específicas, básicas y transversales de cada carrera.
- Se interrelacionan con las exigencias de desempeño de cada una de las competencias profesionales establecidas y estructuradas en el meso currículo, de forma general y particular en el micro currículo.
- En su secuencia, se establece el grado de particularidad de cada uno, para expresar en su interrelación sistémica a las exigencias de desempeño.
- Se identifican de forma específica en cada asignatura, a partir de las competencias que se favorecen, según los objetivos y el contenido profesional a tratar didácticamente, en las unidades temáticas. De esta forma se establece el sistema de influencias formativas del nivel micro, al meso y específicamente al perfil de egreso.
- Son un referente para la indagación y valoración de las evidencias de conocimientos, de productos y actitudinales, al emitir un juicio de valor que justifique la evaluación que denota el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, en cada nivel formativo.

En su expresión los logros de aprendizajes deben delimitar el alcance, profundidad y nivel de sistematicidad del contenido, según la lógica de tratamiento de las unidades temáticas a trabajar en cada asignatura, en relación a las competencias que se favorecen y sus exigencias de desempeño.

Su concreción es una vía para materializar el flujo de influencias a desarrollar en cada estudiante, desde el contenido de las diversas asignaturas, a partir de utilizar la evaluación con sentido formativo, y con una visión de proceso, donde el diagnóstico, se debe realizar al inicio, durante, al final y después de cada actividad académica, investigativa y de vinculación con la colectividad y la profesión.

Los núcleos estructuradores, son el referente a través del cual se concibe el currículo de las carreras, permitiendo establecer las relaciones de coordinación, subordinación y coherencia de forma holística, entre las exigencias de la profesión y su lógica, desde una perspectiva integradora, delimitando el papel que la misma tiene, al considerar, su génesis y desarrollo actual, pero con visión prospectiva según las tendencias y megatendencias de las ciencias asociadas a ella, y las tecnologías que posibilitan su autotransformación.

Rasgos de los núcleos estructurantes:

- Tienen un estatus epistemológico propio, lo que los convierte en un referente para establecer las relaciones de identidad de la carrera con la profesión, en su visión de satisfacción de necesidades sociales, según las tendencias y megatendencias que expresan una interacción disciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar.
- Se integran en relaciones de subordinación, coordinación y coherencia para direccionan el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular.
- Expresan la lógica de la profesión, con sus procesos, relaciones y prácticas básicas e innovadoras que exigen de logros de aprendizajes para un desempeño versátil, creativo, proactivo, y con autenticidad humana, social y profesional.
- Determinan los componentes generales que le dan singularidad al perfil de egreso de la carrera, para direccionar la construcción del mapa curricular desde una visión de interrelaciones entre la docencia, la investigación, la práctica pre profesional, la vinculación y la titulación de los profesionales que se forman.
- Delimitan la derivación gradual y compleja de las interrelaciones a nivel macro, meso y micro del currículo de la carrera.

A través de ellos se puede mediar el diálogo de saberes entre las diversas prácticas de la profesión y la cultura general o específica que se ha incentivado a través de la historia, por diversos grupos humanos que han desarrollado conocimiento, métodos, metodologías, estrategias o modelos que son la base para generar una formación.

Concepción del modelo de formación investigativa

La idea del aprendizaje en la investigación, se aleja tanto de las estrategias que consideran a los alumnos como meros receptores, como de los que los visualizan como auténticos cien-

tíficos. Gil (1993) introduce la metáfora de los estudiantes como “investigadores noveles”. Desde esta consideración, apunta que hay que enfatizar tres elementos esenciales: sugerir situaciones problemáticas abiertas, propiciar el trabajo científico en equipo de los alumnos y las interacciones entre ellos, y asumir por parte del profesor una tarea de experto/director o tutor de las investigaciones.

La universidad como ente social por excelencia para construir y reconstruir conocimiento, y para formar profesionales comprometidos con los problemas sociales, es de ineludible importancia la concepción y materialización de la formación investigativa de los sujetos que la integran (Aldana, 2008; Aldana & Joya, 2011; Remolina, 2003 & Osorio, 2008).

En la formación de grado en la universidad, si bien es cierto, que el objetivo fundamental de este nivel de formación no es formar investigadores, sí le corresponde formar profesionales con actitudes positivas hacia la investigación, de manera que se conviertan en sus usuarios y la adopten como una forma habitual de afrontar problemas cotidianos (Aldana & Joya, 2011 y Remolina, 2003), con lo cual se dotaría a los profesionales de herramientas para ir más allá de lo previsto e ingeniar mejores maneras de hacer las cosas.

La formación investigativa, se estructura mediante los ejes articuladores siguientes:

Eje articulador No 1. A través de asignaturas que tienen un espacio curricular, establecido y que aportan con contenidos básicos y aplicados a la formación investigativa, articulada a los contenidos profesionales.

Eje articulador No 2. Desde cada asignatura, al desarrollar las actividades sobre la base de aprendizajes basado en situaciones y problemas que promuevan la investigación.

Eje articulador No 3. A través de las asignaturas integradoras, la cual media y articula las asignaturas de cada nivel formativo. Estas propician:

Establecer el tejido articulador de la carrera, considerando el espacio curricular, a través del cual se pueden organizar estrategias de integración de saberes (proyectos, estudios de casos, otros) que tienen salida a:

Las prácticas pre profesionales y pasantías.

Los proyectos sociales y profesionales, de vinculación con la colectividad.

Eje articulador No 4. Semilleros de investigación.

Se constituye la formación investigativa, a través de estos cuatro ejes, en un componente del currículo de cada carrera o programa en la universidad, para fomentar la sensibilidad problemática, con una visión social, profesional, humana y ecológica, al generar en cada sujeto, las competencias necesarias para la indagación de situaciones, sus causas y efectos, y proponer con los sustentos epistemológicos y prácticos soluciones factibles y pertinentes.

Modelo de prácticas pre profesional o pasantías

Se conciben a través de las asignaturas integradoras del nivel, tomando como esencia la coordinación y coherencia entre los logros de aprendizajes y la lógica de las unidades temáticas

de cada asignatura, desde una visión interdisciplinaria. Se logra además, en la medida que se avanza en los niveles establecidos en la estructuración curricular de cada carrera, la correlación entre las asignaturas de diferentes niveles.

La utilización de los proyectos de integración de saberes por niveles, cumplen una función formativa, por lo que se convierten en una estrategia de aprendizaje, posibilitadora de una integración del componente académico, de vinculación e investigación, desde las interacciones de los estudiantes involucrados en la identificación de situaciones y propuesta de alternativas de solución, mediante la aplicando de métodos profesionales inherentes a la lógica de actuación del profesional que se forma en la carrera, donde se favorece el ascenso a la formación de la competencia investigativa.

Metodología y ambientes de aprendizajes

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, garantiza la calidad de formación de sus profesionales con los diversos ambientes de aprendizaje que brinda a sus estudiantes. Estos son la presencia activa en las aulas de clases y el uso de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) a través de aulas virtuales que brindan apoyo a las actividades presenciales de enseñanza-aprendizaje y contribuyen al desarrollo de competencias digitales y académicas de los profesores y estudiantes.

Se utilizan ambientes de aprendizaje virtuales basados en la teoría constructivista como herramientas de apoyo a las actividades académicas presenciales, siendo una práctica a través del Modelo B-learning (Blended learning) como un proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, esto significa que actividades mediadas en este formato incluye actividades presenciales como de e-learning.

Este modelo utilizado combina lo mejor del aprendizaje presencial a través de clases teórico-prácticas, experimentales, prácticas en contextos, talleres o laboratorios y seminarios, articulados con el aprendizaje basado en problemas, los estudios de casos y los proyectos reales o simulados. Estas variantes se integran con ambientes virtuales para potenciar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, docentes y diverso sujetos y actores, ligados a la profesión.

Elaboración del mapa curricular

Desde una perspectiva basada en competencias, dado el carácter integrador y holístico que las mismas expresan como cualidades que el profesional en formación deberá adquirir en el transcurso de su carrera, se organiza el currículo, a partir de los criterios siguientes:

Tomar las interrelaciones que se dan entre los núcleos estructuradores expresados en el perfil de egreso de la carrera, como los referentes para determinar los sistemas de saberes, en el plano teórico-epistemológico, el metodológico-instrumental, en lo básico de las ciencias asociadas a la profesión y los saberes generales, con una visión de interculturalidad social y profesional.

En la derivación coherente e integrada de los problemas, objeto de trabajo, campos de acción y procesos básicos, las competencias con sus logros de aprendizajes en función de los

desempeños esperados, son el núcleo que sintetiza la cualidad del sistema a nivel macro, para estructurar las diversas asignaturas en sus relaciones de coordinación (correquisitos-en el mismo nivel) y subordinación (prerrequisitos-otros niveles).

La identificación y selección de los núcleos de saberes (asignaturas), debe verse en su relación estrecha con la profesión, a partir de la relación entre, necesidades sociales - carrera - lógica de la profesión - ciencias y epistemologías interculturales que aportan a ella.

Utilizar la nomenclatura de asignaturas o cátedra integradora, considerando que las mismas son aquellas que de forma interdisciplinaria en cada nivel, se constituyen en el eje curricular articulador de la interrelación teoría – práctica, en su expresión de vinculación del componente académico, investigativo y de vinculación con la sociedad y la profesión.

- Considerar que las asignaturas o cátedras integradoras, median el proceso de formación en cada nivel, y a través de ellas, se van mediando los saberes que integran los logros de aprendizajes de la carreras.
- Las asignaturas o cátedras integradoras, son el tejido curricular a través del cual se articula la mediación para el aprendizaje teórico, metodológico-instrumental, práctico, general y actitudinal en cada carrera.
- A través del este tejido curricular interdisciplinario, se pueden indagar y valorar las evidencias que permiten establecer los juicios de valor acorde al nivel de los logros o resultados de aprendizajes alcanzados integralmente por los estudiantes.
- Son articuladoras de las actividades investigativas que desde cada asignatura se realicen en favor de lograr la competencia investigativa, acorde a los contenidos teóricos, metodológicos, prácticos y actitudinales que se favorezcan para lograr en los estudiantes la sensibilidad para identificar situaciones y problemas, buscar alternativas viables y funcionales de solución, proponer su factibilidad y fundamentarla con una visión científica y profesional.
- Viabilizar el sistema de prácticas desde el desarrollo curricular de la carrera, en su articulación con los diversos niveles de estructuración, al considerar que el estudiante logre:
 - Familiarización con el contexto social y profesional, desarrollando observación, simulación y modelación de procesos con aplicación de teorías, métodos, metodologías, tecnologías en contextos asociados a los campos de actuación profesional.
 - Exploración diagnóstica y experimentación en contextos sociales, culturales o profesionales, donde indague, aplique o experimente con situaciones simuladas o reales de los contextos de desempeño ocupacional o laboral.
 - Investigación e intervención socio-profesional, la cual se realiza en escenarios laborales con interacción directa de actores y sectores vinculados con el campo ocupacional de la profesión, según la diversidad de procesos y funciones que puede desempeñar, una vez egresado en el contexto laboral. Esta debe planificarse y desarrollarse en los niveles curriculares de profesionalización y titulación de la carrera.

La concepción del currículo en cada una de las carreras de la universidad, basado en un enfoque de competencias, los núcleos estructuradores son la base para direccionar la organizar los itinerarios de las asignaturas, con sus objetivos, resultados de aprendizajes y contenidos en cada uno de los niveles formativos.

Desde una perspectiva basada en competencias, dado el carácter integrador y holístico que las mismas expresan como cualidades que el profesional en formación deberá adquirir en el transcurso de su carrera. Se propone trabajar la organización curricular, a partir de los criterios siguientes:

- Cada carrera establecerá itinerarios académicos, a través de la secuencialidad y coherencia de los conocimientos y logros de aprendizajes que articulan saberes, a partir de los criterios siguientes:
- La relación entre los campos de estudio, los núcleos disciplinares de la carrera y núcleos problémicos que caracterizan el desempeño del profesional, según la diversidad de puestos y funciones.
- Las competencias y logros de aprendizajes de la carrera a nivel específico, básico y transversal, con la interrelación por campos de estudio y asignaturas, articuladas a satisfacer el objeto de estudio de la carrera y la profesión.
- Las tendencias de desarrollo prospectivo de la carrera, que marcan zonas de sentido en desarrollo, a ser atendidas en el proceso de formación del profesional, con una perspectiva inter o transdisciplinar.
- La secuencialidad horizontal, vertical y transversal de los saberes al interrelacionarse en flujos de tejidos multidisciplinares.
- Del análisis integral de la conformación de los itinerarios académicos en las diversas carreras, estos pueden tener una naturaleza derivada, integrada o de énfasis.

Un itinerario derivado, tiene como base de análisis, los componentes del proyecto curricular de la carrera, puede ser: el objeto de estudio, sus campos, competencias, logros de aprendizajes, problemas, procesos básicos, objetivos y perspectivas de desarrollo de la carrera.

Un itinerario integrado, es aquel que sobrepasa los límites de una visión disciplinar, para organizarse en un flujo que se va tejiendo en la medida que ocurre la integración de los saberes de la carrera. Este puede tener una expresión en la formación práctica, experimental, investigativa, socio-humanista, medioambiental, entre otros.

Un itinerario de énfasis, direcciona el proceso de formación de lo general a lo específico, propiciando que el profesional además de su formación integral, en una diversidad de campos formativos y de estudio, se le imprima una significación socio profesional en un campo genérico o específico que le da una identidad a la formación del profesional, a nivel local, regional, nacional e internacional.

El mismo se puede determinar por las megatendencias de los campos amplios, detallados y

específicos de la profesión-carrera, y por los proyectos de desarrollo que implican el desempeño del profesional. Este tipo de itinerario puede ser compartido o no por varias Instituciones de Educación Superior que oferten la carrera.

Descripción de la malla curricular de la carrera

- Estructuración del sistema de competencias, criterios de desempeños y logros de aprendizajes asociados a los saberes.
- Organización de la unidad de organización básica, profesional y de titulación, con las asignaturas, horas-créditos y porcentajes por cada campo de formación.
- Organización integral de las asignaturas de la malla y su desglose por niveles, horas y asignaturas.
- Correlación entre campos de estudio-acción, competencias (específicas y básicas), y asignaturas (niveles de incidencia formativa) y niveles estructurales del currículo.

Fundamentación del componente académico, en su lógica por los semestres, demostrando la manera en que las asignaturas de desarrollan en su integración de forma horizontal y vertical. En este punto, se prevé la integración de las asignaturas en cada semestre, considerando aquellas que se constituyen en ejes curriculares articulares de la formación del profesional. Además, se debe establecer de forma clara y precisa las formas de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje, al considerar la diversidad de ambientes y contextos de aprendizajes, para el direccionar las actividades presenciales y autónomas en la dinámica del proceso formativo de la carrera.

En este componente se explican los itinerarios académicos que conforman:

- Las interrelaciones que se establecen entre la unidad de organización básica, profesional y de titulación.
- Las relaciones de coordinación y subordinación entre los campos: formación teórica, lenguaje y comunicación, praxis profesional, integración, contextos y cultura, y el de campo de epistemología y metodología de la investigación.

Fundamentación del sistema de evaluación sistemático, parcial y final en cada asignatura, semestre y carrera, considerando las diversas formas y variantes a utilizar para lograr indagar y valorar las evidencias de desarrollo que van alcanzando los estudiantes, acorde con sus logros de aprendizaje.

Trabajo de titulación: En este apartado se debe precisar las tres variantes de titulación que la carrera ha establecido. Las modalidades incluidas en el RRA-CES (Reglamento de Régimen Académico-CES, 2013): Examen de grado o fin de carrera, proyectos de investigación, proyectos integradores, sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención, ensayos, modelos de negocios, análisis de casos, propuestas metodológicas, presentaciones artísticas, estudios comparados, propuestas tecnológicas, proyectos técnicos, plan de marketing, dispositivos tecnológicos, trabajos experimentales, estudios comparados y

emprendimientos.

El Art. 21 del RRA, en su inciso tercero, sostiene lo siguiente: “*Unidad de titulación.*.- Incluye las asignaturas, cursos o sus equivalentes, que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión. Su resultado fundamental es el desarrollo de un trabajo de titulación, basado en procesos de investigación e intervención o la preparación y aprobación de un examen de grado”

El trabajo de titulación se orienta en el penúltimo período académico, para asegurar la inducción de los estudiantes en el proceso de selección de la forma de titulación.

La organización de la unidad de titulación se estructura con un Itinerario de asignaturas que, de forma coherente, se combinan entre el campo de formación teórico, el de praxis profesional y de epistemología y metodología de investigación, de la siguiente forma:

Dos asignaturas del campo de formación teórica, pero con intención de profesionalización de la formación. Estas asignaturas garantizan:

- La formación teórica de tipo profesional, que se conjuga con la cátedra integradora, las prácticas pre-profesionales y el trabajo de titulación.
- Estas asignaturas refuerzan la formación teórica asociada a los problemas profesionales, el objeto y campos de estudio de la carrera, los procesos, las competencias y los logros de aprendizajes genéricos y específicos de la profesión.

La cátedra integradora, se ubica, preferentemente, en el campo de praxis profesional, la que se constituye en el eje curricular articulador del nivel, con intencionalidad profesional. Esta asignatura:

- Organiza el conocimiento y los aprendizajes necesarios para el desarrollo del proceso de investigación-acción.
- Es la mediación en la planificación, implementación y evaluación de la práctica pre-profesional y los proyectos socio-profesionales de vinculación.
- Integra saberes y aprendizajes de formación básica, profesional y especialmente de la investigación, como bases que tributan a la realización del trabajo de titulación.
- Favorece la construcción de la narrativa académica-profesional, acorde a la forma de titulación de las tres variantes establecidas por la carrera, la que debe estar bajo la responsabilidad del seminario de titulación, ubicada en el campo de epistemología y metodología de investigación.

El trabajo de titulación se articula y direcciona desde la *asignatura seminario de titulación*, formando parte del campo de epistemología y metodología de investigación. A través de esta asignatura:

- Se realizarán talleres integradores según la forma de titulación, al menos uno quincenalmente, para valorar y reflexionar sobre el proceso de desarrollo del trabajo por los estudiantes.

- Se organizarán debates, talleres de reflexión y presentación sobre las etapas, rasgos, estructuras y forma de presentación de la narrativa académica-profesional.
- Se contará con un equipo de tutores que acompañarán a los estudiantes en el desarrollo del trabajo de titulación.
- Los coordinadores del seminario de titulación, deberán integrar las asignaturas correspondientes a los itinerarios profesionales y complementarios, referidos a los multiprofesionales, multidisciplinares e interculturales que la carrera haya organizado.

Conclusiones

Cada país concibe y aplica una diversidad de estrategias para lograr satisfacer la demanda de formación profesional, que se constituye en una prioridad en la gestión universitaria, la cual implica que cada uno de los actores: administrativos, docentes y personal de apoyo, asuman sus funciones desde la integración de intereses, donde la comunicación, coordinación, y evaluación de los impactos formativos y sociales sea un estilo de trabajo.

Estos efectos deben ser indagados y valorados de forma sistemática, como mecanismo de retroalimentación y de constatación en el cumplimiento de las metas establecidas, para la toma de decisiones que eleven la calidad y la pertinencia de cada universidad, a fin de lograr su sostenibilidad formativa y social, a nivel local, regional, nacional e internacional.

Referencias bibliográficas

- Andrade (2013). *Guía para la evaluación de los resultados de aprendizajes*. Universidad Central del Ecuador. Comisión de Evaluación Interna.
- Beneitone, P. y col. (2007). Informe final Proyecto Tuning (2004-2007). Reflexiones y Perspectiva de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto. Apartado 1-48080, Bilbao.
- CEAACES (2013). Modelo de informe final de la evaluación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- CEPAL/OEI (2010). «Metas Educativas 2021. Estudio de costos». Documento presentado a la Reunión de Viceministros de Educación, Brasil, 31 de agosto de 2009. LC/W.327, julio.
- CRES (2008). Los lineamientos del Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Distrito Federal: Ediciones UNESCO.
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, DF: Correo de la UNESCO.
- González Rey, Fernando Luis (2004). La crítica en la psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology* - 2004, Vol. 38, Núm. 2 pp. 351-360. Pontificia Universidade Católica de Campinas. Centro Universitário de Brasília, Brasil. [Consulta: Junio 3 2010].
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Oficio No. f. 4454-SNJ-10-1512 Quito. 6 de octubre de 2010.
- LOES (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (Loes). Oficio No. f. 4454-SNJ-10-1512 Quito. 6 de octubre.
- Modelo Educativo (2013). Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
- Ortigoza Garcell, Carlos (2006). El Currículo: diseño, desarrollo y evaluación en la educación superior. Universidad de Holguín "Óscar Lucero Moya" Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior CECES). ISBN 978-959-16-0558-0.
- Plan Nacional del Buen Vivir. (2013-2017), con énfasis en el objetivo 10. Política y Lineamientos de la Matriz Productiva.
- Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales Nacionales que confieren las Instituciones de Edu-

cación Superior del Ecuador (CES). RPC-SO-27-NO.289-2014.

Reglamento Régimen Académico (CES, 2013). RPC-SE-13-NO.051-2013.

Tejeda, R., Sánchez, P. (2012). *La Formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. Editorial Mar Abierto. Universidad Laica Eloy Alfaro, Manabí, Ecuador.

Tünnermann, Carlos (2001) *Globalización y educación superior. Lección inaugural del curso lectivo 2001*. Universidad Nacional de Ingeniería. Managua. Nicaragua.

Unesco (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5-9 octubre. Sede de París.

Unesco (1998). Desafíos de la Educación Superior. Conferencia Mundial. París.

Unesco (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de CINE. Áreas y sub áreas el conocimiento.

Unesco (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: Campos de la Educación y la Formación (CINE-F). 37 C/53, 21 de agosto de 2013. París.

Unesco/IDRC (1993). Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Unesco-PNUD (1996). Perspectiva educativa del desarrollo humano en América Latina, Santiago de Chile.

RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA ADAPTACIÓN AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE

Por María Rita Concepción García y Félix Rodríguez Expósito ¹¹

El proceso de renovación curricular que se ha llevado a cabo en la Universidad Autónoma del Caribe, de Colombia, durante la etapa 2010-2015, ha sido producto de la investigación científica del currículo y su fortalecimiento logrado a través de la colaboración e intercambio científico académico sostenido en el marco del proyecto Gestión Curricular Universitaria *basada en Criterios de Sostenibilidad de los Servicios Informáticos (GCUSSI)*. Colaboración científica académica entre cinco universidades; de ellas tres de América Latina (Universidad de Holguín, Cuba, Universidad Autónoma del Caribe, Colombia y Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador); una universidad europea (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España) y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCED) de Huila, Angola.

La gestión curricular es considerada por diferentes autores como un proceso que transcurre por etapas interrelacionadas de planeación y organización, ejecución y control (Concepción; Rodríguez y Suárez, 2010); (Fuentes y Lucio, 2009); (Zabala y Aránega, 2003); Álvarez, 1999); (Álvarez, 1997).

Así, en los diferentes niveles organizativos del proceso docente, tales como la carrera, asignatura, clase y la tarea de trabajo independiente, se requiere gestionar el currículo mediante las funciones de dirección o administración de un proceso, que implica acciones de planificar, organizar, ejecutar, verificar; ello requiere de una conceptualización didáctica.

La consecución de estas etapas persigue un mejoramiento permanente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Lograrlo requiere implementar y darle seguimiento al currículo diseñado.

Este trabajo muestra la metodología de gestión curricular seguida en el proceso de renovación curricular para adaptar el currículo a la formación de competencias en la Universidad Autónoma del Caribe (UAC), Colombia. Desde 2010 la UAC ha desarrollado renovación de sus programas de pregrado y posgrados. Un proceso de investigación en la construcción participativa del currículo basado en nuestras realidades.

¹¹ Profesores Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. rconcepcion@uac.edu.co; felix.rodriquez@uac.edu.co

Metodología para la gestión curricular universitaria desarrollada en la Universidad Autónoma del Caribe 2010-2015

En la metodología se considera la gestión curricular como un proceso permanente que transcurre en etapas interrelacionadas de: Preparación de los docentes, Diseño-rediseño del currículo, Ejecución del currículo diseñado, Control y seguimiento curricular. A continuación se describe cada una de ellas.

Etapa Preparación de los docentes

La formación docente, como un proceso de capacitación a los profesores y directivos antes del diseño o rediseño del currículo acerca del sustento teórico, legal y metodológico que sensibiliza y ayuda a entender el cambio, favorece trabajar en equipo construyendo academia sobre el currículo y compartiendo experiencias. La formación docente permanente que brinda la universidad consolidará esta primera preparación para enfrentar el cambio.

Previo a la formación docente se realizó un diagnóstico del estado de la gestión curricular y del soporte informático para la docencia en la Universidad (2009). Ello sirvió de base para la construcción de lineamientos curriculares institucionales acorde a la implementación de la política del Ministerio de Educación Nacional sobre la estructuración del currículo universitario con enfoque de competencias.

Además, se desarrolló un aplicativo informático y su correspondiente manual instructivo para los profesores (2010) que tiene el propósito de diseñar el programa de asignatura o curso del plan de estudios.

La preparación de los docentes sobre lineamientos curriculares y el uso de aplicativo software para el diseño del curso con carácter de sistema y enfoque de las competencias que desarrolla el programa, ha permitido una cultura de gestión curricular con criterios comunes a todos los programas, que facilita la comunicación entre docentes, directivos docentes y estudiantes a nivel institucional.

Etapa Diseño-rediseño del currículo (2010)

Es el proceso de planeación de un currículo nuevo o la transformación y actualización de los currículos vigentes. En esta etapa se requiere realizar asesoría y acompañamiento a los docentes encargados del diseño o rediseño del currículo, para consolidar su preparación previa.

El diseño del currículo (macro diseño) se soporta en una guía para la determinación de problemas profesionales, propósito de formación, perfil profesional, competencias, áreas de formación, plan de estudios, estrategias curriculares, currículo de asignatura o curso, la clase.

Para el diseño de clases se elaboró un material sobre estrategias de aprendizaje dialógico, coherente con el modelo pedagógico institucional, que incluye la comprensión del texto académico y la formación de conceptos en docencia universitaria.

Etapa Acompañamiento durante la ejecución del currículo diseñado (2011-2015)

Es el proceso de poner en práctica el currículo diseñado o rediseñado, implementándolo.

En esta etapa el currículo diseñado o rediseñado adquiere vida propia en la universidad, en cada aula presencial o virtual, laboratorio, en la actividad investigativa, práctica profesional, trabajo independiente, actividades de proyección social, a las cuales se vincula el estudiante.

Durante la ejecución los profesores juegan un rol determinante para cumplir con lo diseñado. Se deben promover espacios de acompañamiento, consultas y actividades de reflexión crítica sobre la práctica educativa que coadyuvan a una actitud investigativa de los docentes sobre el currículo, que fortalece su compromiso y consolida la preparación para el cambio educativo.

Etapa Control y seguimiento curricular (2011-2015)

Es el proceso de recogida de información permanente que permite valorar cómo se van alcanzando los resultados parciales, desde la ejecución en cada curso, semestre, carrera. Esta etapa se interrelaciona con las restantes y en consecuencia en cada momento, favorece tomar decisiones para la mejora continua de la calidad curricular.

De esta forma la gestión curricular es un proceso continuo que se inicia con la preparación de los docentes y no termina con el diseño o rediseño del currículo sino que continúa con la ejecución, control y seguimiento.

La consecución de estas etapas favoreció la renovación de todos los currículos de pregrado y posgrados de la Universidad, en un proceso de innovación curricular y construcción participativa, mediante un programa de formación docente como requisito fundamental para la sensibilización, preparación de los profesores, en la adaptación al cambio.

Guía para el diseño del currículo del programa

A. Caracterización de la profesión.

- Determinación del objeto de la profesión, fundamentos y prospectiva
- Descripción cualitativa de la profesión
- Estudio de contexto laboral, académico y formativo
- Determinación de los problemas profesionales del contexto
- Determinación de perfil profesional y perfil ocupacional

B. Determinación y formulación de las competencias del programa.

Se determinan como síntesis de los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el propósito de formación, a la vez que contribuyen en la descripción cualitativa de la profesión. Se determinan tipos de competencias según el ámbito de desempeño.

C. Identificación de los núcleos de contenidos requeridos en la formación de las competencias profesionales.

Por lo general se identifican áreas de formación Socio-Humanístico, Básica Profesional y Profesional. Con base en las competencias profesionales determinadas se procede a identi-

ficar y denominar los núcleos curriculares de contenidos que se consideran requeridos en la formación de las competencias.

D. Determinación de los contenidos

Estructuración de cursos de acuerdo con los núcleos curriculares de contenidos.

E. Determinar los tiempos y estructura del plan de estudio.

Estructuración del porcentaje de créditos por componentes o áreas de formación y cursos (módulos, cursos, otros).

F. Determinación del gráfico del plan de estudios.

Delimitar la estructura de semestres-cursos, en dependencia de las normatividades y criterios, adoptados en la estructura curricular.

G. Estrategias curriculares y didácticas.

Se establecen las estrategias curriculares y didácticas relacionadas con formas de organización de clase, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, formación para la investigación, interdisciplinariedad, desarrollo de contenidos, trabajo independiente en metodología virtual/presencial, entre otras.

H. Diseño del currículo del curso (syllabus).

Elaborar el syllabus del curso siguiendo las orientaciones que se establecen en el instructivo para diseño del currículo curso y los criterios curriculares de calidad de un syllabus. Manual de uso del aplicativo syllabus.

I. Planificación de la clase.

La preparación de la clase con autonomía del profesor, deberá cumplir con lo establecido en el currículo del programa y la política curricular institucional.

Reto en la evaluación de competencias

El reto actual es la construcción de academia en relación con la evaluación de competencias. Para ello, inicialmente, se ha implementado un mecanismo denominado proyecto integrador, el que se estructura en relación con líneas de investigación del programa e integra varios cursos de un mismo semestre mediante el trabajo en equipo. En el mismo los estudiantes aprenden a identificar y proponer solución a un problema real de la práctica profesional.

En este mecanismo se plantea la exigencia de identificación y propuesta de solución de un problema en contextos disciplinar, social, económico, ambiental, cultural, laboral. Este proceso conduce a una actuación holística en integración funcional de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) desde la diversidad interdisciplinaria de las materias que se han articulado en el proyecto integrador. Potenciando la motivación para el desarrollo y evaluación del desempeño competente.

La UAC ha establecido un conjunto de procedimientos de seguimiento a la gestión curricu-

lar, su aplicación permitió obtener resultados que muestran el incremento en la calidad de la gestión curricular y en el estado de satisfacción de los estudiantes con la formación recibida.

Conclusiones

Como resultado de la investigación, se aporta una metodología de gestión curricular para la adaptación al enfoque de competencias en la Universidad Autónoma del Caribe, producto de un proceso de construcción participativa, que ha favorecido una renovación curricular con pertinencia social. Un aplicativo software permitió unificar criterios institucionales de planificación de docencia, ejecución y seguimiento. La capacitación inicial a los docentes, la asesoría colaborativa y acompañamiento durante el diseño, ejecución y control, potenció una dinámica de aceptación del cambio en la gestión curricular en la práctica docente de la universidad.

El sistema de control y seguimiento a la gestión curricular (revisión de la calidad del syllabus, encuestas a estudiantes y docentes) constituye una herramienta para la recogida de información que favorece controlar y valorar cómo se van alcanzando los resultados parciales, desde la ejecución en cada curso y programa, y en consecuencia tomar decisiones para la mejora continua de la calidad.

Los planes de mejoramiento derivados de la revisión de syllabus y de las encuestas a estudiantes y profesores, implementados en cada uno de los programas, han constituido una oportunidad en el perfeccionamiento de los procesos de gestión curricular, mostrando que la UAC ha vencido satisfactoriamente una etapa de tránsito en la adaptación al enfoque de competencias, que la pone en condiciones de seguir avanzando en la educación curricular hacia nuevos desafíos del desarrollo y evaluación de competencias profesionales, que persigue una formación integral y contextualizada del estudiante. Es un resultado que muestra avances de nuestra universidad en la práctica docente y también dificultades para investigar y seguir perfeccionando la gestión curricular.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Carlos. 1999. *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana (Cuba).
- Álvarez, Rita Marina. 1997. *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Editorial Academia. La Habana (Cuba).
- Ann, Betty. 2006. Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Ponencia Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 2006.
- Brunner, Jerome. 2011. El fenómeno más llamativo de la educación universitaria: masificación y universalización en El Mercurio, Cuerpo D. pp. 19.
- Cano, María Elena. 2008. La evaluación por competencias en la educación superior. En: *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 12, No 3: 1-16. Granada: Universidad de Granada.
- Comellas, María Jesús. 2000. La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Revista Educar* 27, 2000 (87-101) Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona (España).
- Concepción, María Rita; Rodríguez, Félix y Suárez, José Pablo. 2010. Metodología para la transformación curricular soportada en las TIC. Experiencia de la Universidad de Holguín, Cuba. XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Ciencias Técnicas CUIEET 2010, Santander (España).

Concepción, María Rita y Rodríguez, Félix. 2014. *Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Ediciones Uniautónoma, Barranquilla (Colombia).

Concepción, María Rita y Rodríguez, Félix. 2015. Ponencia Renovación curricular en la UAC. I Congreso Internacional Gestión Curricular y TIC para la Educación, UAC, Barranquilla, mayo de 2015 (Colombia).

Decreto No. 1295 de 2010. Condiciones de calidad para registro calificado. Bogotá.

Delors, Jacques. 1996. Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz, Ángel. 2003. Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación y educativa, Vol. 5, No. 2: Universidad Nacional Autónoma de México, Coyoacán, México D.F. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html> Consultado el 10.03.2015.

Elliott, John. 2012. Teaching Controversial Issues, the idea of the 'teacher as researcher' and contemporary significance for citizenship education, in Elliott, J and Norris, N (Eds) *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse*, London and New York: Routledge.

Fernández, Enrique. 2009. Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Ediciones CNA-Chile. Santiago (Chile). Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>. Consultado 20.06.2015.

Fuentes, Homero. 1995. Conferencias de diseño curricular. Centro de estudios de Educación Superior, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba (Cuba).

Fuentes, Homero y Lucio, Araceli. 2009. *Formación por competencias en la concepción de la universidad humana cultural*. Editorial Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda (Ecuador).

García Juan Antonio y Tobón, Sergio. 2008. *Gestión del currículum por competencias: Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Editorial. Lima (Perú).

Jimeno, José. 1991. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, Madrid (España).

Gómez, Álvaro; Arboleda, Jaramillo y Augusto, Carlos. 2008. Revista Ciencias Estratégicas, Vol. 16, Núm. 19: 9-21 Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Grundy, Shirley. 1991. Tres intereses humanos fundamentales. En: *Producto o praxis del currículum*. Madrid (España): Ediciones Morata.

Guía de renovación curricular de la Universidad Autónoma del Caribe, (2010), Colombia.

Guía para la adaptación al EEES. UdG Universidad de Girona (2006) España.

Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de maestro de la Universidad de Girona. 2009. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona (España).

Hourrutiner, Pedro. 2005. *El reto de la transformación curricular*. Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana.

Leal, Nila. 2004. Revista Opción. Retos y desafíos en el contexto global Vol. 20, Núm. 43:145-148. Universidad del Zulia de Venezuela En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004308> ISSN: 1012-1587 Consultado el 20.07.2015.

Pimienta, Julio. 2011. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. Revista Bordón 63 (1), 2011: 77-92; Universidad Anáhuac México-Norte. México.

Restrepo, Bernardo. 2013. Informes de investigación y ensayos inéditos. Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. Uni-pluri/versidad, Vol. 13, N° 2, 2013:14-23, Universidad de Antioquia. Antioquia, Colombia.

Rial, Antonio. 2007. Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación. Departamento Didáctica y Organización escolar, Universidad de Santiago. Jornada de treball - L'avaluació dels aprenentatges a partir de competències. Universitat de Girona. Disponible en: http://dugi-oc.udg.edu/bitstream/handle/10256/819/Antonio_Rial.pdf;sequence=1 Consultado el 12.01.2015.

Rodríguez, Félix y Concepción, María Rita. 2013. La gestión curricular soportada en las TIC. Experiencia en la Universidad

Autónoma del Caribe. III Congreso Iberoamericano y Nacional por una Educación de Calidad, Barranquilla, noviembre 2013, Colombia.

Ruiz, José. 2005. *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Tercera edición. Editorial Universitat, SA, Madrid (España).

Schmal, Rodolfo; Rivero, Sabino y Ossandon, Y. 1999. Un sistema de gestión curricular flexible. Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Tarapaca, Vol 6, enero-diciembre 1999: 9-14. Chile.

Segura, Maritza. 2005. Competencias personales del docente. Revista Ciencias de la educación. Año 5 Vol. 2 No. 26:171-190 Valencia, España.

Soto, Juan Carlos; Franco, María Lucía y Giraldo, Juan Carlos. 2014. Desarrollo de una metodología para integrar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las IE (Instituciones Educativas) de Montería. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. N° 21. ISSN 2145-9444 (electrónica). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.21.5780> Consultado el 20.09.2015.

Stenhouse, Lawrence. 1998. *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata. Cuarta edición, Madrid (España).

Tejeda, Rafael y Sánchez, Pedro. 2012. *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. Colección educativa Tiempos de aprender. Serie Vicerrectorado Académico. Editorial Mar Abierto. Manta (Ecuador).

Universidad Tecnológica Metropolitana. 2011. Estrategias para el éxito de la transformación curricular. Vicerrectoría Académica. Coordinación del modelo educativo UTEN, estado de Chile. Disponible en Disponible en http://pcurricular.blogutem.cl/files/2010/04/ESTRATEGIAS_PARA_LA_TRANSFORMACION_CURRICULAR.pdf (Consultado Mayo de 2013)

Zabala, Antoni y Aránega, Susana. 2003. *Gestión Curricular*. Algier's Impresores. San Salvador.

Zilberstein, José. 2006. *Preparación pedagógica integral para profesores integrales*. Editorial Félix Varela. La Habana (Cuba).

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS
EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Educar para la diversidad y con responsabilidad social en escuelas inclusivas

Por Iliana Concepción García¹²

Introducción

La unidad en la variedad y la variedad en la unidad, es la ley suprema del universo de Isaac Newton (1668). Ser diferente es una característica del ser humano. La diversidad, inherente a la naturaleza humana, sirve para identificar a las personas tal y como son y no como nadie desea que sean. La diversidad es personal y cultural y es enriquecedora de la esencial similitud que tenemos todos los seres humanos.

La inclusión trata de que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de sus alumnos y colaborar con la erradicación de la desigualdad e injusticia. El concepto de inclusión educativa frecuentemente no es bien comprendido y hay variadas interpretaciones del mismo en todo el mundo.

En el plano más estrecho, la inclusión pudiera verse como un concepto teórico de la Pedagogía, que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, como también pudiera pensarse que es un concepto surgido en los años 90 del siglo XX, que pretendió sustituir al de integración, el que perdura aún en la práctica educativa.

Acerca de la definición de inclusión educativa

Comprender inclusión educativa encierra un conjunto de ideas que orientan la pedagogía en una dirección particular. En Cuba es entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicia su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento.

Concebirla como una concepción implica que la inclusión educativa presupone en sí misma un sistema de ideas, juicios, conceptos, sugerencias y procedimientos metodológicos para

¹² Asesora de calidad de la Educación Superior Universidad de Holguín, Cuba. iconcepcion@uho.edu.cu

su implementación en cualquier contexto educativo. Incluir los niños adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa debe trascender cualquier posición que tienda a centrar la atención en los problemas de aprendizaje en general y asegurarle la educación a los que poseen algunas deficiencias, reconocidos aún como los que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues si bien estos aspectos quedan incluidos en la concepción, su objetivo debe tener un mayor alcance: la incorporación a la vida sociolaboral y estar preparados para contribuir a su transformación. No está centrada en el tipo de escuela especial o regular, sino en el alcance de objetivos socioeducativos por todos los alumnos independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la oferta educativa.

El movimiento de “Educación para Todos” auspiciado por la UNESCO (1990) evalúa con sistematicidad los progresos y la calidad de los servicios educacionales a escala mundial. En este sentido, ha prestado especial atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos menos aventajados y se ha pedido una acción positiva para superarlos. Aún existen escolares sin acceso a la educación primaria entre los que se encuentran, los que presentan Necesidades Educativas Especiales, lo cual es causa de diversas barreras, entre otras, la atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje y el uso ineficiente de los recursos existentes.

La respuesta a esta problemática actual la tiene la educación inclusiva. Tal enfoque fue dado por la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. Asumirlo, implica el desarrollo de sistemas educativos donde las escuelas ordinarias sean capaces de educar a todos los escolares de su comunidad independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Diversos son los investigadores que han abordado la temática de la inclusión y la preparación del profesional. En este sentido, se aportan los trabajos realizados por los especialistas de Perú, Ecuador, Colombia, convocados por el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES), el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) y el Instituto Interamericano del Niño (IIN) organismo especializado de la Organización de los Estados Americanos(OEA), reunidos en Lima, Perú, el 19 y 20 de julio de 2004, en el marco del Taller Subregional sobre Políticas Públicas para la Inclusión Educativa y Social de la Niñez con capacidades diferentes.

Como parte de las investigaciones sobre la temática, se revelan estudios de autores cubanos, tales como: Coll, C. (1987); Medina, A., (1989); Fernández, M., (1994-1996); García, G., (1997); Addine, F., (1997); Contreras, D., (1997); Pérez, A., (1979); Perrenoud, P. (1997).

La UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tenga alguna discapacidad y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización

de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (PNUD, 1998).

Son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los alumnos/as sin discapacidad, e igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de esta población.

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela. El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria.

Los datos existentes, aunque escasos, evidencian una profunda situación de exclusión. Los estados de la región tienen una inmensa deuda social y ética con las personas con discapacidad, titulares de derecho como las demás, de manera que puedan disfrutar plenamente de la realización del derecho a la educación y de todos los otros derechos humanos.

Para valorar el desarrollo del concepto de educación inclusiva hay que analizar su devenir histórico en los marcos legales internacionales y establecer una diferencia de paradigma con respecto a la Educación Especial.

La inclusión educativa y la educación especial

Desde antes del surgimiento de la escuela como institución, en la historia de la humanidad se reportan prácticas que expresan la atención educativa que se le brindaba a la población reconocida en su tiempo como anormal o deficientes.

La sistematización del pensamiento pedagógico, ha proporcionado un impetuoso desarrollo del sistema de ideas pedagógicas, sobre la base de la acumulación de experiencias y datos científicos, con cierto grado de contextualización y especialización vinculados a la educación de las personas con deficiencias, reconocidas hoy con NEE, y de esta manera han devenido nuevos sistemas de conocimientos agrupados alrededor de la Pedagogía Especial, que como ciencia es fruto de un proceso de enriquecimiento y vínculo del conocimiento con su ciencia madre y de las relaciones que mantiene con otras ciencias..

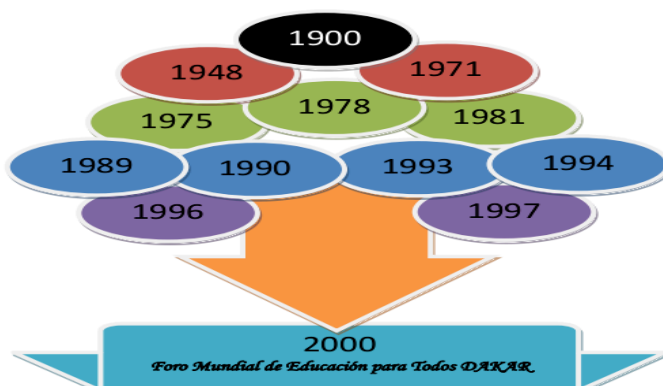
La Pedagogía Especial, en los marcos de esta reflexión y aproximación a una sistematización teórica de las prácticas educativas, puede definirse como la ciencia que se encarga de la educación de las personas con NEE como ciudadanos de derechos, incluidos en la sociedad en que viven, con el máximo desarrollo de sus posibilidades para modificarla y utiliza, sobre la base de exigencias pedagógicas particulares, todas las técnicas, recursos, tecnologías, apoyos, etc., que correspondan, para alcanzar ese fin.

El objeto de estudio de la Pedagogía Especial no abarca solamente aquellos elementos del conocimiento científico que estructuran y dan funcionalidad al proceso educativo de las personas con variabilidades en su desarrollo, a partir de las particularidades y características

de su personalidad, sino que incluye el estado deseable que debe alcanzar la educación que se les brinda.

La definición anterior hace más comprensible y justifica la existencia de la Pedagogía Especial como una ciencia particular, porque se hace probatorio en las prácticas educativas institucionales y no institucionales que su objeto, no es solo la educación de las personas con NEE, para lo cual se utilizan recursos y apoyos ajustados a las características de los individuos que se educan, como suele ser principio de la pedagogía general

Es también particular, el por qué y para qué se hace, pues resulta evidente que se trata de una educación orientada por las diferencias, gamas, gradaciones, variedades, multiplicidades, pluralidad y heterogeneidad de problemas biológicos sociales y de aprendizaje, que se presentan en un mismo individuo o en un grupo de ellos, en cualquier contexto educativo, y que la educación debe alcanzar que su desarrollo personal social le permita integrarse con una autoestima, conducta, conocimientos, habilidades y sentimientos lo más socialmente aceptados posibles a la sociedad en que les tocó vivir.



Fuente: Foro mundial de Educación para todos, Akar

Los años 90 (siglo XX) fueron años de grandes acontecimientos internacionales que provocaron un desplazamiento del pensamiento pedagógico de la época hacia una manera de enfocar la atención educativa a las personas con discapacidad y esto trajo aparejado que se asumieran ideas pedagógicas ajustadas a tales situaciones. Los acontecimientos que por su importancia requieren ser mencionados son:

1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

1971. Declaración de los Derechos del Deficiente Mental.

1975. Declaración de los Derechos de los Minusválidos.

1978. Informe WARNOCK solicitado a un grupo de expertos por el secretario de educación del Reino Unido.

- 1981. Año Internacional del discapacitado.
- 1989 Declaración de los derechos del niño
- 1990. Conferencia de JOMTIEN. UNESCO.
- 1993. Se evalúa la década en el marco del Programa de Acción Mundial.
- 1994. Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO).
- 1996. Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Chile.
- 1997. Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba

Si se hace un análisis de los principales planteamientos realizados en estos foros, es fácil identificar que todos apuntan sobre la necesidad de fortalecer las condiciones que promuevan la integración, basado en un enfoque educativo asentado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje y sostén del desarrollo humano.

La atención a la diversidad no implica una atención personalizada excluyente de la atención a la persona dentro de un colectivo. Implica reconocer a cada persona como miembro de un grupo, respetar la dimensión personal, pero no al margen de la dimensión social (“yo soy yo, pero soy contigo”) (Cobas C, 2005).

La integración se concibió como una estrategia socioeducativa al alcance de todos, para ayudar a fomentar el respeto y el acceso de unos y otros a las diferentes esferas sociales sin segregación ni exclusividades. No obstante la educación especial se convirtió en un paradigma ideológico y conceptual de inclusión de los derechos humanos y en un sistema de atención a las necesidades educativas especiales, más que una red de centros.

Con estas ideas la educación especial cada vez más consolidada iba transitando hacia el movimiento de la inclusión educativa que ya cobraba fuerza en los países de Europa y del Continente Latinoamericano. La pedagogía especial tuvo que favorecer que el sistema educativo la enfrentara, lejos de evitarla y orientarse más hacia la igualdad, la equidad, y la práctica de la Pedagogía de las Posibilidades (Santiago, 2013)

López, R. (2006) en su libro *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela*, propone requisitos necesarios en los que debe prepararse el maestro de la institución regular para atender a la diversidad. Además precisa de manera teórica los términos integración e inclusión, los cuales tienen puntos de contacto pero en la práctica al cambiar paradigmas en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), los profesionales viven un proceso de desprofesionalización. Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad. Y así lo vive todo el equipo multi profesional, desde el profesor de Educación Especial, el psicólogo, el trabajador social y los terapeutas específicos, además del psiquiatra y el neurólogo, cuando intervenían en algunos casos.

Los Programas de formación inicial de los docentes en Educación Especial en América Latina no han cambiado en la misma proporción al de la radicalidad que el modelo educativo impulsado exige; siguen formando en la especialidad por discapacidad específica. Es en los Programas de postgrado donde se ha asumido el cambio, pero los que acceden a ellos son los menos, y son quienes de antemano ya se convencieron de la necesidad del cambio de paradigma. Son los que ya cambiaron en la práctica profesional y buscan un reconocimiento académico o una reafirmación; incluso, encuentran en el posgrado un referente profesional que les permita no enfrentar el cambio en forma aislada y en condiciones de vulnerabilidad profesional. No obstante, dicha modificación en la formación profesional, se requiere en la formación inicial, ya que la atención a las Necesidades Educativas Especiales no es una especialidad más entre otras, sino una atención genérica de los docentes de Educación Especial, de acuerdo al cambio paradigma invocado en Salamanca (1994).

Históricamente, la Educación Especial nace configurándose desde una perspectiva epistemológica positivista. Hubo diferentes momentos históricos de la Educación Especial, cada discapacidad tiene su propia historia. La aparición de las escuelas para la formación inicial de profesores especialistas, fue incluso posterior a la creación de escuelas de Educación Especial. Podríamos decir que primero fue la práctica y luego la teoría, y de la práctica fue tomado el diseño curricular para la formación inicial de los profesores especialistas.

Antes de seguir adelante, podemos imaginar lo que significó el cambio de modelo o paradigma para los especialistas en Educación Especial. La integración escolar fue un choque frontal, porque las prácticas profesionales de los especialistas implicaban el espacio especial segregado de la escuela regular. La resistencia a la desprofesionalización ha sido enorme, y en muchos países de América Latina prevalece la segregación más por esta resistencia que por oposición a la integración por parte de las familias.

Un análisis histórico para favorecer la comprensión de este proceso de tránsito hacia el cambio puede ser el siguiente. Quien puso a circular la noción de paradigma aplicado al cambio conceptual de una teoría científica a otra, como un sistema de creencias consensuada en una comunidad científica, cuya validez pierde vigencia y en su lugar una nueva teoría adquiere prestigio y valor, Thomas Kuhn. Explicó que el cambio que se operó al pasar de la Teoría de Newton a la de Einstein fue, precisamente, un cambio de paradigma. Decía que dicho cambio es tan radical que una vez que opera el nuevo paradigma, se vuelve irreversible.

No obstante, los teóricos de las ciencias sociales se han resistido a aplicar, como en las ciencias de la naturaleza, la noción de paradigma, visto así. Las creencias científicas en el campo social, operan como sistemas ideológicos y advierten que una nueva evidencia en ciencias sociales no se da de una vez y para siempre. El observador no puede sustraerse de la sociedad a la que estudia y su observación no es neutral, vale decir, parte de una posición y creencia ideológica. La tendencia teórica puede volver al ambiente científico.

En el caso de la inclusión, ya hacía alusión Álvaro Marchesi a la necesaria posición ideológica que está en la base cuando se opta por ella. La no discriminación de las personas como

parte de un derecho político, como parte inalienable de un derecho humano, es compatible con la no discriminación a la mujer, así como a las comunidades étnicas originarias.

Barry M. Franklin, explicaba en su obra *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* que los regímenes socialdemócratas en Alemania son proclives a la inclusión educativa de los niños con discapacidad, mientras que los socialcristianos son más conservadores y retroceden en las conquistas de la inclusión y vuelven a los servicios segregados de educación especial.

El llamado paradigma o cambio de paradigma no se comporta como tal, es reversible. Incluso, hasta cierto punto resulta poco conveniente denominar cambio de paradigma a la inclusión, porque en lugar de mantener la actitud permanente de lucha contra la discriminación, se baja la guardia y se cede inconscientemente a la resistencia segregadora. Hay primero una resistencia ante una nueva Teoría que va ganando adeptos conforme gana prestigio al conocerse las certidumbres de sus demostraciones científicas.

A diferencia de las ciencias físicas o de la naturaleza, las ciencias sociales son de paradigma múltiple. Coexisten en su seno paradigmas diversos y es el caso de la Teoría de la Educación Especial, según Barry M. Franklin. En sentido estricto no podríamos hablar de cambio de paradigma como si se tratara de una teoría de la naturaleza, no obstante, el enfoque positivista de la Educación Especial que pone énfasis más en la deficiencia orgánica que en la discapacidad -por el desempeño de acuerdo a las expectativas del entorno, por ende es más social que orgánica - la teoría, entonces, es explicada desde las Ciencias de la Naturaleza. Paradójicamente sí admitiría el enfoque de cambio de paradigma; pero, y aquí está el quid del asunto, sería un paradigma dual ya que hay más bien dos paradigmas en pugna, sin que haya todavía el consenso sobre el paradigma innovador, con una resistencia evidente

Len Barton, un investigador con discapacidad de la Universidad de Sheffield, defiende la postura de que la discapacidad debe analizarse desde un enfoque social. La Organización Mundial de la Salud (OMS), distingue entre deficiencia y discapacidad; incluso la minusvalía, como tal, obedece a normas, usos y costumbres sociales. La deficiencia es el componente o dimensión orgánico corporal y puede medirse de forma específica mediante instrumentos y obedeciendo a medidas y patrones biológicos mensurables. La discapacidad, en cambio, tiene que ver con el desempeño individual en función a las expectativas del entorno y de acuerdo a lo esperado según edad, sexo y grupo social.

El desempeño de una persona tiene un carácter fenomenológico, lo que implica su condición relativa, situacional y de indispensable especificidad en acto. La experiencia y la vivencia son fundamentales y no se puede concebir el prejuicio para calificarla. La oportunidad para que ocurra el hecho es su condición necesaria. Un diagnóstico previo bajo alguna batería de pruebas es inconcebible. Es posible que podamos generar una hipótesis como expectativa, pero habrá que dar oportunidad a su demostración evidente.

El paradigma de la Educación Especial y el de la discapacidad han variado hacia la complejidad; entonces, además de tener una dimensión epistemológica tienen una dimensión metodo-

lógica, ontológica y humana. La Educación Especial y la discapacidad tienen un fundamento teórico, una base empírica que da cuenta de la realidad y la distancia que guarda con respecto a la teoría. Asimismo, la condición humana tiene su marco en la política pública, en las aspiraciones concretadas en las declaraciones de intención y el ejercicio presupuestal que el Estado destina para concretarlas. Investigar en torno a la Educación Especial y la Discapacidad exige situarse en un marco de la complejidad.

En la dimensión humana del paradigma se encuentra el componente de la utopía. La utopía cambia junto con el paradigma. El horizonte humano cambia y los ideales por alcanzar son otros. El deseo como anticipación de lo que se es capaz en un todavía-no, pero con direccionalidad intencional a un horizonte imaginado se transforma con el cambio de paradigma. No es lo mismo la discapacidad como un problema privado de las familias, que como una cuestión de carácter público, que como tal exige un presupuesto ineludible por ser un derecho humano fundamental.

Comenzar el cambio por el cambio de utopía es fundamental. Porque no solo el presente queda determinado por el pasado, porque imaginar otro futuro hace que cambie también el presente. Más aún, cambiar de utopía es muy poderoso, aunque se trate de un lugar que no existe y un tiempo que no llegaría.

En la época del Renacimiento, Tomaso Campanella refería en su obra utópica:

En la Ciudad del Sol existe una costumbre muy buena y digna de imitación, a saber, que ningún defecto es motivo suficiente para que estén ociosos los hombres, a no ser los de edad decrepita, los cuales pueden incluso servir a veces para dar consejos. El cojo presta servicio como centinela, empleando para ello los ojos que posee. El ciego carda la lana con sus manos y prepara plumas para llenar colchones y almohadas. El que a la vez es ciego y manco pone a contribución su voz y sus oídos”.

“Finalmente, quien posee un único miembro, sirve con él a la República en el campo. No recibe malos tratos a causa de su poca utilidad y se emplea como explorador para que informe al Estado sobre sus observaciones....

Su óptica estaba en las capacidades de las personas con discapacidad. Si esta utopía nos hubiera acompañado desde el Renacimiento, no estaríamos desde finales del siglo XVIII y hasta el siglo XXI súper especializados en las discapacidades de las discapacidades, que por otra parte no hace feliz a nadie, ni a las personas con discapacidad, ni a sus familias, ni a la sociedad, ni al Estado.

Como reportaba Gordon Portter de Canadá sobre la dignidad de las personas con discapacidad, “preferimos pagar impuestos que vivir de ellos”. Efectivamente, es preferible la igualdad oportunidades en educación, empleo, cultura, deporte y ocio, que partidas presupuestales compensatorias.

Ante un cambio de paradigma, la vivencia de la desprofesionalización es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las de-

cisiones anacrónicas de una época. Al especialista de educación especial, generalmente, le invade la creencia de la incapacidad para actuar en el marco de la inclusión. Y más que una carencia, lo que hay es una incompatibilidad de prácticas profesionales y habrá que despojarse de las prácticas segregadoras para darle curso a las prácticas inclusivas. Más que incapacidad hay resistencia.

En la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de noviembre del 2008, Ginebra, Suiza), se amplió el espectro sobre la connotación de la inclusión que no se restringe a la Educación Especial, ni a los estudiantes con discapacidad. Este tema se abre sin que hayamos saldado nuestras controversias de la inclusión educativa de los estudiantes con NEE. Así lo analiza Renato Opertti, especialista de la UNESCO-OIE, advirtiendo que a nivel internacional hay al menos cinco sub temas relativos a la Integración e Inclusión educativa que permanecen en debate y que deriva más o menos de la siguiente manera:

La coexistencia de las escuelas especiales y las escuelas comunes con población con discapacidad... ¿cómo fortalecerlas al mismo tiempo, si hacerlo con unas debilita a las otras?

Las escuelas especiales han sido y en cierta medida aún siguen siendo lugares de “colocación” de poblaciones vulnerables y esta situación conspira contra la cultura inclusiva.

Los espacios clásicos de integración denominados “escuelas integradoras” ¿han sido lugares de infraestructura y equipamiento más que espacios para responder a la diversidad con estrategias pedagógicas realmente incluyentes?

¿Es más costosa la inclusión que los espacios tradicionales de Educación Especial?, y si lo es, ¿responde a la equidad que dio origen a la búsqueda de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad?

En la búsqueda de la integración/inclusión, ¿todas las escuelas comunes debieran ser inclusivas?, y si lo fueran, ¿tendría sentido denominarlas inclusivas a todas o sólo a aquellas que la practican con éxito?

Un tema más que toca Opertti es el delicado y complejo equilibrio entre los derechos y las responsabilidades de los padres, comunidades y gobiernos; ¿pueden los padres elegir libremente y sin restricciones el tipo de escuela en la que desean matricular a hijas/hijos? y, ¿cómo organizan los gobiernos la selección de las escuelas por parte de los padres a la luz del concepto de la educación como bien público?

Esto último deriva de la libre determinación de los padres para inscribir a sus hijos con o sin discapacidad en una escuela de Educación Especial o en una escuela regular, al margen de lo que opine el especialista que tradicionalmente canalizaba al alumno de acuerdo a un diagnóstico nosológico.

Lev S. Vigostsky compartió la suposición de que la superación del individuo, su fuerza primigenia, radica en la conciencia de su carencia, de su inferioridad, para así ser superada. Por eso, en su obra sobre la Defectología explica cómo la persona con discapacidad, acentuada su con-

ciencia de inferioridad, ante la adversidad sobrecompensa su capacidad de superar y resolver los problemas. No es que el ciego agudice su oído y el sordo su visión. La sobrecompensación no es cuestión de los sentidos, no es sensorial, es un asunto de voluntad racional. Investiga cómo el mismo déficit no opera igual en el niño que en el adulto y se supera de modo distinto.

Para Vigostsky el desarrollo es un proceso de apropiación de la cultura. La escuela en su educación formal, debe dejar pasar la cultura exterior a ella para que el niño domine las herramientas de la cultura. Eso es lo que ahora denominamos currículo flexible, dejar pasar el contexto, el entorno social. Así, los ambientes de aprendizaje en el aula no se reducen al espacio físico que ofrece el aula en la escuela, el educador viene a ser un creador de ambientes, de escenarios de aprendizaje. El principal ambiente de aprendizaje debe contar con la identidad para que se propicie la inclusión. No hay inclusión sin identidad. Los alumnos con discapacidad deben sentirse identificados con el ambiente que lo incluye. Ese es el reto de la educación inclusiva.

Al revisar el trabajo que dirigió Cynthia Duk, para la construcción de un modelo de evaluación institucional basado en la Inclusión y que retomo ampliamente más adelante, se puede advertir que la evaluación se enfoca primordialmente al ambiente, al entorno escolar y sus condiciones de inclusión. No está centrado en el estudiante con discapacidad, sino en el ambiente y en las herramientas de la cultura de las que habrá de apropiarse e interiorizar el estudiante. El ambiente de cooperación y colaboración para todos entre sí y el grado de compromiso de los actores; en pocas palabras, en la cultura de la inclusión.

La resistencia al desaprendizaje radica en la cultura, porque no ocurre de un día para otro. Los hábitos, los usos y costumbres son, básicamente inconscientes, de ahí su dificultad para el cambio.

El cambio de paradigma no es uno por otro de forma lineal, sino que vamos a un paradigma múltiple y plural de la inclusión, porque es de carácter eminentemente social. No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Además, si las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes. Por eso, la preparación del docente para la inclusión es heterogénea, no esperemos un solo perfil profesional para ello.

La inclusión es una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos. El concepto de “inclusión” es asumido pasándose de pensar en el “individuo” que se integra, a pensar en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él. (Cobas C., 2005).

La inclusión educativa exige un ajuste en el modelo de escuela actuante, profesores distintos, padres diferentes y una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento de comunidad entre todos. Desde ella se prefiere, habilidades y potencialidades y no deficiencias y dificultades, es preparar a los individuos con y sin NEE para la vida, siendo sugerente la realización de ajustes en la programación curricular que así lo garantice. Para ofrecer la edu-

cación en condiciones de inclusión es indispensable buscar alternativas que garanticen una educación de calidad tanto en instituciones de educación regular como en instituciones de educación especial y lo que es más necesario aún, el convencimiento, la responsabilidad, entrega y amor, como eje fundamental de quienes tienen que enfrentarla.

Para poder dirigir las prácticas inclusivas, de manera efectiva, se exige que los docentes comprendan que “calidad con equidad significa escuelas inclusivas”, es decir las escuelas que por la excelencia de sus servicios hagan posible que todos los niños, adolescentes y jóvenes de una comunidad puedan encontrar en ellas lo necesario para su pleno desarrollo, se reconocen como escuelas inclusivas.

Se trata de dar respuestas a las necesidades educativas especiales o no de todos los alumnos con una educación que implica para todos los agentes educativos involucrados una forma distinta de pensar, de valorar y ver a las otras personas, una manera diferente de trabajar. La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La inclusión educativa conlleva la tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos y en este sentido condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad y respeto.

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y perfeccionamiento que acerque a los centros al objetivo de promover, la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes. La puesta en práctica de una educación que dé respuesta a todos los alumnos exige:

En relación con el profesor:

- El conocimiento de cada uno de sus alumnos, sus intereses, motivaciones, necesidades y potencialidades.
- El establecimiento de un sistema bien organizado de estrategias de enseñanza que permitan dar a los alumnos, las oportunidades y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos.

En relación con los niños:

- La posibilidad de que todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente, asegurándose así el derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender.
- El derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

Por su valor, he considerado prudente, exponer un conjunto de sugerencias psicopedagógicas dirigidas al contexto colombiano, emanadas de la investigación de Amórtegui S. (2013).

Sugerencias Psicopedagógicas que pueden favorecer la inclusión educativa de escolares con necesidades educativas especiales en el contexto colombiano.

Sugerencia 1: Concebir centros inclusivos

La autora considera que la escuela regular en el contexto colombiano debe cumplir un grupo de características que tipifican la inclusión educativa.

- El compromiso, la disposición y la voluntad del claustro de profesores de la institución de asumir la atención educativa de la diversidad de los alumnos.
- Un clima de centro y de aula favorable al aprendizaje y una actitud preventiva más que correctiva.
- Un liderazgo eficaz y democrático que incluye la participación, colaboración y la coordinación del claustro.
- Una planificación cuidadosa, coordinada y flexible de los recursos tanto desde el punto de vista curricular como organizativo.
- Un aprovechamiento sistemático de los recursos y espacios para la atención a la diversidad.
- Un aprovechamiento óptimo de las diversas formas de apoyo que los distintos miembros de la comunidad pueden darse unos a otros.
- Una estrecha relación entre la escuela y su entorno, asegurando la participación de la comunidad en los procesos de la institución.
- La existencia de apoyo externo que aseguran la asesoría y orientación para provocar el cambio y elevar la calidad de la atención educativa.
- Un claustro de trabajadores con un alto nivel profesional, con disposición para la formación, autosuperación, superación e investigación para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Sugerencia 2: La preparación del docente para realizar el diagnóstico de sus alumnos

Es imprescindible como punto de partida que el maestro tenga una clara concepción de que existe objetivamente una rica y compleja diversidad en sus alumnos y de que debe responsabilizarse con el desarrollo de todos. Pero debe considerar también que son diferentes otros elementos que mediatizan el desarrollo de cada escolar (los hogares y las condiciones de vida, las familias, las escuelas o instituciones por las que han pasado, las comunidades donde viven, las amistades, los maestros) y todo influye positiva o negativamente en el desarrollo.

Por tal motivo, se sugiere la realización de talleres metodológicos que preparen al colectivo pedagógico en el diagnóstico psicopedagógico como proceso e integral, donde se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

Condiciones de vida

- Dónde viven, con quiénes viven, cómo son sus hogares, cómo es su barrio, que influencias reciben.
- Quiénes son sus padres o tutores, profesión y nivel académico de la familia.
- Existencia (o no) de determinado régimen o normas de convivencia y conducta, métodos educativos que se emplean en el hogar.
- Recursos y vías con que cuentan (o no) que facilitan acceder a la cultura (ambiente

verbal y cultural general en el hogar, juegos, juguetes, libros, revistas, periódicos, radio, grabadora, televisión, videos, teléfono, automóvil, etc.)

Estado de salud

- Estado de salud general y de órganos y funciones en particular: visión, audición, motricidad, capacidad de trabajo, etc.
- Desarrollo alcanzado, necesidades, aprendizaje
- Con qué preparación llegan los nuevos alumnos.
- Cómo aprenden, si están o no motivados por la escuela y por el aprendizaje.
- Preferencias por determinada (s) área (s) del conocimiento o actividad.
- Si presentan alguna dificultad o limitación y cómo reaccionan ante ella.
- Calidad de su aprendizaje (solo memorizan o comprenden, reflexionan, plantean dudas, cuestionan, integran conocimientos, aplican y transfieren lo aprendido a situaciones nuevas, etc.
- Si utilizan determinadas estrategias para aprender.

El docente debe saber observar bien a sus alumnos durante todos los momentos del proceso docente educativo para captar e interpretar todas las “señales” que cada niño emite.

Cada alumno y su entorno constituyen una valiosísima y permanente fuente de información y ya que la escuela es una institución abierta a la diversidad y se responsabiliza con el desarrollo de todos, le es imprescindible conocer para educar, conocer para transformar, conocer para resolver, desde la responsabilidad social que le compete:

Sugerencia 3: Concebir un currículo escolar que responda a las necesidades educativas de todos los educandos

Un currículo que tenga en cuenta a todos los alumnos en torno a cuatro (4) dimensiones Borges Rodríguez S. (2013): La planificación, La enseñanza, La organización y el clima o ambiente de clase.

Para cada una de las dimensiones se precisan orientaciones que favorecen la implementación de las mismas en la institución educativa.

La planificación

Permite decidir qué hacer, cómo hacerlo, con qué materiales o medios contamos cuánto tiempo tenemos, qué queremos que sepan los alumnos, etc. Es necesario considerar durante la planificación la diversidad de alumnos de la clase.

Los alumnos difieren uno a otros por la forma de aprender y en los procesos cognitivos que ponen en marcha cuando realizan tareas académicas es importante que tengamos en cuenta esta diversidad en el momento de organizar la docencia.

Se deberá proporcionar a cada alumno un modo específico para aprender de forma lo más rápida y profunda posible, con la idea de que alcancen metas por encima de sus expectativas, partiendo del convencimiento de que se puede enseñar a todos los mismo pero de forma dife-

rente donde cada alumno aprenderá en función de sus capacidades.

La atención a la diversidad del alumnado exige necesariamente una gran variedad de materiales y además que éstos entre sí se adecuen a las características de todos y cada uno de los niños que lo van a utilizar.

La creación de materiales y su adecuación a las características de los alumnos constituyen una premisa fundamental en todo proceso de enseñanza aprendizaje por dos razones, la primera por constituir un factor de motivación hacia el propio alumno y le segundo por ser un aspecto muy importante de implicación en las tareas escolares.

La enseñanza

La puesta en práctica de un currículum que tenga en cuenta a todos los alumnos, implica entre otras la consideración de una serie de estrategias de enseñanza:

- Fomentar la participación del alumno y motivarlo utilizando como referencias sus intereses y conocimientos previos.
- Utilizar técnicas de trabajo individual y grupal.
- Usar y adaptar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Crear y adaptar materiales y recursos variados.
- Organizar el proceso docente y extradocente.
- Vincular la enseñanza y el aprendizaje con la vida abordar el planteamiento y solución de problemas reales.
- Planificar de forma intencionada y acorde a las características de los alumnos el desarrollo del aprendizaje implica dosificar contenidos, actividades, materiales y

La existencia de objetivos comunes no conlleva la condición de que todos los alumnos hayan de alcanzarlos de la misma forma, siguiendo el mismo proceso y recibiendo estrictamente el mismo tipo y cantidad de ayuda pedagógica.

Modificar objetivos considerando el nivel de complejidad que suponen para determinados alumnos no implica afectar el contenido, lo cual se puede explicar a partir de las propias características de los objetivos (carácter dinámico, multidimensional). Para establecer la selección y organización de contenidos, debemos tener presente aquellos que se consideran fundamentales y los que tienen carácter complementario. También, y de forma especial, deben considerarse los que contribuyen en mayor medida, al desarrollo de capacidades que se consideran básicas, o resultan imprescindibles para posteriores aprendizajes.

Las actividades deben permitir trabajar un mismo contenido con niveles de exigencia diferentes. También habrá que diseñar actividades no sólo en función del grado de complejidad sino en función de la naturaleza de las tareas que el alumno debe resolver y de las estrategias de aprendizaje que se han de utilizar, de esta forma, tendremos actividades que exijan un trabajo autónomo frente a otras que sean más dirigidas, actividades que requieran una labor de análisis frente a otras centradas preferentemente en tareas de síntesis; etc.

La organización

La organización es importante no sólo porque hace posible el logro de metas diversificadas para cada alumno sino porque en sí misma es una fuente de aprendizaje.

Una organización sensible con la diversidad debe cumplir una serie de exigencias como son la flexibilidad, creatividad y la cooperación, además de considerar:

- Creación de espacios de trabajo compartidos.
- Establecimiento de agrupamientos flexibles
- Horarios flexibles
- Espacios de atención individualizada
- Desarrollar la responsabilidad de los alumnos
- Establecer normas y formas de trabajo
- Servicios de apoyo al centro
- Accesibilidad de espacios físicos y a materiales.

El clima y el ambiente de aula

El clima que se genera en la clase constituye una premisa fundamental para facilitar los aprendizajes a todos los alumnos, son muchos los factores que contribuyen a crear ambiente saludable y estimulantes pero vale la pena destacar:

- Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas.
- Lograr adecuada relaciones interpersonales, como elemento clave de socialización.
- Participación e implicación de todos en las actividades del aula.

Sugerencia 4: La preparación de las familias para la inclusión educativa de escolares con Necesidades Educativas Especiales

Se definen como reglas del principio para el proceso de inclusión de escolares, las siguientes:

- La aceptación y preparación de la familia como agente socializador y educativo en la inclusión: La familia y su aceptación, para la inclusión es una condición necesaria para el éxito de dicho proceso. Su accionar se dirige a convertirse en un agente que promueve el desarrollo del escolar, mediante la estimulación constante, así como al apoyo y la sistematicidad que debe lograr en la concientización del proceso.
- La estructura del equilibrio personalógico individual y sus características: Se refiere a que los elementos que determinan en un escolar una potencialidad para su desarrollo varían y se determinan por componentes de tipos biológicos y sociales. El contexto educativo influye en aquellas estructuras que no se encuentran dañadas para alcanzar la estimulación oportuna y necesaria que condiciona y propicia su desarrollo. Destaca además las posibilidades psicológicas del escolar para enfrentar el diagnóstico.
- La disposición y aceptación del docente para el proceso: Implica que el docente adquiera

conciencia de lo importante que resulta el proceso de inclusión y los beneficios que aporta al escolar para su desarrollo, que interiorice que la atención educativa a este tipo de escolares tiene un carácter inclusivo.

- La generación de influencias educativas por la escuela dirigidas a preparar a la familia para el logro del propósito planteado: la labor de la Educación Especial y Primaria al respecto, es fundamental, para evitar frustraciones que constituyan barreras en el futuro proceso inclusivo del escolar. Conocer las dificultades y la etiología que las provocan no implica necesariamente hacer énfasis en ellas sino, que es condición para descubrir las potencialidades.
- La comprensión de que el proceso es de inclusión educativa, visto como el momento en que los escolares vencen un nivel para dar inicio a otro de mayor complejidad y donde intervienen tanto las instituciones escolares especiales y generales, la familia y el entorno.

A partir de estas reglas se sugiere que la preparación de la familia se haga a través de las escuelas de orientación familiar. En las mismas deben asistir las familias de todos los escolares con NEE o no debido a que la aceptación a la diversidad implica a toda la comunidad.

Sugerencia 5: Diagnóstico de las necesidades de los agentes educativos que intervienen en el proceso de inclusión educativa.

Determinar las necesidades de superación de maestros, directivos, escolares con Necesidades Educativas Especiales y precisar las potencialidades para el trabajo educativo, así como caracterizar, profundizar y determinar el estado del problema, definir las metas que se proponen de forma mancomunada.

Sirve como basamento para la búsqueda de información, con el objetivo de diagnosticar, identificar y evaluar el nivel alcanzado para lograr la calidad de la inclusión educativa. Se identifica con los recursos preventivos referidos.

Acciones

- Entrevista a directivos, docentes y escolares de la institución para profundizar en las carencias en el orden científico, metodológico y pedagógico que repercuten en la adecuada ejecución del proceso de la inclusión escolar.
- Revisar los documentos normativos para la ejecución del proceso de la inclusión educativa desde la institución.
- Determinar las ventajas, desventajas, posibilidades y amenazas en el desarrollo del proceso de la inclusión educativa.
- Definir de las variables, dimensiones e indicadores para la determinación de los logros del desarrollo del escolar con NEE y la calidad en el proceso de la inclusión educativa, dada su complejidad y las insuficiencias que aún persisten en su determinación para el logro efectivo del proceso.
- Establecer las condiciones para la inclusión educativa de los escolares con Necesidades Educativas Especiales.

Después de realizado el diagnóstico de cada una de las partes, es importante la jerarquización de las dificultades que impiden la calidad de la inclusión educativa y que determinan las deficiencias en la orientación, preparación Integral de los docentes y directivos en la consecución de este propósito, para lo cual es necesario el desarrollo de las acciones en el orden educativo, social, pedagógico y familiar.

Teniendo en cuenta estas posiciones de principio, se formulan exigencias y puntos de vista actuales, dirigidos a superar concepciones tradicionalistas que en el contexto colombiano persisten sobre el diagnóstico de los educandos, tales como:

- Realizar el diagnóstico oportuno, lo más temprano posible, con fines preventivos.

Del diagnóstico centrado en dificultades, al diagnóstico centrado en potencialidades, sin desconocer limitaciones o desventajas.

- No evaluar aisladamente al escolar su entorno y cómo interactúa con su entorno (carácter ecológico).
- No concebir el diagnóstico como un momento o etapa, que termina con determinadas conclusiones o toma de decisiones, sino como un proceso continuo, dinámico de estudio e investigación y de diseño y rediseño, en casos necesarios, de estrategias educativas.
- No comprender al diagnóstico como fin en sí mismo, sino como un medio para arribar a determinado (s) fin (es).

La autora de las sugerencias anteriores sostiene que la práctica de separar a los estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello afianzar la discriminación. En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación, criterio que compartimos. En términos históricos, los últimos veinte años fueron muy importantes para en el concepto de Educación Inclusiva (en contraposición al concepto de Educación Especial), y en nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan de forma específica los derechos de las personas con discapacidad.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General N° 9 : “Los derechos de los niños con discapacidad”, la cual reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, reiterando que la educación inclusiva *“no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades”*, debiendo la escuela adaptarse y hacer los ajustes necesarios para responder y acoger las personas con discapacidad.

Esta observación introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, inclusive de educación especial, siempre y cuando esté al servicio de la inclusión más eficaz de la persona con discapacidad en la clase regular, la que debe estar matriculada en los años que correspondan a la educación obligatoria, derecho inalienable de todos y todas.

Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho disponible para todos/as y obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad. Con base en esta premisa se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus alumnos y alumnas.

Velar por la plena realización del derecho a la educación de personas con discapacidad, considerando las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, es lo que distingue a la inclusión de la mera “integración”, cuando los estudiantes con discapacidad son simplemente ubicados en las escuelas regulares sin los ajustes y el apoyo requerido para atender sus necesidades individuales. La “integración” de los estudiantes con discapacidad sin plena inclusión puede llevar a su aislamiento y, en última instancia, constituir un obstáculo para atender las necesidades educacionales de todos los/as estudiantes.

La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en el déficit y en las dificultades de aprendizaje y adaptación a la escuela, hacia un paradigma centrado en el potencial de los alumnos/as, así como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible.

La educación inclusiva, valora el aprendizaje a través de la cooperación y promueve prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos, ofrece a todos los/as estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz, sentido último de la educación según la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Según Amórtegui S., (2013), en Colombia, la Ley General de Educación de 1994 afirma que *“la educación para personas con limitaciones (...) es parte integrante del servicio público educativo”*. No obstante, no es clara en su concepción de “integración” y no es explícita en relación al tipo de establecimiento que tiene la obligación de ofrecer la educación a las personas con discapacidad. Además, Colombia es uno de los pocos países de la región que firmó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, sin todavía ratificarla.

La referida autora, plantea que por otro lado, la Corte Constitucional de Colombia es clara en su orientación y tiene importante jurisprudencia en el tema en cuestión. Según la Defensoría del Pueblo de Colombia, la Corte dispone las obligaciones del Estado de garantizar una política de integración educativa de los niños y niñas con discapacidad al aula regular, la disponibilidad de apoyos especializados según el tipo de discapacidad (intérprete de lenguaje de señas para per-

sonas con discapacidad auditiva, profesores y profesoras con conocimientos en lenguaje braille para personas con discapacidad visual), y la garantía de que ningún establecimiento educativo puede negar el acceso de las personas con discapacidad (Sentencia T-1482-2000).

La Corte ratificó también, en sentencia T-513-99, que “[...] *la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos*”.

Además, sobre los procesos de adaptación, la Corte Colombiana ha señalado la obligación de que el Estado adopte medidas tendientes a garantizar el acceso físico de niños y niñas con discapacidad a los establecimientos educativos; lo cual incluye desde la instalación de rampas, hasta la programación de actividades académicas en espacios que no presenten barreras de acceso físico. Lo anterior sucede en la medida en que los establecimientos educativos tienen la obligación de adaptar, tanto sus instalaciones físicas como sus proyectos pedagógicos y de enseñanza, a las necesidades especiales de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad (Sentencia T-288).

Ahora bien, quién diseña y quién ejecuta la preparación psicopedagógica postgraduada de un docente, que desea hacer, pero no fue preparado para asumir tamaño reto...humano reto...cuál es la perspectiva curricular asumida en la formación de pregrado del personal docente hoy...y cómo se imbrica la experiencia de ambos docentes. Mientras, el contexto se ha vuelto más adverso, la escuela no puede sentarse a ver pasar los cambios, la escuela ha de promoverlos: Esa es su responsabilidad social.

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. Es de común acuerdo que la educación superior a nivel nacional e internacional atraviesa por complejas transformaciones. Meller y Meller (2007) sostienen que el sistema de educación superior enfrenta un contexto ideológico caracterizado por la resistencia (Bourdieu, 2000) y un status quo sobre la situación de sus docentes y estudiantes. A este fenómeno no escapa ningún país de la región en Latinoamérica.

Por citar un ejemplo sobre lo anterior, durante el último decenio en Chile se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social, fenómeno que queda evidenciado en la encuesta nacional de actores del sistema educativo, realizada en el año 2003, por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Esta constató que el 12.9% de la población estudiantil, presenta alguna situación de discapacidad, es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición (Endisc, 2004).

En este sentido, el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (Endisc, 2004), realizado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) en el año 2004, enfatiza sobre la necesidad de revertir el proceso exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad (Ferrante y Ferreira, 2008), intentado aumentar las instancias de integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior.

Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y transversal; a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar a un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su heterogeneidad. Lo que desde el capital simbólico de cada institución supondrá, legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora han permanecido excluidos e ilegítimados de la educación terciaria.

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, 2004). Asimismo, impulsa el desarrollo de una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad (Navia, 2006).

Por todo ello, la invitación es ahora que cada universidad, sea capaz de comprender lo qué es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

La reflexión, en torno a los desafíos y las oportunidades que enfrenta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (independiente de su clasificación) respecto de su acceso y participación de experiencias en educación superior, es un asunto emergente a la comunidad científica, para exigir a los gobiernos, como política educativa.

¿Cuáles son las condiciones que debiesen darse, para que una universidad pueda considerarse inclusiva? ¿Cuáles de las principales barreras a la inclusión, ¿bajo qué condiciones la universidad podría constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

En los últimos años de la primera década del siglo XXI, se están produciendo cambios importantes en la conceptualización de la educación (Gibbons, 1998); cambios que generan nuevos enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. El desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quiénes pertenecen a las clases y culturas dominantes (Sen, 1999), reciben una educación de similar calidad que les permitan aprender a niveles de excelencia, y si favorece la interacción de estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con distintas capacidades y experiencias de vida (Unesco, 2004).

Para la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, consiste en que “la verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las posibilidades de las personas para optar y decidir; por lo cual, es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas” (Unesco, 1998, p. 68).

Por lo que la equidad y la igualdad, como constructo derivado de la teoría de la justicia social, propuesta por John Rawls, supone que el acceso a la educación superior debería abogar por el fortalecimiento de los mecanismos de ingreso y retención y, de ser necesario, por una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, a modo de promover una estrategia de flexibilización que permita dotar de información relevante sobre el estudiante (logros, fortalezas y debilidades) para asumir el proceso de formación profesional en pertinencia a sus propias competencias. Razón por la cual, el derecho a la formación profesional debe ser entendido desde la perspectiva de la aceptabilidad, es decir al derecho a recibir una formación profesional inclusiva de calidad.

Asumir la educación inclusiva como un fenómeno re-estructurante de los procesos prácticos ya sean simbólicos, interpretativos, culturales, socio-etnológicos y organizativos desarrollados por la universidad, ante el cambio y la apertura institucional en y para la diversidad, supondrá modificar las estructuras de pensamiento y los esquemas de socialización de los principales agentes que integran la comunidad académica. Por ello, se torna necesario repensar desde la institucionalidad de cada universidad, la visión representacional que ésta efectúa sobre la situación de discapacidad.

Por lo que será necesario, desarrollar un enfoque sociológico que promueva un salto cualitativo respecto de la cosmovisión psicosocial y formativa desarrollada hasta este momento por el campo de la atención de la diversidad. Esto es, determinar cuál es el contexto más efectivo, para llevar a cabo la culturización y socialización de los estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior.

Tal como plantea la Convención de Derechos Humanos (1969), la discapacidad en la educación superior “no pueden ser reconocidas desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales que la entrecruzan” lo cual, contribuirá a desarrollar en cada institución de educación superior, una semántica propia para hablar y referirse a la discapacidad; entendiendo a ésta como una situación propia de los diversos contextos de actuación de los cuales son parte dicho colectivo de estudiantes.

Es en esta línea que emerge con mayor vigor, el fenómeno de inclusión socioeducativa, como una acción correctiva de todas aquellas desviaciones socioculturales que restringen el pleno acceso, participación y progresión de la persona en situación de discapacidad, ya sea, al quehacer social, laboral y de formación profesional.

Si bien es cierto que este enfoque no solo pretende comprender e interpretar las barreras a la inclusión que restringen el pleno desarrollo de los estudiantes, también busca estimular un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en las universidades, para que sean ellas mismas quienes articulen un corpus de acciones, que satisfaga con pertinencia cultural y situacional las necesidades de aprendizaje en el acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.

Es en este marco conceptual, la discapacidad no es una categoría biológica, psicológica e individual, sino que surge del modelo social y se sustenta en la Convención de Derechos Hu-

manos. Representa, como constructo, una situación estática con limitaciones inherentes a las personas, y que ha evolucionado a favor de una mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras que impidan el pleno ejercicio de un rol activo en la ciudadanía.

Así también, habrá que reflexionar crítica y propositivamente sobre las barreras simbólicas e interpretativas-culturales presentes en cada institución de educación superior, ya que son estos los verdaderos puntos críticos claves que podrían promover y/o restringir la puesta en marcha (intención, diseño, implementación y proyección) de estrategias que ejerciten activamente el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Las barreras simbólicas o interpretativo-culturales, se relacionan con las representaciones sociales, los esquemas de pensamientos, los sistemas de creencias y los aparatos socio-históricos que construyen en un sujeto la visión y subjetivación de la realidad en la cual se encuentran insertos. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas como una barrera previa que podría influir en las otras barreras y como una de las más difíciles de cambiar.

Frente a esto, las instituciones deben mantener una visión permanente entre la situación de discapacidad y la educación superior. Molina (2007) señala que es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad (Moriña, 2004); y en segundo lugar, proponer elementos para la construcción de una política institucional en discapacidad que dirija y articule todos los programas y/o acciones hacia la conformación de una universidad inclusiva (Molina, 2007). Para lo cual, será necesario intervenir estratégicamente sobre las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad.

De modo que, tales dimensiones, han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades académicas que deseen brindar una formación profesional de calidad a estudiantes en situación de discapacidad, con base en sólidos principios de igualdad y equidad social.

En consonancia, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la universidad, cuya esencia es, en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones universitarias, como instituciones autónomas, abiertas y en constante aprendizaje.

Frente a esto, la relación triangular entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional, es fundamental para poder explorar y analizar las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias (Molina, 2007); a fin de promover un marco de lineamientos específicos que garanticen crítica y propositivamente una experiencia de pregrado y de post grado en óptimas condiciones, como respuesta a las necesidades de aprendizaje surgidas de las principales barreras a la inclusión a las que se enfrenta el estudiantado dentro de este contexto formativo.

Por lo que, en palabras de Barrio de la Puente (2008), el proceso de inclusividad supone valorar desde una perspectiva problematizadora el proceso formativo, donde sus principales actores comprendan las “cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación” (Barrio de la Puente:13).

Así, Lewin (1970) llama a una nueva conciencia organizacional, constructo que emerge a partir de la psicología de la *gestalt*, la cual enfatiza en el significado propuesto de las funciones y relaciones simbólicas. Por ello, “incorpora no sólo los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales” (Sarasola, 2004:8) presentes los procesos de cambio y mejora institucional, como, de igual modo, en las referencias de la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional.

Por todo ello, y en consecuencia, el análisis meta-organizativo y cultural de toda universidad, adscrita al paradigma de educación inclusiva, ha de conceptualizarse, no solo como el análisis de la cultura como un elemento más de la organización sino un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla.

Conclusiones

Finalmente, si la universidad logra sensibilizarse y asumir en sus estructuras de pensamiento más intrínsecas la nueva energía y conciencia organizativa podrá, apenas, comenzar a codificar y decodificar una semántica útil para la acción, acompañada de una mirada comprensiva e interpretativa a favor de una producción eficaz de transformaciones y renovadas transconfiguraciones que propicien cambios profundos en el diseño y elaboración de novedosas políticas y prácticas que efectivicen el verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as; a través de mecanismos y lineamientos intra-organizativos, que propendan la real inclusión y diversificación de la institución. Por todo ello, como docentes debemos reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

¿En qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior en las Universidades de diferentes países del mundo? ¿De qué manera los estudiantes en situación de discapacidad están viviendo el derecho a una Educación Superior de calidad? ¿De qué manera las condicionantes culturales y organizativas presentes en los centros universitarios propician y/o favorecen la real inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad?

Referencias bibliográficas

- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1):13-31. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0909120013A.PDF>, consultado el 10.08.2011.
- Franklin, Barry M. “Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (2010, 2012,2013).
- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.catif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira, consultado: 20.08.2011.
- Campanella, T. (2005). *La imaginaria Ciudad del Sol; idea de una República filosófica*. México. F de C. E.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana de Inclusión Educativa. Vol. 4, N° 1, 2011, págs. 78-89.
- Duk, C. (2008). Inclusiva. Modelo de Evaluación, enfoque y componentes. Fundación Hineni, Proyecto FONDEF/Conicyt
- Duk, C. y Blanco, R. (2012) Documento de Estudio curso de formación “Estrategias de Diversificación de la Enseñanza”. Ministerio de Educación de Chile.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lewin, K. (1970) *Psychologie dynamique.les relations humaines*. París: Presses Universitaires e France.
- Molina, R. (2007). *Análisis de la situación de la educación superior para personas con discapacidad en Colombia*. Memorias del Primer Foro Virtual Educación Superior inclusiva Universidad Autónoma de Manizales en la plataforma Edupol: Una alternativa de inclusión para la Educación Superior. Colombia: UAM.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Ocampo, A. (2010). *Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva*. Sevilla: Asociación Andaluza por la Innovación Educativa.
- Sarasola, M.R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 12 (57): 56-71. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>, consultado el 09.07.2011.
- UNESCO (1998) Estudio temático para la evaluación de EPT (2000): Participación en la Educación para Todos: La inclusión de alumnos con discapacidad. Santiago de Chile.
- UNESCO (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago: Unesco.
- Santiuste, V. y Arranz, M.ª L. (2009) Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. Revista de Educación., 350, pp. 463-476.
- Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education
- UNESCO-OIE (2008). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación.
- UNESCO/OREALC, Santiago (2007). Consulta a países Latinoamericanos sobre Información asociada a Necesidades Educativas Especiales, sistematización de resultados, SIRNEE.
- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.
- UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos, Dakar Senegal
- Vigotsky, L. S. (1995) *Obras completas*. Tomo Cinco. *Fundamentos de defectología*. 1ª reimp. Trad. de María del Carmen Ponce Fernández. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 336.

LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO, UN RETO EN LA INTEGRACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA. EXPERIENCIAS DE UNIVERSIDADES CUBANAS

Por Reynaldo Velázquez Zaldívar¹³

Como quien se quita un manto y se pone el otro, es necesario poner de lado la Universidad antigua y alzar la nueva....

José Martí.

Introducción

En los últimos tiempos se han desarrollado diversas teorías en el ámbito de la gestión universitaria, que tienen como fin común lograr, entre otros factores condicionantes, la sostenibilidad y desarrollo de las universidades ante la globalización, el auge de la innovación tecnológica y la informática.

Todas ellas requieren, en alguna medida, cambiar los enfoques tradicionales de tratamiento al factor humano y más aún en el ámbito académico donde los resultados dependen del mejor uso del talento o capacidad intelectual de la comunidad docente e investigativa. Esto también presupone un cambio en la forma en que la universidad contemporánea se relaciona con su entorno, en especial con el sector empresarial cuyo encargo social se relaciona con la creación de las riquezas de las naciones.

Ante esta situación, las universidades han tenido que responder con una gran dosis de flexibilidad, que les permita la adecuación al entorno cada vez más exigente y turbulento en que tienen que desarrollarse. Para ello han tenido que asumir transformaciones en las formas de gestionar sus procesos.

Entre las respuestas más significativas están: la implementación de sistemas de gestión de la calidad: certificación o acreditación de programas de pregrado, maestrías, doctorados e instituciones, la instrumentación de nuevos enfoques de gestión: estratégico, dirección por objetivos, dirección por valores, control de gestión, entre otros; la adopción de nuevas formas de organización de los procesos: definición de los procesos, flexibilidad, multidisciplinariedad, trabajo en equipo y la conformación de nuevos sistemas de gestión del factor humano (Morales Cartaya, 2006; Cuesta Santos, 2010; Velázquez Zaldívar, 2011).

¹³ Rector Universidad de Holguín, Cuba. reynaldo@uho.edu.cu

Las tendencias actuales en la gestión del factor humano en las organizaciones abogan no solo porque se cuente con un personal calificado, sino que además se deben conocer sus características personales (carácter, intereses, motivaciones, etcétera) para adaptarse a la cultura y modo de hacer de la organización. También se deben conocer sus potencialidades, para desarrollarlas y poder disponer de ellas, cuando sea necesario, como un activo de la organización, si bien esta disponibilidad no debe ser únicamente en términos unidireccionales, sino también en términos de crecimiento para el individuo, porque ello conllevará el propio desarrollo de la universidad.

Los nuevos enfoques de gestión del talento humano ponen a la universidad actual en una situación privilegiada con respecto al entorno pues ella atesora la fuente fundamental de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación) que requieren las entidades productivas y de servicios para mantener la competitividad en un mundo globalizado y con una gran dosis de incertidumbre e imprevisibilidad.

Esta ponencia trata de reflexionar sobre la gestión universitaria y el papel que tiene la gestión del talento humano ante el reto de una mayor integración de la universidad con el entorno. Finalmente, se muestra la experiencia de universidades cubanas concretando en el caso de la Universidad de Holguín.

La gestión universitaria. Enfoques contemporáneos. En la actualidad, diversos autores (Ortiz Pérez, 2014) consideran a las universidades como objeto de gestión. De igual manera, desarrollan tratamientos conceptuales sobre qué es la gestión universitaria cuyo análisis evidencia que tiene como finalidad conducir los procesos de formación, investigación y extensión para cumplir con eficiencia y eficacia con las demandas de la sociedad. Estos conceptos llevan implícita la mejora continua a partir del perfeccionamiento que de manera sistemática y permanente deben desarrollar estas instituciones.

El proceso de perfeccionamiento de la gestión universitaria, consta de tres fases: elaboración de la política universitaria, aplicación de la política a través de los sistemas y subsistemas que integran su gestión (diagnóstico y diseño de soluciones) y la institucionalización de las soluciones (resoluciones, instrucciones, regulaciones, manuales, metodologías, normas y procedimientos, reglamentos, etc).

Existen múltiples enfoques para abordar esta problemática. Uno de los más aceptados trata la gestión universitaria análogamente a cualquier otro tipo de organización por lo que la estructura en sistemas tales como gestión económica-financiera, gestión de calidad, gestión de comercialización de productos/servicios universitarios, gestión logística, gestión del talento humano y por supuesto las especificidades de la gestión de los procesos propios de una universidad.

Otro enfoque la estructura en dos grandes grupos de procesos: sustantivos y de apoyo. Los procesos sustantivos se encuentran conformados por los siguientes: Formación pregrado, Formación postgrado, Investigación científica y Extensión universitaria. Los procesos de apoyo integrados por: Administración, Gestión económico financiera y Gestión del Talento Humano.

El hecho de que las universidades deban aprender a vivir en el cambio, anticipándose con decisiones transformadoras que permitan su supervivencia y desarrollo, en medio de un entorno tan turbulento y competitivo, conduce a una concepción esencialmente estratégica de la gestión que se manifiesta en una adaptación sistemática al entorno cambiante con una visión compartida del futuro deseado de la organización. En el cuadro 1.1 se muestran las principales tendencias y manifestaciones en el desarrollo de la universidad contemporánea.

Tendencias	Manifestaciones
Masificación	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciables incrementos y magnitudes de matrícula. - Incremento de las tasas de escolarización, acentuado en los países desarrollados. - Mayoritariamente en IES con menos exigencias de acceso y programas de menor duración. - Incremento de las IES privadas.
Diversificación	<ul style="list-style-type: none"> - Modificaciones esenciales de los programas de formación y en los métodos de enseñanza- aprendizaje. - Variedad de IES. Carreras cortas y largas. - Modificaciones esenciales de las estructuras institucionales. - Flexibilidad en los planes de formación.
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de las fuentes provenientes del presupuesto estatal. - Búsqueda de fuentes alternativas. - Mayor atención a las regulaciones del mercado. - Mayor control de los recursos financieros. - Privatización o variantes.
Internacionalización	<ul style="list-style-type: none"> - Movilidad de profesores y estudiantes. - Cooperación y relaciones internacionales. - Comunicación y participación en redes. - Políticas de estímulo a presencia de estudiantes extranjeros. - Las universidades de excelencia absorben y asimilan a profesores e investigadores de talento bajo la cobertura de la cooperación.

Cuadro 1.1. Tendencias y manifestaciones en el desarrollo de la universidad contemporánea. Fuente: El autor

Sin lugar a dudas, el mecanismo de gestión que se adopte tiene una importancia singular pues en él se engranan todos los procesos, actividades y tareas que se desarrollan. La combinación de herramientas de gestión constituye un medio eficaz para lograr el perfeccionamiento de los resultados de la organización. En Instituciones de Educación Superior (IES) ha resultado conveniente la aplicación integrada de la Dirección estratégica, por valores y por objetivos.

En el Cuadro 1.2 se muestra la evaluación de los sistemas de gestión universitarios a través de cinco dimensiones (acceso, formación, TIC, actividad científico técnica y extensión universitaria) en varias universidades de excelencia. Como se aprecia el papel del factor humano resulta esencial para la manifestación de estas características.

En esencia, el perfeccionamiento de la gestión universitaria se logra por la conjugación de cinco elementos: la preparación de la universidad como expresión de insatisfacción con lo actual y del grado de disposición al cambio, la formulación del estado deseado y compartido,

una estrategia como proceso para salvar la brecha y guiar la puesta en práctica, el liderazgo orientado al cambio como arquitecto y coejecutor de obra y la implicación creciente de las personas en el proceso de cambio.

Todo lo anterior evidencia la necesidad de establecer sistemas de gestión de talento humano en las universidades que contribuyan al logro de las metas de sus procesos sustantivos y por tanto al cumplimiento de la misión institucional.

La gestión del talento humano en los procesos universitarios. Según Martínez Vivar (2013), la evolución del pensamiento organizacional si bien genera y consolida nuevos conocimientos, ocasiona divergencias sobre una misma teoría, lo cual provoca múltiples interpretaciones que dificultan el consenso de los investigadores para abordar un mismo objeto.

Esta problemática incide en los análisis que se desarrollan para tratar al ser humano y su relación con las organizaciones, destacándose varias acepciones para referirse a este objeto, caracterizadas por el propio entorno de desarrollo de la teoría (cuadro 1.2).

Dimensiones	Características
Acceso	<ul style="list-style-type: none"> - Muy selectivo, carácter elitista y clasista. - Altos costos y gastos anuales por estudiantes. - Captación de talentos entre los diferentes grupos étnicos, territoriales, raciales y de género.
Formación	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de formación flexibles. - Precisa definición de áreas obligatorias. - Participación del estudiante bajo tutoría en la elección de las asignaturas. - Sistema de créditos. - Movilidad para entrenamientos, cursos de verano, créditos específicos. - Adecuaciones en los planes de formación de pregrado atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> - Intereses profesionales específicos. - Problemas y proyectos de investigación. - Campos nuevos o temporalmente relevantes. - Interdisciplinaridad. - Formación en cuatro o cinco años. - Vínculo trabajo científico-actividad académica. - Importancia creciente en pregrado del dominio de las TIC y el desarrollo de las habilidades de comunicación en lengua materna y extranjera. - Presencia de la actividad práctica profesional. - Prestigio de su postgrado y su vínculo con la investigación. - Claustro a tiempo completo con más del 90% de Doctores.
TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Irradiadas a todas las funciones y servicios vitales de la Universidad. - Uso creciente como medio de enseñanza. - Parque actualizado de equipamiento en el campus. - Cultura de trabajo en redes y en el uso de INTERNET.

Dimensiones	Características
Actividad Científico Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Concentración de grandes recursos y grupos multidisciplinarios de alto nivel, con capacidad de coordinar programas de cooperación internacional en sus campos- - Amplia red de unidades de ciencia y de centros de investigación. - Papel protagónico en la corriente principal de la investigación mundial. - Creación de incubadoras de universidades e interfaces.
Extensión Universitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la prestación de sus servicios teniendo como base el estudio sistemático de los cambios de su entorno. - Especial atención al grado de satisfacción de la vida en la comunidad universitaria. - Fuerte vínculo con los egresados.

Cuadro 1.2. Caracterización por dimensiones de las universidades exitosas. Fuente: Martínez Vivar (2013)

El término talento humano se refiere al ser humano como portador de cualidades y capacidades que pueden ser mejoradas y desarrolladas con un fin económico o no, al desarrollo de las personas como beneficio social. El talento humano puede ser heredado o adquirido pero debe ser desarrollado a partir de acciones que permitan mejorar las capacidades, posibilidades, actitudes y valores de las personas. La gestión del talento humano hace énfasis en el componente social de la gestión, en la mejora de las capacidades. Más relacionado con los enfoques de organización que aprende y en organizaciones de gestión del conocimiento.

La conveniencia de emplear el término gestión del talento humano en las universidades radica en que las universidades son organizaciones de gestión del conocimiento, la labor docente, científica y académica consustanciales a su misión social demandan para su cumplimiento exitoso mayor énfasis en las capacidades intelectuales que físicas.

Los enfoques actuales de responsabilidad social universitaria exigen en su componente social una visión diferenciadora del papel del docente universitario como educador e integrante de la vanguardia intelectual de la sociedad. Por otra parte la práctica cotidiana de esta disciplina en muchos países emplea esta denominación y de los términos relacionados con esta disciplina es el menos empleado.

Por último, el análisis teórico lo sitúa como un punto culminante en la evolución de la gestión de las personas y un caso específico con potencialidades de empleo en entidades de gestión del conocimiento. Es por ello que en la presentación se asume su utilización.

La concepción sistémica de la gestión del talento humano en la universidad concibe como su objeto a todas las decisiones y acciones de la dirección universitaria que afectan la relación entre la universidad y el resto de los grupos de interés que conforman la comunidad universitaria (docentes, trabajadores de apoyo, estudiantes, sociedad).

Esto quiere decir que el proceso de gestión del talento humano tiene que estar interrelacionado con los demás procesos de la universidad y orientada hacia un objetivo único para asegurar que la universidad pueda contar con trabajadores (docentes y no docentes) habilitados, entrenados para hacer el trabajo bien, para controlar los errores y realizar diferentes

tareas; motivados que pongan empeño en su trabajo, que busquen realizar las actividades de forma óptima y sugieran mejoras, capaces y dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones en la universidad y su entorno (Velázquez Zaldívar, 2011).

Las universidades presentan singularidades que demandan un sistema de GTH diferente y específico para ellas. Se destacan las siguientes razones (adaptado de Ortiz Pérez, 2014): los recursos (humanos, financieros y tecnológicos) son comunes para la ejecución de todos los procesos, el humano es vital.

Los docentes y la comunidad universitaria en general ejercen influencias educativas para obtener los resultados deseados en el proceso de transformación por lo que para lograrlo debe trabajarse también en los sentimientos, valores y actitudes con mayor énfasis que en otro tipo de organización, los profesores constituyen el talento principal portador de conocimiento, el cual es complejo de medir y evaluar, no se puede contar y almacenar.

Lo anterior, en parte dado que, en los departamentos, los profesores se desempeñan en varios procesos (formación pregrado, formación postgrado, investigación y extensión) con características diferentes. Aunque, y en ocasiones, sus actividades coinciden en tiempo y espacio, los resultados en los procesos universitarios se obtienen mayormente a mediano y largo plazo, y en las universidades los docentes deben alcanzar resultados generalmente en más de un proceso (formación pregrado, formación posgrado, investigación y extensión).

En las universidades, por cada curso ingresan estudiantes con características y necesidades diferentes, por lo que no existe la seguridad absoluta de que desarrollando de igual forma el proceso (que ha sido efectivo en otras generaciones) se obtengan los mismos resultados (promoción, eficiencia vertical, satisfacción), por lo que se requiere el perfeccionamiento continuo de todos los procesos incluyendo al humano y el resultado fundamental que se genera es el conocimiento, el cual es diverso e ilimitado.

La gestión del talento humano adquiere cada vez mayor significación y relevancia. Siguiendo la lógica de análisis de Morales Cartaya (2006), se puede argumentar que existen cuatro elementos principales que la convierten en estratégica en el ámbito universitario:

- La convicción de que las personas son el factor estratégico por excelencia para el cumplimiento de las metas de cada uno de los procesos sustantivos de la universidad y, por tanto, se considera la gestión del talento humano como clave para la consecución de los objetivos estratégicos.
- La orientación de las proyecciones de la universidad hacia el largo plazo incluyendo la planificación del personal en cantidad y calidad.
- La relación entre la gestión del talento humano y los procesos estratégicos en las universidades, en especial el personal docente.

El importante papel que juegan los diferentes niveles de dirección desde el consejo universitario, las facultades, y hasta los departamentos docentes en la gestión del talento humano que se encuentra en la base.

Resulta significativo el criterio de Ortiz Pérez (2014) de que se consideran como procesos que se deben gestionar con un enfoque estratégico: la gestión de la calidad, y la gestión del talento humano, debido a que estos son los que proporcionan el desarrollo de la universidad. Al ser las universidades, organizaciones gestoras de conocimiento y este solo es generado por las personas, la gestión del talento humano es un proceso que tiene que poseer una proyección estratégica.

La gestión estratégica del talento humano no es más que el conjunto de decisiones y acciones directivas en el ámbito organizacional que influyen en las personas, buscando el mejoramiento continuo, durante la planeación, implantación y el control de las estrategias organizacionales, considerando las interacciones con el entorno.

A continuación en el cuadro 1.3 se describen los procesos que integran el sistema de gestión del talento humano tratando de precisar algunas indicaciones para su mejor comprensión en el ámbito universitario como resultado del estudio realizado.

Procesos	Contenido
Diseño de cargos	A través de las herramientas del estudio del trabajo se logra la definición de las competencias a todos los niveles pero especialmente la de los cargos. El proceso propuesto incluye el análisis y descripción de cargos u ocupaciones, diseño de puestos de trabajo y elaboración de perfiles de competencias laborales
Adquisición/adequación del talento humano	Se incluye la reubicación como el subproceso o actividad que se encarga de buscar el mejor ajuste entre los trabajadores que ya están en la universidad y los cargos que evolucionan en el tiempo. Los pasos a seguir coinciden con la selección en cuanto se compara al trabajador con su perfil del cargo para buscar el mejor ajuste. Se incluyen aquí: reclutamiento, selección, integración, socialización, contratación, inducción y reubicación.
Desarrollo del talento humano	Proceso que tiene como fin la mejora del desempeño de las personas y su aporte a la organización. Se consideró pertinente integrar la capacitación y el desarrollo, así como la evaluación del desempeño al ser la evaluación la fuente fundamental de determinación de necesidades de desarrollo del talento humano que se solucionan mediante acciones de capacitación.
Estimulación del talento humano	Enfoque sistémico de la estimulación que el que abarca la estimulación moral y material y la seguridad y salud en el trabajo. Las condiciones de trabajo forman parte del sistema estimulador. Incluye todos los beneficios que se ofrecen para retener y motivar el talento humano.
Sistema de trabajo	Proceso integrador por excelencia, parte del diseño de los cargos asegurando para su óptimo desempeño que la universidad cuente con la cantidad y tipo de talento humano, con los equipos y materiales en el proceso de trabajo (servicios, información, conocimiento), mediante la aplicación de métodos y procedimientos que posibiliten trabajar de forma racional, armónica e ininterrumpida, con niveles adecuados de seguridad, salud y exigencias ergonómicas. Se complementa con el sistema de dirección empleado.
Comunicación interna	La comunicación institucional excede el interés del sistema objeto de estudio y que no está al mismo nivel del resto de los procesos denominados claves por lo que se propone como proceso transversal. Asegura la calidad y oportunidad de los flujos de información formal e informal entre todos los actores internos que intervienen en el sistema de gestión del talento humano.
Autocontrol	Se consideró, a partir de su carácter general como función de control de la gestión de talento humano, que este proceso se debe ubicar en el contexto general de las funciones de gestión del sistema.

Cuadro 1.3. Cuadro de procesos que integran el sistema de gestión del talento humano. Fuente: el autor

La implementación sostenida de estos procesos que garantice que la universidad cuente con un claustro competente, flexible, polivalente y motivado, permitirá asumir la diversidad y convergencia de saberes de la comunidad universitaria para construir la excelencia, justamente

en la interacción dialógica entre académicos, estudiantes y la sociedad, en vistas a producir el conocimiento transformador de la realidad.

Integración universidad-empresa. Un reto para la gestión del talento humano en las universidades

Según C Rodolfo Alarcón Ortiz (2015), Ministro de Educación superior de Cuba, la vida ha demostrado que una universidad con integración interna y externa está en mejores condiciones para cumplir con mayor efectividad su misión social. Ello supone la superación dialéctica de la diversidad disciplinaria para alcanzar la ventaja cualitativa de una verdadera integración interdisciplinaria, de procesos y con el entorno económico y social.

En este proceso de integración resulta esencial el vínculo de la universidad con su entorno de tal manera que los beneficios sean en ambas direcciones. Los principales elementos que caracterizan la vinculación de la universidad con el sector empresarial son la oferta académica que se diseña en función de las demandas sociales tanto en el pregrado como en el postgrado;

El desarrollo de las prácticas laborales en las entidades de producción y servicios donde los estudiantes desarrollan competencias pero la entidad soluciona problemas que afectan su gestión; la concepción de proyectos de ciencia e innovación donde se comparte el talento y la empresa financia el resultado científico y se encarga de su introducción y generalización y, por último, el sector empresarial como parte de su responsabilidad social puede contribuir a través de donativos y proyectos al aseguramiento material y financiero de los procesos universitarios.

Para lograr el éxito, deben participar de manera consciente cada uno de los actores que interviene: gobierno local, universidad, comunidad empresarial y pública y hasta las familias de los estudiantes de pregrado en la modalidad de curso diurno.

Los principales impactos de la relación universidad empresa radican en:

- Formación continua de profesionales (Las universidades cubanas aumentan su interacción con organismos, empresas y entidades en sus perfiles afines para identificar y satisfacer, de manera conjunta, las necesidades de superación y capacitación de los profesionales que trabajan en las instituciones de su radio de acción)
- Formación de directivos (encargo estatal de las universidades en Cuba)
- Generar productos, servicios y tecnologías para aumentar las exportaciones, sustituir importaciones y satisfacer necesidades de la población (La política científica del Ministerio de Educación Superior ha estado dirigida a la obtención de resultados de investigación con una alta pertinencia en relación con su vínculo con los principales problemas del desarrollo económico y social del país, para que sean aplicados y generalizados en las diversas ramas y sectores de la economía y otros ámbitos de la sociedad).
- Contribuir de manera creciente al desarrollo local – territorial.

Diversos factores de carácter interno y externo limitan los propósitos anteriores, siendo los fundamentales la falta de una mayor integración en el abordaje interdisciplinario de los proble-

mas a enfrentar, insuficiencias en la gestión y debilidades de la política científica, limitaciones en el financiamiento de la actividad científica y aseguramiento de la infraestructura tecnológica y experimental, agravada por la obsolescencia de muchos de los laboratorios universitarios.

Experiencias de universidades cubanas. El caso de la Universidad de Holguín.

La Universidad de Holguín tiene como misión satisfacer las necesidades sociales mediante la formación integral y continua de profesionales en las ciencias exactas, económicas, técnicas, agropecuarias, jurídicas, sociales y humanísticas, que aportan resultados científico-técnicos relevantes y la extensión de su acción a la comunidad y al país.

Para ello cuenta con un claustro de reconocido prestigio en el que se combinan la experiencia pedagógica, formativa e investigativa con la creatividad de la joven generación de profesores que, en un espíritu de superación continua y junto con trabajadores y estudiantes, asumen su compromiso con el país y contribuyen a la elevación de la calidad, control, eficiencia y racionalidad del sistema educativo cubano en el territorio holguinero.

Para el cumplimiento de la misión resultan significativos algunos elementos de su sistema de gestión tales como: planificación (estratégica, anual, mensual, individual; planificación económica (plan y presupuesto anual y mensual, asignación de recursos por prioridades); sistema de regulación y control en los órganos de dirección; visitas integrales como herramienta fundamental para la mejora; retroalimentación y tratamiento sistemático a las debilidades; cultura de autoevaluación y mejora hasta llegar a la acreditación; utilización del sistema de indicadores para la evaluación de los procesos y estructura, plantilla y estrategia de comunicación como soporte.

La integración de la Universidad de Holguín con su entorno, a partir del desarrollo de su talento humano, se ve reflejada en los resultados de la Universidad de Holguín en sus más de 40 años de trabajo. (Figura 1):

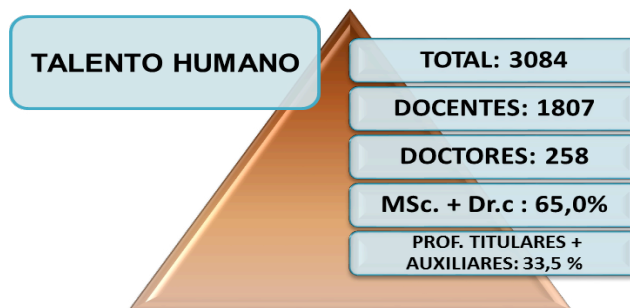


Figura 1. Estadísticas del Dpto. del Talento Humano Universidad de Holguín

Cuenta con 39 carreras en todos los tipos de cursos, distribuidas en 10 facultades, 10 centros universitarios municipales y 3 filiales universitarias. En el cuarto nivel de enseñanza o

enseñanza postgraduada tiene 6 programas de doctorado, 22 de maestría y especialidades de postgrado. Han egresado de sus aulas 31.069 profesionales.

Se cuenta con una red de 78 unidades docentes donde participan todos los sectores de la economía tanto empresarial como de la administración pública.

Se emplean diferentes vías para concretar los vínculos tales como: Realización de jornadas de Puertas abiertas y talleres universidad empresa, Asignar tareas estudiantiles de impacto socioeconómico, Desarrollar proyectos de intervención sociocultural en comunidades vulnerables; Concertación de convenios universidad –empresa-sector público donde profesores y estudiantes dan solución a problemas de las organizaciones y la comunidad; Desarrollo de una amplia cartera de actividades de superación profesional, académica y de grado científico; Definición de líneas de investigación que se concretan en proyectos de I+D+I (62 proyectos, 25 universitarios, 29 nacionales y 8 internacionales en los últimos 5 años) y Celebración de eventos científicos y creación de la Editorial Conciencia Ediciones para la socialización de los resultados.

Conclusiones

El mundo de hoy exige a la educación superior un cambio radical en los paradigmas actuales y a la vez un salto cualitativo trascendental en la mejora de la calidad de los procesos sustantivos universitarios.

Le corresponde a la nueva universidad el reto de hacer realidad la inter, trans y multidisciplinariedad con una mayor pertinencia e impacto al territorio.

La integración con el entorno constituye piedra angular como vía segura para el ingreso, permanencia y egreso de profesionales competentes y comprometidos.

Le corresponde a la universidad solucionar la posible contradicción entre la necesidad social, el interés individual del estudiante y su preparación integral como profesional.

Las vías para motivar u orientar hacia la investigación transformadora del entorno son infinitas, solo dependen de la intencionalidad y dedicación en la gestión de este proceso.

Constituye una exigencia de primer orden fortalecer la relación entre la universidad y su entorno y la participación protagónica de los futuros profesionales en la solución de los problemas que le competen.

Referencias bibliográficas

Alarcón Ortiz, R. (2014). La Universidad socialmente responsable. Conferencia inaugural del IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014, La Habana, Cuba.

Alarcón Ortiz, R. (2015). Conferencia magistral en Congreso Internacional Pedagogía 2015, La Habana, Cuba.

Aguilera García, L. (2006). *La universidad del siglo XXI. Una epistemología de la educación superior ante la sociedad del conocimiento*. México: Taller de Grafo Print Editores S.A.

Álvarez Botello, J et al. (2010). Diseño de un modelo y programa de implantación de sistemas de gestión integral para Instituciones de Educación Superior (IES) en México basados en la gestión del conocimiento (KM), caso de estudio Facultad de Contaduría y Administración (FCA), UAEM. VII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.

Corzo Sánchez, J.A. (2011). La integración de los procesos y funciones sustantivas universitarias como estrategia para contribuir al equilibrio entre equidad y calidad en instituciones de educación superior. *Didáctica y Educación*, (4).

Cuesta Santos, A. (2010). Reflexiones sobre los términos y objeto de la gestión de recursos humanos y del conocimiento en Cuba. Ponencia presentada en el Encuentro de Intercambio Científico Convocado por GECYT. La Habana.

Funzy Chimpolo, (2010) Los enfoques estratégico, integrado y por procesos en la gestión del talento humano en universidades angolanas (coautor). Publicado en CD ISBN 978-959-16-1164-2 en el 7o Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, febrero 2010.

Gimer Torres, I. et al. (2010). Propuesta de modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios. *Ingeniería Industrial*. XXXI (2).

Martínez Vivar, R. (2013). Tecnología para la planeación de recursos humano a nivel territorial. Aplicación en el municipio Mayarí. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. Facultad de Ingeniería Industrial. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.

Morales Cartaya, A. (2006). Contribución a un modelo cubano de gestión integrada de recursos humanos. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias técnicas. ISPJAE, Ciudad de La Habana.

Ortiz Pérez, A. (2014). Tecnología para la gestión integrada de los procesos en universidades. Aplicación en la universidad de Holguín. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. Facultad de Ingeniería Industrial. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.

Velázquez Zaldívar, Reynaldo (2011). Sistema de Recursos Humanos. Capítulo del libro *Perfeccionamiento de la actividad económica. Actualización del modelo de gestión económico financiera*. Editorial Félix Varela. La Habana, 2011. ISBN 978-959-07-1416-0. p 68-84

Villa González del Pino, E. M. (2006). Procedimiento para el control de gestión en instituciones de educación superior. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. Universidad Central de las Villas, Las Villas.

EFFECTIVE COLLEGE AND UNIVERSITY TEACHING: FIVE DIMENSIONS OF EXCELLENT TEACHING

Academia eficiente y docencia universitaria:
cinco dimensiones de la excelencia en la enseñanza

Por William Burkist¹⁴

Near the end of the introductory chapter in his classic book, *Teaching Tips*, Bill McKeachie(2002; McKeachie & Svinicki, 2006) noted that “It may be that Great Teachers are born and not made, but anyone with ability enough to get a job as a college teacher can be a good teacher” (p. 6 – emphasis in the original). In other words, all college teachers—regardless of their graduate training, content expertise, and the type of institution at which they work—can learn to become good teachers. That is certainly good news: There is some comfort in knowing that we each have the potential to teach well. I am sure we would all agree that good teaching is essential to helping our students become well educated citizens and learning how to put their college educations to practical good use.

But what about those teachers, are not satisfied with being merely good teachers and who wish to take their teaching skills to a higher level? Can they become better than good? And if so, how much better than good might they become—can they ever achieve excellence in their teaching? Although we may agree with McKeachie that the truly Great Teachers are born, not made, there is no reason to suspect that through personal desire and sheer hard work, some, perhaps many, teachers might achieve some degree of excellence in their teaching. Consider, for example, the many university teachers who have won teaching awards at the local or national level. We would probably not place all of these individuals into the “Great Teachers” of all time category, but we would nonetheless recognize that these individuals are “better than good” at their craft and thus deserve the awards that recognize their teaching as such.

I have spent more than two decades studying what we call, for lack of a better term, “master teachers”—teachers who have won teaching awards or whose teaching has been recognized in other ways as being excellent. I’ve studied university teachers across all disciplines and all levels of college education. I’ve interviewed some of these teachers and watched them teach

¹⁴ Universidad de Auburn, Alabama Estados Unidos. buskiwf@auburn.edu.

Nota de los editores: Esta conferencia se desarrolló en inglés y por ello se presenta original. Al final de la misma se encuentra un resumen en español.

in the classroom, laboratory, or studio; others I have surveyed from afar using simple paper and pencil instruments. In what follows, I briefly summarize key findings of this work and attempt to paint an overall picture of what I have found excellence in teaching to be.

The Master Teaching Literature. The literature on master teaching consists primarily of four parts: the musings of master teachers (e.g., Eble, 1988, Beins, 2003) and other writings on key elements of teaching excellence (e.g., Brookfield, 1995; Palmer, 1998), studies of teaching awardees (e.g., Lowman, 1995), studies of student evaluations (e.g., Feldman, 1976), and studies of master teachers (e.g., Buskist, 2002; Bain, 2004). Much of this literature can be reduced to lists of the key characteristics and behaviors of master teachers.

For example, consider the list that Baiocco and DeWaters (1998) generated from their study of peer perceptions of teaching awardees: Peers judged teaching awardees to have: A strong work ethic and commitment to teaching, • an enthusiastic and personable disposition, • strong communication skills, • creative classroom environments, • concern for their students, • knowledge of their subject matter, • an engaging and patient teaching style, • humanistic values, • rigorous academic standards, and • students who like them.

Likewise, consider Feldman's (1976) list, which he created from his study of student evaluations: Students described their best teachers as being: • caring, • clear, • comprehensive, • enthusiastic, • fair, • stimulating, • understanding, • warm, • well organized, and • well prepared.

Interviews with Master Teachers. In an attempt to learn firsthand about what makes master teachers tick, at least in the classroom, I took a sabbatical to interview, and when possible, observe in action about 40 teachers renowned for their classroom excellence. I traveled along the U. S. east coast starting in Greenville, South Carolina where I interviewed Charles Brewer (Furman University), and ended up in London, Ontario, Canada where I interviewed and observed Michael Atkinson (University of Western Ontario) and interviewed Nick Skinner (King's College).

Although my bookends for this road trip were psychologists, in between I interviewed all sorts of college professors across a variety of disciplines, for example, biology, chemistry, economics, geology, history, sociology, and zoology (and of course, a few more teachers of psychology).

When I returned home, I transcribed my audio tapes and reviewed my notes in order to determine characteristics common to all the teachers I had interviewed and interviewed/observed. I found 10 such qualities and added another list to the long list of lists that comprise the master teaching literature (Buskist, 2004).

In short, I found that master teachers tend to: • focus on teaching critical thinking skills rather than only facts and figures, • stay up-to-date on their subject matter and related areas of study, • be highly enthusiastic about their work as teachers, • make learning fun but not necessarily stand-up comedy, • monitor the effects of their teaching on their students and make appropriate adjustment when necessary, • show a sincere interest in their students'

college experience, • take calculated risks in experimenting with new teaching methods, demonstrations, and classroom activities, • use tests and other assessment activities as both an instructional tool and an evaluative tool, • have high standards for their students' academic performance, and • exude a profound and seemingly fathomless sense of humanity.

I saw and heard many remarkable things in the 6 weeks I was on the road, but let me share one experience that stands out above all the others. I observed Mike Atkinson teach in his 2,000 student lecture section of introductory psychology. The class was held in a coliseum-like building where students sat stadium style facing a large runway and platform. Springing up from the rear of the platform was a huge screen upon which Mike (or more precisely, his technical crew) projected images (both still and video) during the lecture.

The setting seemed more fitting for a rock concert than for a lecture. When the lecture was over, I turned to my right and asked the young woman sitting next to me whether she liked the class. She said she loved it. When I asked her what it was about the course that made her feel that way, she said, <I feel like Dr. Atkinson is speaking to me—I feel like I am the only person in the room. I am graduating soon and in all the courses I've taken so far, he's the only teacher who has made me feel that way>.

Perhaps that it is what master teaching entails—a teacher arousing the soul of a student in deep and personally meaningful ways. After hearing Mike's lecture, I understood perfectly what the young woman meant.

The Teacher Behavior Checklist. My interest piqued by what I learned about master teachers from my interviews, I decided I wanted to continue with this line of research. Specifically, I wanted to learn more about how students' viewed master teaching and to what extent faculty shared this view.

So, with several graduate student colleagues I set about the task of developing an instrument that tapped student and faculty perspectives on the qualities and behaviors that master teachers possess (Buskist, Sikorski, Buckley, & Saville, 2002; Schaeffer, Epting, Zinn, & Buskist, 2003; Keeley, Smith, & Buskist, 2006). The upshot of this research is that we developed an instrument called the Teacher Behavior Checklist (TBC), a 28-item behaviorally-anchored scale that is both valid and reliable, with two subscales: (a) caring and supportive and (b) professional competency and communication skills (see Keeley et al., 2006; see Table 1).

We also discovered that students and faculty largely agree on the top 10 qualities and behaviors of master teachers. Both students and faculty at a US Research I institution rated the following items in their top 10: (a) realistic expectations/fair, (b) knowledgeable about topic, (c) approachable/personable, (d) respectful, (e) creative/interesting, and (f) enthusiastic about teaching (Buskist et al., 2002). Research at the community college (Schaeffer et al., 2003) and baccalaureate college levels (Wann, 2001) and in Canada (Vulcano, 2007) replicated these findings. We have also replicated these findings on an international basis with Chinese and Japanese students (Keeley, Christopher, & Buskist, 2012; Liu, Keeley, & Buskist, 2015; Liu, Keeley, & Buskist, in press).

What students and faculty did not agree on (that is, items in students' top 10 that do not fall in the faculty top 10 and vice-versa) centered on two different sets of variables (e.g., Buskist et al., 2002; Schaeffer et al., 2003). Students tended to emphasize the social psychological factors present in the classroom (e.g., understanding, encourages/cares for students) whereas faculty focused more on teaching techniques (e.g., promotes critical thinking, master communicator).

One interesting sidelight to these findings is that faculty universally placed the teaching of critical thinking skills in their top 10, but students did not (e.g., Buskist et al., 2002; see also Schaeffer et al., 2003). Faculty rated the teaching of critical thinking third, right behind being knowledgeable about the topic and being enthusiastic about teaching. In contrast, students rated it almost rock bottom (23.5).

As Bain (2004) showed in his study of master teachers and our data confirmed, teachers understand that getting students to think carefully and analytically is a central charge of their mission. Students, though, realizing that learning to think critically is the really hard work involved in becoming an educated citizen, are not quite as enthusiastic about it. Hence, in the attempt to minimize this sort of challenge, teachers hear the all too-often asked question: "Do I have to know this—is it going to be on the test?"

In addition to identifying the qualities and behaviors of master teachers, the TBC also is useful as a training tool for graduate teaching assistants (GTAs) and new teachers (or for that matter, any teacher) with respect to their teaching. Accordingly, teachers receive feedback on each of the 28 items and the two subscales. Because the TBC is behaviorally anchored, teachers can identify specific behaviors that need improvement. In fact, in using the TBC to evaluate our graduate student teachers at Auburn University, I have found that TBC-based feedback is useful in improving their subsequent teaching and teaching evaluations. We currently are conducting more formal studies of how such feedback improves specific teacher behaviors.

Most other teaching effectiveness scales are not behaviorally anchored, making it considerably more difficult to pinpoint specific actions teachers may undertake to improve their teaching. For example, consider TBC Item 2: Approachable/Personable (smiles, greets students, initiates conversations, invites questions, and responds respectfully to student comments). If a teacher receives low marks on this item, he or she can try, among other things, to smile more during class and during other interactions with students, arrive to class early and talk to students, say hello to students as they arrive to class, ask a few more direct questions of students while they are speaking in class. Simple actions such as these often have remarkable consequences in terms of building student-teacher rapport and enhancing students' receptivity to our message as teachers (Buskist & Saville, 2004; Benson, Cohen, & Buskist, 2005).

General Principles of Excellence in Teaching. As I have reflected over the master teaching literature, including my own research on the topic, and my work in training GTAs to teach at the college and university levels, I've come to believe excellence in teaching rests on

five general principles. With one exception (enthusiasm/passion), these principles transcend specific attributes of the teacher and center on the process of becoming a master teacher and the kinds of outcomes that stem from teaching excellence. In other words, developing the attributes of a master teacher is not wholly a function of merely the attributes themselves. Instead, the principles govern both the process of becoming a better teacher as well as the consequences of skillful teaching. I will describe these five principles in the remainder of this essay.

The Pathways to Excellence are Many. Probably as long as there has been an academy, excellence in teaching has been prized and likely rewarded with some sort of recognition bestowed upon the individual whose teaching skills have been deemed meritorious. These individuals serve as our standard bearers for excellence in teaching and represent all those noble things that come to mind when we think about what the phrase “excellence in teaching” truly means.

The phrase “excellence in teaching,” though, is a bit pesky because “excellent teaching” assumes a seemingly infinite number of forms. I can point to one teaching award winner and say, “She’s an excellent teacher.” I can point to another teaching award winner, and say the same thing, but for entirely different reasons. The same can be said for any two award-winning teachers, which brings me to the first major point I would like to make about excellence in teaching: The pathways to excellence in the teaching in higher education are as unique and diverse as the people who travel them—*there is no one single way of becoming an excellent teacher.*

A corollary to this point is that excellence in teaching knows no physical boundaries. It is not specific to specialty area or academic level. It is not limited by classroom walls or institutional property lines. It knows no geographic borders. Excellence in teaching is an attribute of the individual and not the setting. The setting may provide the occasion for excellence in teaching—the so-called teachable moment—but it is the individual who must recognize that occasion and rise to it, wherever it may be and whenever it might occur. If excellence in teaching has limits, they are ones imposed only by one’s lack of imagination and ability to work hard.

Excellence in Teaching is a Choice. The second general point I would like to make is that excellence in teaching is a choice. No one ever achieves excellence in teaching by accident. Sure, it may be true that some of us may have natural propensities that lend themselves to good or even excellent teaching, but it is no less true that excellence in teaching requires extraordinary effort and hard work.

For most teachers, the choice is never about whether to become a teacher in the first place; rather, it is about what kind of teacher to become. It is about seeking the answer to one question and one question only: How can I become a more effective teacher? Asking that question is where the conscious quest for excellence in teaching begins. Seeking answers to that question is how we first discover the unique pathways by which we might become excellent teachers. Acting on those answers are the pathways to excellence. Once we discover those pathways and travel along them again and again, we begin to understand what Aristotle meant when he said “We are what we repeatedly do.”

Excellence then, is not an act, but a habit.” Nonetheless we need to temper Aristotle’s insight by taking to heart a point that Barney Beins (2002) made in an essay on teaching several years ago: “. . . excellence is a process, not a product. . . . As I strive toward excellence in my teaching, I need to remember that the moment I think I have attained it is the moment I will have lost it.”

Passion is the Heart and Soul of Excellent Teaching. How should we begin to attempt to answer the question, “How can I become a more effective teacher?” A particularly useful starting point is the vast and wonderful literature on master teaching, which is scattered across empirical journals, magazines, newsletters, and the burgeoning number of books on teaching. However, across all this literature, we find only one universally common theme regarding what constitutes the heart and soul of effective teaching, and that is passion, or as some authors prefer to call it, enthusiasm, which is my third general point about excellence in teaching.

Passion for our subject matter, for our students, and teaching itself is the fuel that propels us along our individual pathways to excellence in teaching. The importance of enthusiasm to excellence in teaching is underscored by master teacher Charles Brewer (2002, pp. 504-505) who noted that passion “is the principal ingredient that separates adequate from exceptional teachers.”

Of course, the master teaching literature also tells us that effective teachers are well-organized and prepared, on time to class, good listeners, ethical, approachable, personable, considerate, respectful, sensitive, flexible, and so on. These are all good things to be, or to aspire to be; but they are unlikely to cause effective teaching all by themselves. Instead, they are more likely to be outcomes of being a passionate teacher. Being passionate about something means that you care deeply about it and that you will do everything in your power to master it.

The Most Important Outcome of Excellence in Teaching is Influence. If we are passionate about our subject matter, our students, and our teaching, we will learn to do many things well, and we will have an enjoyable time in the process. We will fall in love with teaching and will work at it with pleasure that borders on play. We will look forward to going to work each day, preparing for our courses, engaging our students, and taking pride in their successes (Brewer, 2002; Svinicki & McKeachie, 2014). These are not the only outcomes of excellent teaching—they represent only the surface of what excellent teachers achieve.

Influence is our way of passing the academic torch—of sharing our academic values, curiosities, enthusiasm, and encouraging students to embrace these values, and to make them their own. Teaching is not about being dispassionate dispensers of facts and figures. Teaching is about influence. It is about caring deeply about ideas and how those ideas are derived, understood, and expressed. It is about caring deeply for a subject matter and for the students with whom we share it.

It is through such passionate caring that we influence students to follow in our footsteps and seek careers in academia. The next generation of academics will be our doing—the future of

the academy is in the hands, hearts, and minds of the students we teach today. Consider the simple question, “Where do graduate students come from?” They come from undergraduate programs, of course, but the truth is that the answer is more complex than that. Somewhere in their undergraduate experience, a professor, perhaps even a graduate student, taught them that a particular discipline is interesting, relevant, and intellectually engaging.

These lessons figured prominently in their decisions to take their academic studies seriously and to apply to graduate school. Think about the undergraduate teacher or teachers who influenced your decision to attend graduate school. Think about those graduate school instructors who played a role in your decision to become an academic. These individuals altered your future—and that’s what all excellent teachers do. Thus, my fourth general point simply is that influence is the hallmark of excellence in teaching. To me, what distinguishes the adequate, and even the good teacher from the truly excellent teacher is the ability to influence students’ lives.

Excellence in Teaching Doesn’t Preclude Excellence in Research. My fifth and final point about excellence in teaching is that excellence in teaching does not preclude excellence in research, or for that matter, excellence in any other academic arena. Allow me to backtrack just a bit and provide a rationale for why this point is so important. Any decision related to what kind of academic career pathway to follow ultimately involves making a decision about the audience for our work. As academics, we most often appear before two distinct audiences: students and peers. Most of us fall prey to the temptation of asking which audience matters more, as if addressing one audience automatically preempts addressing the other.

That question—Which audience matters more?—has been at the heart of the insidious “teaching versus research” controversy that has raged since research began to overtake teaching as a primary function of the academy following World War II. It is a question that encourages a false dichotomy because most academics are required to do both. Although we often speak in terms of having either a teaching or a research career, the plain truth is that most academics have a teaching and research career.

Clearly, both audiences matter—in order to become tenured, promoted, and earn merit increases, academics must meet the standards of their peers by both teaching well and doing research. As we all know, though, the powers that be in many comprehensive research universities reward research activities more highly, presumably because of the mistaken belief that the potential sphere of influence for research is greater than that for teaching.

The question, of course, is how to use limited temporal resources to maximize both teaching and research effectiveness, especially for those individuals who work at research-centered institutions. That it can be done is certain. However, precisely how one successfully marries a teaching career with a research career is not quite so discernable and at this point is purely speculative. Certainly mastering both domains requires extraordinary time management skills as well as effective organizational skills. It also likely requires a deep and abiding commitment to being successful in both domains—overcoming the challenges to becoming successful in

either domain, let alone one area, cannot be achieved without large doses of resolve and intention. Clearly, the question of how individuals excel at both teaching and research remains in need of definitive research.

Final Thoughts. In the end, becoming an excellent teacher, like so many other things in life, is more about the journey than the destination. This truth is the result of the transformational nature of becoming a master teacher—it is not merely one’s teaching that changes, but oneself as well. Master teachers begin their teaching careers determined to teach their subject matter to their students in the most effective way possible, and in the process they learn that the task involves more than merely transmitting information from one person to another (e.g., Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010).

They learn, among other things, that teaching less is more effective than teaching more when it comes to the quantity of subject matter, teaching students to think critically about a subject matter is at least as important as the subject matter itself, and excellent teaching prompts students to change their lives for the better by providing them insight to how the subject matter connects to their lives. Perhaps the most important lesson learned, though, is that striving to be an excellent teacher is a dynamic and perpetual process that unfolds anew each academic term as one labors to tweak one’s teaching so that it is just a little bit better than the last time.

Resumen en español de la conferencia de William Buskist

En su libro clásico, *Tips de enseñanza*, Bill McKeachie (2002; McKeachie y Svinicki, 2006) señaló que “Puede ser que Grandes Maestros nacen y no se hacen, pero cualquier persona con capacidad suficiente para conseguir un trabajo como profesor de la universidad puede ser un buen maestro” (p. 6). En otras palabras, todos los profesores de la universidad -independientemente de su formación de postgrado, especialización de contenidos, y el tipo de institución en la que trabajan- pueden aprender a ser buenos maestros. Eso es, sin duda, una buena noticia: hay un poco de consuelo en saber que cada uno de nosotros tenemos el potencial para enseñar bien.

Estoy seguro de que todos estamos de acuerdo en que la buena enseñanza es esencial para ayudar a nuestros estudiantes a convertirse en ciudadanos bien educados y aprender a poner su educación universitaria en buen uso práctico. Pero, ¿qué pasa con aquellos profesores que no se conforman con ser simplemente buenos maestros y que deseen desarrollar sus habilidades de enseñanza a un nivel superior? ¿Pueden llegar a ser mejor que buenos? Y si es así, cuánto mejor que buenos podrían convertirse ellos? ¿Puede que alguna vez alcancen la excelencia en su enseñanza?

Aunque podemos estar de acuerdo con McKeachie que los verdaderamente grandes profesores nacen, no se hacen, no hay ninguna razón para sospechar que a través del deseo personal y trabajo duro, algunos, quizá muchos maestros lograr algún grado de excelencia en la enseñanza. Consideremos, por ejemplo, los muchos profesores universitarios que han ganado

premios a la enseñanza en el ámbito local o nacional. Probablemente no ubiquen a todos estos individuos entre los “Grandes Maestros” en todas las categorías en todos los tiempos, pero nos gustaría, no obstante, reconocer que estas personas son “mejor que buenos” en su oficio y por lo tanto merecen los premios que reconocen su enseñanza como tal.

He pasado más de dos décadas estudiando lo que llamamos, por falta de un término mejor, “maestro de maestros”: maestros que han ganado premios de enseñanza o cuya enseñanza ha sido reconocido en otras formas como Excelente. He estudiado los profesores universitarios de todas las disciplinas y todos los niveles de la educación universitaria. He entrevistado a algunos de estos maestros y les observé lo que enseñan en el aula, laboratorio o estudio; otros que han estudiado desde lejos usando instrumentos de papel y lápiz simples. En lo que sigue, voy a resumir brevemente las principales conclusiones de este trabajo y trato de pintar un panorama general de lo que he encontrado que es la excelencia en la enseñanza.

Pensamientos finales. Al final, convirtiéndose en un excelente profesor, como tantas otras cosas en la vida, es más el viaje que el destino. Esta verdad es el resultado de la naturaleza transformadora de convertirse en un maestro de maestros y que no es más que una enseñanza que cambia, pero también uno mismo. Los Maestros de Maestros comienzan sus carreras docentes determinados a enseñar su materia a sus alumnos de la manera más eficaz posible, y en el proceso se enteran de que la tarea implica más que simplemente transmitir información de una persona a otra (por ejemplo, Ambrosio, Puentes, DiPietro, Lovett, y Norman, 2010).

Ellos aprenden, entre otras cosas, que la enseñanza de menos es más eficaz que la enseñanza de más cuando se trata de la cantidad de materia. Enseñar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de un tema es al menos tan importante como la materia misma, y excelentes indicaciones de enseñanza a los estudiantes les hacen cambiar sus vidas para mejor, proporcionándoles una visión de cómo la materia se conecta a sus vidas. Tal vez la lección más importante que aprendí, sin embargo, es que esforzarse por ser un excelente maestro es un proceso dinámico y permanente que se despliega de nuevo en cada término académico, cómo uno trabaja para modificar la enseñanza de uno por lo que es sólo un poco mejor que la última vez.

Bibliographic references

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: 7 research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Baiocco, S. A., & DeWaters, J. N. (1998). *Successful college teaching: Problem-solving strategies of distinguished professors*. Boston: Allyn & Bacon.

Beins, B. (2003). The landscape of excellence in teaching. In W. Buskist, V. Hevern, & G. W. Hill, IV, (Eds.). *Essays from excellence in teaching, 2002* (Chap. 9). Retrieved July 14, 2008 from the Society for the Teaching of Psychology Web site: <http://teachpsych.leoyne.edu/teachpsych/eit/index.html>

Benson, T. A., Cohen, A. L., & Buskist, W. (2005). Rapport: Its relation to student attitudes and behaviors toward teachers and classes. *Teaching of Psychology, 32*, 236-238.

Brewer, C. L. (2000, November). *Bending twigs and affecting eternity*. Paper presented at Creighton University, Omaha, NE.

- Brewer, C. L. (2002). Reflections on an academic career: From which side of the looking glass? In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 499-507). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buskist, W. (2002). Effective teaching: Perspectives and insights from Division Two's 2- and 4-year awardees. *Teaching of Psychology*, 29, 188-193.
- Buskist, W., & Saville, B. K. (2004). Rapport-building: Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. In B. Perlman, L. I. McCann, & S. H. McFadden, *Lessons learned: Practical advice for the teaching of psychology* (pp. 149-155), Vol. 2. Washington, DC: American Psychological Society.
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. K. (2002). Elements of master teaching. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27-39). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Buskist, W. (2004). Ways of the master teacher. *APS Observer*, 17(9), 23-26.
- Eble, K. E. (1988). *The craft of teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Keeley, J., Christopher, A. N., & Buskist, W. (2012). Emerging evidence for excellent teaching across borders. In J. E. Groccia, M. Al-Sudairy, & W. Buskist (Eds.), *Handbook of college and university teaching: Global perspectives*. (pp. 374-390) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keeley, J., Smith, D., & Buskist, W. (2006). The Teacher Behavior Checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33, 84-90.
- Liu, S., Keeley, J., & Buskist, W. (2015). Chinese college students' perceptions of characteristics of excellent teachers. *Teaching of Psychology*, 42, 83-86.
- Liu, S., Keeley, J., & Buskist, W. (in press). Chinese college students' perceptions of excellent teachers across three disciplines: Psychology, chemical engineering, and education. *Teaching of Psychology*.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- McKeachie, (2002). Ebbs, flows, and progress in the teaching of psychology. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 487- 498). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McKeachie, W. J. (2002). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (11th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roth, J. K. (Ed.). (1997). *Inspiring teaching: The Carnegie professor of the year speak*. Boston: Anker.
- Schaeffer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication. *Teaching of Psychology*, 30, 133-136.
- Svinicki, M. D., & McKeachie, W. J. (2014). McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers. Belmont, CA: Wadsworth.
- Vulcano, B. A. (2007). Extending the generality of the qualities and behaviors constituting effective teaching. *Teaching of Psychology*, 34, 114-117.
- Wann, P. D., (2001, January). *Faculty and student perceptions of the behaviors of effective college teachers*. Poster presented at the National Institute for the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4

EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Retos para mejorar la calidad de la educación en el Departamento del Atlántico

*Por Carlos Javier Prasca¹⁵***Introducción**

Educación infantil. El propósito es mejorar las condiciones de los niños menores de 5 años, puesto que en Colombia desde el año 1986 se viene desarrollando un vacío que se daba en el sistema educativo, al considerar que la educación era obligatoria para los niños mayores de 5 años en el sector público, mientras que en el sector privado es desde los 0 años, limitado ello por la normatividad y luego desde la misma Constitución Política del año 1991, cuando se determinó que la educación es obligatoria desde los 5 años.

El gobierno dejará 59 centros de desarrollo integral, de los cuales 31 fueron patrocinados con recursos propios del departamento del Atlántico.

Actores de la educación infantil: Las madres comunitarias son los actores de la educación infantil, entendidas como madres aquellas que han tenido un título de bachiller, las cuales están recibiendo un proceso de transformación en educación.

Por otra parte, con relación a la permanencia de niños y niñas en las escuelas, reciben aprendizajes solamente ejecutables en la escuela pública.

Formación de alto nivel de los maestros: Al tomar los recursos para dedicar a los procesos anteriores, se dedica a los sectores más apartados, puesto que estamos en una negociación de paz, donde la educación va a jugar un papel importante en materia del posconflicto.

Misión rural: Indica que si el país mejora o no condiciones de igualdad entre campo y ciudad, difícilmente se mejora el conflicto. Dentro de 41 meses se han creado 19 establecimientos en las zonas rurales para que los niños que viven en veredas y corregimiento no tengan la necesidad de desplazarse hasta los grandes centros urbanos para culminar su educación. A diciembre 31, habían aumentado la cobertura la zona rural 41.100 estudiantes, para lo cual

¹⁵ Secretario Departamental de Educación del Atlántico, Colombia. cprasca@atlantico.gov.co

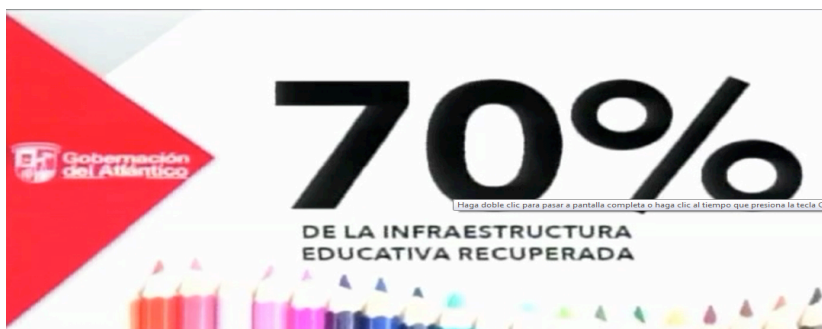
se establecieron varias estrategias, como entrega de bicicletas para que se transporten a la escuela y la entrega de tablet.



Fuente: Tomado de la web.

La alimentación escolar, ha sido una lucha con los sindicatos con la ADEA. Hoy se cuenta con 53.000 almuerzos más para los niños, y de esos 53.000 estudiantes que se benefician, con toda seguridad se tiene que un 60% no consumía alimento alguno durante el mediodía. Gracias a esta transformación, esos niños tienen que comer al medio día, así sea una pequeña porción.

Igualmente, ha mejorado la tasa de repitencia, en la que los maestros han sido claves. En zonas rurales se ha hecho énfasis en expresarles a los directores y rectores rurales que eleven los niveles de exigencia porque la presencia de los maestros en las escuelas, sobre todo en las zonas rurales, es insustituible.



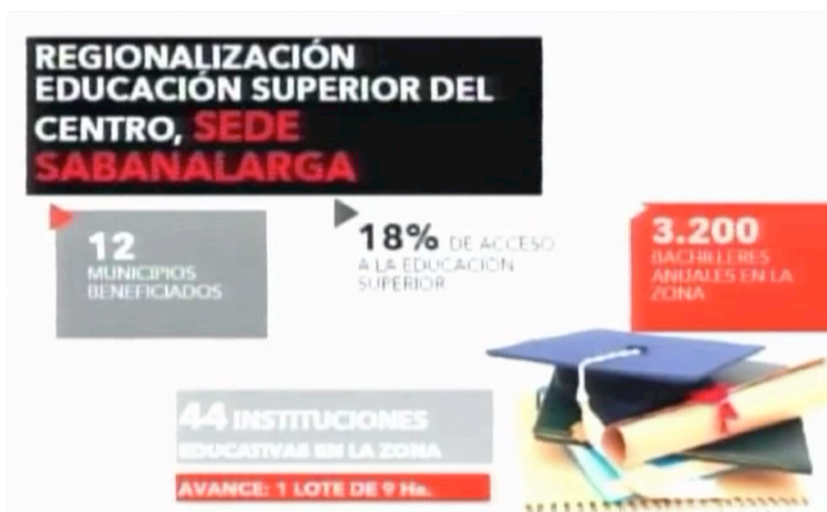
Fuente: Tomado de la web Secretaría Educación Departamental Atlántico.

Se ha buscado mejorar la infraestructura educativa, especialmente en la zona sur, lográndose un 70%, permitiendo que el departamento lidere el proceso de jornada única de todo el

país. Aquí el número de estudiantes e instituciones es superior al promedio nacional. Igualmente, se está preparando para declarar condiciones.

Bajo el esquema que se aprobó en el plan de desarrollo, se dan las alianzas público – privada, donde los inversionistas privados desarrollarán los diseños y se mantiene principalmente la vigilancia de las condiciones de alimentación. Se podrá tener en 10 años la infraestructura escolar que necesita el país.

Unos de los procesos más impactantes en nuestro país es la formación de los maestros, dado que si tenemos maestros de mejor calidad, el aprendizaje de los niños será mucho mejor, para lo cual el gobierno ha destinado \$ 32 mil millones para la formación del recurso humano. Hoy el departamento del Atlántico patrocina 85 doctorados con recurso del Sistema General de Regalías. Generalmente estos dineros se establecían para la construcción de puentes, vías y de obras del concreto. En la actualidad, son para la formación del talento humano, correspondiendo \$ 9 mil millones para realizar un cambio radical en la formación de nuestros maestros. Se favorecieron, así, las inscripciones y matrículas para las maestrías, a través de las cuales 488 maestros del departamento del atlántico, realizarán maestrías. De ellos, hay 193 efectuándolas y 295 van a comenzar en el mes de julio y agosto 2015.



Fuente: Tomado de la web Secretaría Educación Departamental Atlántico.

Así mismo, en el plan de desarrollo se están definiendo criterios para replicar en el resto del país los esquemas de trabajo aplicados en el departamento del Atlántico. Además, se identificó que en el sur del departamento, en 15 municipios, egresan 2.750 bachilleres anuales de 47 instituciones educativas, pero solo accedía a la educación superior el 8%.

BENCHMARKING DE UNIVERSIDADES COLOMBIANAS CON BASE EN LOS RESULTADOS ALCANZADOS POR SUS ESTUDIANTES EN LAS PRUEBAS SABER PRO

Por Daniel Bogoya Maldonado¹⁶

Resumen

La educación en Colombia se debate entre dos visiones distintas. Aunque la agenda nacional y el discurso público refrendan el ideal de la inclusión, algunos intelectuales, profesores universitarios, pares de CNA y CONACES, y tomadores de decisiones permanecen anclados en el imaginario de la exclusión. La educación superior está concebida sólo para mentes especiales. Lo superior es para lo superior.

El éxito académico depende de una buena selección y oportuna exclusión, bien sea al inicio o en el transcurso de un programa en la universidad: *quod natura non dat, Salamanca non praestat*. Como hipótesis, una comunidad académica consolidada, que tiene su horizonte claro, proyecto educativo apropiado, cultura de investigación y escritura propia, logra el aprendizaje de sus estudiantes y trasciende de manera eficaz en la formación de ciudadanos críticos, éticos, sabios en sus campos, creativos, innovadores.

La sintonización de una universidad comienza con una decisión política de la alta dirección, sigue con la priorización, diseño e implementación de programas y proyectos, el establecimiento de sistemas de monitoreo de las variables consideradas claves y el ajuste en línea de los procesos respectivos. El principal motor: el profesor. El eslabón final: el estudiante, que trasciende en el mundo laboral, académico y de la vida, que construye día a día la reputación de la universidad, a imagen y semejanza de sus profesores.

Los profesores constituyen el talón de Aquiles del sistema educativo, porque encarnan al gran pensador, visionario, soñador, arquitecto, que imagina y planea, valida y construye, recorre y pule caminos y modos potentes para lograr que todos sus estudiantes aprendan los códigos propios de un campo.

La propuesta de benchmarking entre instituciones de educación superior colombianas permite realizar investigaciones educativas, explorar acciones y observar los resultados logrados, respecto de lo que ocurre dentro del conjunto de instituciones que se considere conveniente,

¹⁶ Profesor Universidad Nacional, de Colombia. dbogoya@yahoo.com

para verificar el grado de aprendizaje efectivamente alcanzado. En ocasiones la media nacional puede ser un referente suficiente, como también la media de alguna región; también es posible emplear como conjunto de referencia un grupo de instituciones que comparte una característica, como es el caso de la acreditación institucional o la oferta de programas de un determinado campo.

En particular, la evaluación externa, mediante instrumentos y protocolos estandarizados, lleva a demostrar que una comunidad académica cohesionada alrededor de un proyecto educativo, dedicada a la investigación y la generación de conocimiento, la publicación de las respuestas halladas a las preguntas formuladas, la utilización de esta escritura propia y genuina para el diseño y la realización de proyectos de aula, logra niveles más altos de permanencia y aprendizaje en sus estudiantes, durante periodos de tiempo suficientemente amplios como para asegurar la sostenibilidad de un proyecto.

Conclusiones de la metodología

La propuesta de benchmarking partió de la información disponible en las bases de datos de las pruebas Saber Pro de los años 2011 a 2013. El procedimiento utilizado consistió en obtener promedios de puntaje por prueba y de estrato socioeconómico (con el fin de relativizar los análisis y los ejercicios de benchmarking), para las instituciones con diez o más estudiantes que hubieran presentado todas las pruebas genéricas en el año 2013. El promedio global está calculado primero al nivel de estudiante, como la media aritmética de los puntajes en las pruebas genéricas, y luego al nivel de institución, como promedio aritmético de los promedios globales de los estudiantes.

Coordenada <http://sites.google.com/a/unal.edu.co/danielbogoya>

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Por Luis Alberto González Araújo¹⁷

Resumen

El concepto de calidad, es manejado como “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (RAE) y “Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos” (ISO 9000).

Calidad en la educación superior. La educación es un factor clave para orientar el desarrollo de una sociedad tolerante, racional, informada y competitiva.

Compromiso con la calidad

- Con la evaluación y el mejoramiento permanente como soporte de acciones sustentables.
- Con la preservación del rigor académico y la defensa de los valores y la ética, tanto en la formación como en el ejercicio profesional.
- Con las dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas y ambientales de la formación de las personas.



Fuente: Julio César Cañón, SFP ACOFI, (2007)

¹⁷ Director ejecutivo Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería ACOFI, Colombia. director@acofi.edu.co

El aseguramiento de la calidad es el conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implementadas en el Sistema de Calidad, que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto satisfará los requisitos dados sobre la calidad (Eafit, en línea).

El aseguramiento de la calidad en educación superior

Es el conjunto de acciones desarrolladas por los diferentes actores de la Educación, que buscan promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes. (Ministerio de Educación)

Roa (2014), menciona que aseguramiento de la calidad es un término que se utiliza en educación superior para agrupar una serie de mecanismos y estrategias que buscan controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior (IES).

Más adelante el mismo autor, indica, haciendo referencia al objetivo del aseguramiento de la calidad es proporcionar información a los principales actores acerca de los aspectos más importantes y esenciales de la educación superior, con el fin de que dichos actores tomen decisiones e implementen acciones orientadas a consolidar su calidad (Roa, 2014).

Finalmente, la acreditación como proceso voluntario para medir y garantizar la calidad, que busca:

- Mejorar la calidad de la educación superior.
- Facilitar la rendición de cuentas que las IES ante la sociedad y el estado
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de sus funciones
- Propiciar el auto examen permanente de las instituciones, en el contexto de una cultura de evaluación.
- Incentivar la credibilidad del trabajo académico y propiciar el reconocimiento de las realizaciones de los docentes.

Referencias bibliográficas

Aseguramiento de la calidad. Obtenido del Boletín No. 42 de la Escuela de Administración de la EAFIT. Consultado en: (<http://www.eafit.edu.co/escuelas/administracion/consultorio-contable/Documents/boletines/auditoria-control/b10.pdf>)

HACIA UN MODELO UNIFORME DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR:

¿SERÁ POSIBLE HACERLO?

Por Jairo Echeverry Raad¹⁸

Resumen

La propuesta de “Donabedian”, un programa o un conjunto de acciones tendientes a un desarrollo humano, podría ser entendida o explicada desde su estructura, sus procesos, sus actores, sus insumos o sus resultados.

De manera utópica, desde una perspectiva positivista y por resultados, si la educación estuviera haciendo su verdadero efecto de transformación de los individuos y por extensión en la sociedad, la evaluación sobraría como elemento para asegurar o mejorar su calidad, restringiéndose a una herramienta secundaria para explicar la ausencia de los logros educativos, esto es, en la determinación causal de sus componentes precedentes (estructura, procesos, procedimientos, actores e insumos), para ese fracaso educativo. Lógicamente, si los resultados de un proceso, en este caso educativo, están muy cercanos a los aspirados por la mayoría, la calidad de los aspectos precedentes a esos resultados serían validados por defecto.

Existe una analogía muy buena a este respecto con relación a la carrera del hombre hacia la luna y el espacio.

Es posible que, epistemológicamente, la falta de un acuerdo consensuado social y del Estado con su sociedad, sobre los fines y propósitos de la educación, sean los responsables de la situación caótica que entraña para cualquier componente de un sistema educativo el proceso evaluativo, a la vez que obliga a concentrarse en los diferentes componentes del mismo, sus posibles problemas (a través de un proceso evaluativo) y sus posibles acciones de mejora que, tautológicamente, no redundarían en la mejoría de la calidad y resultados educativos pretendidos sino, si acaso, en el mejoramiento interno de sus componentes.

La falta de definición no solo no es adecuada en este sentido, sino que, como ha solido ocurrir en la educación superior en la corriente neoliberal imperante en educación superior, tiende entonces a estandarizar y uniformizar los proceso evaluativos de estructuras y procesos.

¹⁸ Profesor Asociado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional, de Colombia. jecheverryr@unal.edu.co

“Factores”, en el caso del Consejo Nacional de Acreditación, o estándares de formación, en sistemas rígidos que atentan contra la autonomía universitaria.

La falta de definiciones y claridades hace que frecuentemente se confundan o se manejen intercambiadamente conceptos como opinión, medición, indicadores, cifras, datos, valoración y evaluación.

Existen innumerables aspectos de los estudiantes (su ser, su quehacer, su desempeño, etc.), de los docentes (su ser, su quehacer, su desempeño), de los currículos, de las instituciones o del sistema educativo, que podrían ser objeto o sujeto de evaluación, pero realmente son fraccionamientos de un elemento o fenómeno real que nos interesa a la mayoría de los que estamos convocados aquí: la Educación y la calidad educativa en Educación Superior.

Este aspecto hace entrever, en primera instancia, la imperiosa necesidad, incluso existente en muchas latitudes, de unos “acuerdos sobre lo fundamental”: Para qué la educación y qué es una educación de calidad, idealmente desde la perspectiva estatal, pero en su ausencia debería ser el acuerdo dialógico de cualquier comunidad académica en particular, ya que este acuerdo constituye, ni más ni menos, el Proyecto Educativo Institucional y el proyecto educativo de sus programas curriculares.

La *Evaluación* es el proceso metacognitivo mediante el cual se expresa un *juicio de valor* con respecto a una que se presenta ante nuestros sentidos.

La *evaluación* siempre será un proceso humano subjetivo (no hay sistemas artificiales que lo logren hacer) que depende de los principios, valores, conocimientos, actitudes, prácticas, pero también de los prejuicios y sesgos de quien la emite, en reacción a una información que se presenta.

En su manera más rudimentaria, por tanto, no habrá evaluación sin subjetividad y sin información, y ambos aspectos son interdependientes; sin información no habría que valorar, pero desafortunadamente muchas veces se valora, o se emiten juicios, sobre algo cuya verdadera “realidad” se desconoce, porque simplemente no se ha declarado el paradigma sobre el cual se emiten dichos juicios.

La “realidad” es el fenómeno sujeto u objeto de valoración, que se contrasta con lo aspirado o deseado; puede ser de variada naturaleza, ámbito, profundidad o grado de abstracción, que en el contexto académico puede ir, por ejemplo, desde lo más sencillo a acerca de cuál es el porcentaje de estudiantes que no logran alcanzar un determinado nivel de aprendizaje y sus factores determinantes, cuál es el grado de satisfacción estudiantil sobre el desempeño de un docente y qué calificación tendría por ello. También sobre cuál es la eficacia o efectividad educativa de un docente en particular o de una institución en general, pero en lo más complejo, o en lo hipercomplejo, cuál es el aporte de un docente, de una institución o de la educación en el Producto Interno Bruto, el ingreso per cápita o la reducción de la inequidad social del país de esos egresados o de esa institución.

Cada realidad identificada a través de los métodos o instrumentos más idóneos para ello, son simplemente la fotografía o la película de lo que está sucediendo, pero estas no son “la

evaluación” en sí misma, aunque tengan inmersos subprocesos evaluativos. La evaluación es la lectura, interpretación o juzgamiento de esa realidad en el contexto del paradigma formulado.

Los desenlaces (generalmente los más sencillos), son usualmente medidos o aproximaciones a través de diversas formas, de manera directa o indirecta, pero siendo ortodoxos deberían construirse y validarse los instrumentos de medida que dan cuenta de esos desenlaces y sobre los cuales se emitirán los juicios.

Para concluir, el proceso evaluativo, en lo macro y en lo micro, o sea incluso en el desarrollo de una actividad académica particular, el desarrollo del currículo, o el uso de la tecnología en educación, debe siempre tener una primera *fase política* en la cual los interesados generan el paradigma, los principios deontológicos, los criterios, los “para qué”, los “qué”, los “cómo”, los “cuándo”, etc.

A esta fase seguiría una de tipo *instrumental* en la que se construyen y validan las herramientas o instrumentos de medida de la realidad, con la perspectiva de un futuro contraste con el paradigma.

A continuación, una fase *valorativa* o evaluativa propiamente dicha, en la que se emiten juicios sobre dicha realidad, esto es, cuán cercana o cuán distante están la realidad de lo aspirado o deseado.

Y secuencialmente, para que este ejercicio no se vuelva retórico, una fase de *decisiones*, en la cual, de manera creativa (y tal vez apoyados en evidencias científicas), se tomen o formulen acciones de mejora, que de manera integral conformar un plan de mejoramiento, que intenten achicar o estrechar la distancia entre la realidad y lo deseado.

Este paso precedente, que podría ser considerado por algunos como el último, realmente debería ser seguido no de forma circular sino en espiral ascendente, de un nuevo proceso evaluativo (fase *reevaluativa*) en un tiempo prudencial, con el objeto de juzgar, esta vez no la realidad en relación con el paradigma sino cómo ha cambiado dicha realidad en sí misma por efectos de ese plan de mejora.

En lo que resta de la ponencia, se ahonda en conceptos sobre el qué, el para qué, el cómo y el cuándo de la evaluación, sin perder de vista que son aspectos importantes pero secundarios, y que cada institución educativa, en el marco de su proyecto educativo, sus principios, valores y dentro de la autonomía universitaria que le asiste, debería definir sus criterios, sus estándares y sus procedimientos evaluativos para el todo y para cada uno de los componentes de su institución.

Concluyendo, hasta que no se llegue a los consensos necesarios, incluso a nivel institucional, es imposible pensar en la posibilidad de construir un modelo uniforme de evaluación que adapte el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y que concilie las diferentes tensiones e intereses emergidos desde los estamentos estatales, los intereses económicos particulares, los diferentes actores del proceso educativo y la sociedad en general.

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 5

EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS
DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Comprensión lectora y habilidades del pensamiento

El mapa mental como estrategia didáctica para la comprensión lectora
en los estudiantes de la básica secundaria

Por Nina de Jesús Cabarcas

Resumen

La introducción se fundamenta en una valiosa reflexión, acerca de la frase “Somos tal como vamos siendo contruidos por nuestros pensamientos; por lo tanto, cuidado con la forma en que pensamos y con aquellos sobre lo que pensamos. Los pensamientos tienen vida...y llegan lejos”. Esta frase de Swami Vivekana señala una relación directa con las habilidades del pensamiento y su influencia significativa en la comprensión lectora.

La problemática a exponer se centra en estudiantes de la institución educativa Betania Norte, de la básica secundaria, en la cual se presentaban falencias, entre las cuales se pueden resaltar: la dificultad al interpretar y comprender los textos que leen los estudiantes, el desconocimiento por las partículas de enlace o conectores, la falta de cohesión en el texto por el desuso de los signos de puntuación, confusión al escribir al mezclar mayúsculas con minúsculas, y la deficiencia ortográfica, entre otras, constituyendo, en suma la incoherencia textual y la grafía poco clara.

Se plantea la necesidad de utilizar herramientas pedagógicas, didácticas y comunicativas, que ayuden al rendimiento académico en todas las áreas del saber fundamentales, en aras de lograr una constante motivación en el proceso escritor y comprensivo de lo leído. Para ello, se indagaron autores como Buzan (1996, p.59) para quien la importancia de los mapas mentales radica en que son una expresión de una forma de pensamiento: el pensamiento irradiante. Este pensamiento irradiante está relacionado con la forma más básica de almacenamiento del cerebro, imágenes. Por tanto, se aplica un famoso dicho popular: «una imagen vale más que mil palabras». Así Buzan (1996, p.59) explica que las imágenes estimulan una amplísima variedad de habilidades corticales: colores, formas, líneas, dimensiones, texturas y ritmos visuales, especialmente la imaginación.

Aún más, como sostiene Buzan (1996, p.59) los mapas mentales despiertan nuestra excep-

cional capacidad de visualización. Y, allí donde el cerebro cultiva su poder de crear imágenes, para visualizar las ideas, también está cultivando su capacidad de pensar y de percepción, así como la memoria y la creatividad. Plantea lo dicho por Isabel Solé en *Estrategias de lectura*: “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector”. Todo lo anterior se expresó en el desarrollo del interrogante: ¿Qué efectos tiene la implementación del mapa mental como estrategia didáctica de la comprensión lectora en los estudiantes de la educación básica secundaria?

Palabras claves: *mapa mental, comprensión lectora, mediación didáctica, creatividad.*

Estrategias cognitivas y metacognitivas, estructura textual y aprendizaje cooperativo para facilitar la comprensión lectora

Por Vidal Julio Navarro

Resumen

Siendo la capacidad humana para comunicarse con los demás, se constituye en un ejercicio en el cual intervienen cuatro habilidades importantes: dos de recepción y dos de producción. Las habilidades de producción son: Hablar y escribir, y las habilidades de recepción son escuchar y leer. Por lo tanto, para la buena comunicación se debe hablar y escribir con propiedad y corrección y se debe escuchar y leer comprensivamente. Estas cuatro habilidades son recíprocas y concomitantes para una comunicación eficiente.

Acerca de estas habilidades, convertidas en una problemática, se evidencia en los resultados de las pruebas PISA (un programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), y que evalúa conocimientos y habilidades para la vida), pues allí están relacionados los dominios de comprensión lectora matemática y científica. En la prueba realizada en el año 2012, en el campo de lectura, Colombia tuvo un promedio de 403 puntos, que la ubicaron en el puesto 56 de los 64 países evaluados. A nivel del municipio de Repelón, los resultados de la Prueba saber, en el área de lenguaje, aplicado a los estudiantes de 5° y 9° en el año 2012, no fueron satisfactorios. El porcentaje promedio del municipio en categoría insuficiente fue de 59%, frente al promedio del país, el cual es del 19% en la misma categoría. El puntaje promedio del municipio es de 219, frente al del país el cual es de 302. Por lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo facilitar la comprensión de textos escritos de los estudiantes de quinto grado del centro educativo Cien Pesos y las Tablas, desde estrategias cognitivas y metacognitivas, con una estructura textual y aprendizaje cooperativo?

Palabras clave: *Comprensión lectora, enseñanza de la comprensión lectora, aprendizaje cooperativo*

Desarrollo de habilidades básicas de pensamiento en la construcción de definiciones de conceptos en básica secundaria

Por Zulina Mejía Blanco y Brianda Patricia Ortega Sierra

Resumen

El texto reflexiona acerca de las formas como los estudiantes de la básica secundaria, a través del desarrollo de habilidades básicas del pensamiento, logran llegar a la construcción o elaboración de conceptos. Está encaminado a potenciar las habilidades del pensamiento en los estudiantes para el logro de mejores resultados académicos, con una muestra del 7°. grado en la I.E.D. Marco Fidel Suárez.

El interrogante que orienta la investigación es: ¿De qué manera la habilidades básicas del pensamiento, observar y comparar, conllevan la construcción de definiciones de conceptos en los estudiantes de básica secundaria? Las habilidades básicas del pensamiento se centran, a nivel del séptimo grado, en observar y comparar, y tienen un desarrollo del marco teórico, como la postura De Amestoy (2006), quien en su investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento, propone un modelo integrado aplicable a la construcción, implantación y evaluación de proyectos para la enseñanza y transferencia de las habilidades de pensamiento.

Palabras clave: *habilidades del pensamiento, comparar, aprendizaje significativo, construcción de conceptos, concepto relacional, metodología, conocimiento*

El significado de inteligencia en el marco de la formación de formadores en una escuela normal superior

Por Martha Isabel Zapata Márquez

Resumen

La intención de este trabajo es mostrar los resultados de la investigación titulada “Significado de inteligencia de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Distrital de Barranquilla”, que tuvo como objetivo describir dicho significado fundamentados en la teoría sociocultural de Jerome Bruner (1989). Para la recolección de información se utilizó la técnica narrativa (relatos) y el análisis de contenido de los mismos además de entrevistas semiestructuradas. De forma general, se encontró que para los estudiantes de la muestra, la inteligencia no es la capacidad de adquirir conocimientos, sino de saberlos utilizar en situaciones problema ligados a sus estados intencionales y contextos particulares. Conocer el significado de inteligencia sugiere para cada sujeto un descubrimiento de las habilidades y destrezas propias, de la capacidad de resolver problemas en el contexto y de los posibles mecanismos para

potenciarla dentro del campo de la práctica pedagógica. Así resulta evidente la aparición de elementos de la cultura en la construcción de los significados de inteligencia.

Palabras clave: *significado, inteligencia, teoría sociocultural.*

La formación o desarrollo de competencias

Por Clara Barragán Vergara, John Ruz Castro y Felipe Ruiz Medina

Resumen

Esta investigación mostró la relación entre la competencia interpretativa y los mapas conceptuales, siendo la competencia interpretativa un aspecto muy importante del proceso de enseñanza aprendizaje. La técnica de los mapas conceptuales constituye una herramienta fundamental para el aprendizaje y tiene su fundamento en la teoría del aprendizaje significativo. Estos dos elementos fueron tenidos en cuenta debido a que los estudiantes de la institución educativa Estefanía Marimón Isaza tienen una larga lista de problemas, carencias o necesidades académicas, sin embargo, el problema en el cual se enfocó esta investigación es el bajo nivel de competencia interpretativa de los estudiantes, que se evidencia de diferentes formas pero principalmente por los pobres resultados obtenidos por ellos en las Pruebas Saber de los cursos 3°, 5°, 9° y 11°.

A partir de este problema que se presenta en la institución educativa en mención, surgió el objetivo general de esta investigación que es desarrollar la competencia interpretativa de los estudiantes de una institución educativa del municipio de Tierralta, Córdoba, a partir del uso de mapas conceptuales. Este objetivo está acompañado de su respectiva metodología, métodos y procedimientos.

Después de realizados los procedimientos de la investigación, el aporte que se pretende resaltar más, es el contexto donde se realizó la misma, en una escuela del municipio de Tierralta Córdoba, con condiciones adversas y donde nunca se ha realizado investigación alguna que aporte al desarrollo de competencias, lo cual también constituye una innovación. Además, acorde con los resultados obtenidos, se puede afirmar que el uso de los mapas conceptuales sí contribuye a desarrollar la competencia interpretativa.

Palabras clave: *competencia interpretativa, mapas conceptuales.*

Aprendizaje de conceptos: Aspecto fundamental en el desarrollo del conocimiento

Por María Carolina Parada, Félix Rodríguez Expósito, María Rita Concepción García.

Resumen

Uno de los fines del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la educación superior actual está dirigido a que los alumnos puedan utilizar los conocimientos adquiridos para la

solución de problemas en su vida futura, lo que induce a la necesidad de poner al alumno y su proceso de aprendizaje como eje central. Por esto, en la actualidad, cuando la Universidad está llamada a formar integralmente al hombre nuevo, capaz de transformar para su beneficio el medio en que se desarrolla, la evolución del pensamiento de los estudiantes a través del proceso de enseñanza – aprendizaje, es uno de los temas de investigación que en el ámbito nacional e internacional ocupa la atención de diferentes especialistas.

Dentro del pensamiento, los conceptos, juicios y razonamientos constituyen sus formas lógicas y específicamente los conceptos son considerados como la forma fundamental. Esto es afirmado por V.I Lenin (1979) cuando plantea: “Los conceptos son el producto superior del cerebro que a su vez es el producto superior de la materia”. Constituyen entonces los conceptos, un punto importante dentro del aprendizaje, ya que su afianzamiento es base fundamental del conocimiento. Por lo tanto, es necesario establecer mecanismos que favorezcan su aprendizaje para que puedan ser aplicados correcta y oportunamente en la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos.

Palabras Clave: *Desarrollo del conocimiento, aprendizaje.*

Factores de riesgos del acoso escolar en un plantel educativo de la ciudad de Barranquilla

Por Berelis Marina Arvila Corzo, Katty Paola Pérez Sierra y Yecid Rafael Zubiría Mutis

Resumen

Este es el primer estudio sobre acoso escolar que se realiza en el Colegio Sagrado Corazón de la ciudad de Barranquilla, dirigido a estudiantes entre 13 a 15 años, teniendo como objetivo principal identificar los factores de riesgo del problema y –en caso de existir– establecer la forma específica de cómo se manifiesta esta agresividad, para determinar posibles soluciones.

El marco referencial conceptual de la investigación se toma de la Ley 1620, en la cual se establece cuáles son las tipificaciones que hacen parte del acoso escolar. La metodología del estudio es Correlacional descriptivo ya que permite determinar las características de la población estudiantil. Para la recolección de la Información se utilizaron fuentes primarias directamente de los estudiantes y secundarias que se obtuvieron de resúmenes bibliográficos, estudios, revistas, revisión de registros académicos, entre otros.

La población está conformada por 500 estudiantes, de los cuales se toma una muestra representativa de 271, diseñando un formato de encuesta que es validado por la psicóloga de la institución. Estas encuestas fueron aplicadas aleatoriamente por un equipo conformado por los estudiantes de 11 grado, que son capacitados por profesionales.

El acoso escolar, es una realidad social a la que ni padres, profesores, ni estudiantes, deben dar la espalda, debido a que ninguno está exento de que en un momento determinado pueda

sufrir algún tipo de maltrato. Por la anterior razón, es necesario estar preparado para intervenir lo antes posible y establecer unos mecanismos y estrategias que permitan la mitigación de este fenómeno en las escuelas. El estudio pretende abrir las puertas para futuras investigaciones que le permitan a la Institución garantizar la seguridad a los estudiantes y mantener la credibilidad ante los padres de familia.

Palabras clave: *Estudiantes, Institución, Acoso, Agresividad, factores de riesgo.*

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Sistema de aseguramiento de la calidad, desde la perspectiva de la Planeación estratégica en las universidades públicas del Caribe colombiano

Por Amalfi Padilla y Claudia Cifuentes

Resumen

La siguiente propuesta tiene como fundamento el quehacer y la dinámica que desempeña la Planeación Estratégica al interior del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior colombiana, la cual se identifica en el Capítulo IV de la ley 30 de 1992, que a la letra dice: “Créase el Sistema de Universidades del Estado, integrado por todas las universidades estatales u oficiales, y fundamenta su viabilidad en los siguientes artículos de la Ley en Mención, Art.82”. Se tendrá en cuenta que el Ministro de Educación Nacional reglamentará el funcionamiento de este sistema, según las recomendaciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); de igual manera se analiza el Art.83 que plantea que las universidades estatales u oficiales deberán elaborar planes periódicos de desarrollo institucional, considerando las estrategias de planeación regional y nacional. La Universidad de Cartagena ha brindado acompañamiento a las demás universidades públicas del Caribe, con el objetivo fundamental de ser líderes en organizaciones que determinen la calidad de estudiantes, docentes y, en general, en un contexto educativo, administrativo, social, cultural, jurídico, gubernamental. La metodología es descriptiva y participativa. La idea de este método es generar un sistema en donde todas las universidades trabajen de acuerdo con las necesidades del contexto; además, que busquen fortalecer los programas más fuertes con proyección de comunidad.

Así mismo, el buen diseño, desarrollo y ejecución de cada uno de los componentes propios de la planeación estratégica se constituye en la base para la elaboración del plan. La principal misión de la universidad es académica y cuenta con un sistema de aseguramiento interno: Mejoramiento Continuo de la calidad de la educación impartida por la IES; y un sistema de aseguramiento externo: mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartido por el Gobierno. Se evalúa con la revisión constante de los métodos académicos.

Palabras clave: *Planeación estratégica, calidad, planeación estratégica.*

Construcción de un modelo de evaluación curricular para evaluar el currículo educativo en la institución educativa Sibarco-Municipio de Baranoa

Por Cristian Mendoza, Kathy Pérez y José Meriño

Resumen

La institución está ubicada en un corregimiento de Baranoa, situada en la parte noroccidental, a 5 km de la cabecera municipal de Baranoa. Alberga alrededor de 280 estudiantes, con 15 docentes de la cabecera municipal. Es una institución que tiene 19 años de fundada y solo hasta hace dos años tiene evaluación curricular. La ponencia se centró en construir un modelo de evaluación curricular que permita evaluar las escuelas de manera simple, totalizadora, generalizadora y contextualizadora; además, que obedezca a variables cuantitativas. El modelo se construye a través del análisis de la modelación y del método histórico-lógico, método analítico sintético y método dialéctico-analítico. Con la aplicación de las nuevas tecnologías puede ser un mecanismo de enseñanza-aprendizaje. Fue una estrategia que se llevó a cabo con los estudiantes de cuarto semestre del Programa de Etnoeducación de la Universidad de La Guajira. Se tomó del Modelo híbrido de aprendizaje y a partir de él se creó un modelo teórico que combinó ocho eventos de aprendizaje: experimentos, debates, recibir, crear, explorar, practicar, imitar, autorreflexión.

Promueve el aprendizaje significativo: son 30 verbos los que permiten aprender y desarrollar su proceso de aprendizaje por medio de un formato donde se escoge la actividad a realizar. Este método desarrolla competencias didácticas desde una perspectiva intercultural a través de las TIC. Se tiene una herramienta tecnológica (una página web) que se da como especie de portafolio digital en donde ven trabajos y desarrollan las actividades de los ocho modelos. Se permitió un proceso de aprendizaje innovador, nuevas maneras de competencias; se articulaban los diferentes eventos y el aprendizaje fue diferente.

Palabras clave: *Etnoeducación, Evaluación curricular.*

Aprendizaje del territorio nacional y su difusión en los textos de geografía de Acevedo Royo 1821-1881

Jairo Alfredo Bermúdez Castillo

Resumen

Se fundamenta en una pregunta investigativa central: ¿Cómo se construyó Colombia desde la imagen? Por medio de la búsqueda sistemática de información basada en historia y geografía, se estudiaron todos los recursos pedagógicos del siglo XIX. La problemática abordó sobre cómo enseñar la geografía fue limitado en la Nueva Granada solo hasta la época de la Nueva Colombia. Fue un gran número de mapas y libros de geografía que se tuvo de

Colombia, pero que no se enseñaban en las escuelas. A pesar de tener la tecnología para enseñar a los niños la geografía del país, no se hizo. Mientras se gestaron las guerras de independencia, el texto moderno para la enseñanza de la geografía fue de origen francés y de 1814, con los mapas de los continentes, pero sin la descripción de Nueva Granada, por lo que las respuestas de los estudiantes debieron ser memorísticas e imaginadas, y los textos republicanos para el aprendizaje de la nueva nación solo iniciaron su camino en 1824. Además, publicados fuera del país; entonces, el primer y único mapa didáctico fue impreso solo hasta 1881 en París. En ningún colegio o biblioteca públicos estaban los libros de geografía. Fue José Manuel Royo quien hizo el primer mapa del territorio colombiano. Se imprime el libro de geografía en Cartagena. Los contenidos de la evaluación fueron: histórica, política y sagrada; divisiones y progreso de los mapas; la redondez de la tierra y sus divisiones con el primer meridiano y el principio de la longitud; además de la latitud de los pueblos en la zona tórrida que no se pudo exceder a 23° y 30° en ambos hemisferios; explicaron, el sistema de Copérnico y los cálculos celestes.

Palabras clave: *Textos de geografía, Aprendizaje del territorio nacional.*

¿Por qué evaluar el impacto al programa “Todos a aprender 2.0” en la formación del docente tutor?

Por Patricia John y Yamile Dede

Resumen

Existe una preocupación en el territorio nacional por buscar la calidad de la educación: “Todos a aprender 2.0”, programa bandera de la Secretaría de Educación nacional, se constituye en una iniciativa del Estado que se implementa en toda Colombia y tiene como meta que el estudiante fortalezca sus competencias generales para que, al terminar la educación media, ingrese a la educación superior. La meta es que Colombia sea el país más educado en el 2025. El programa se centra en la formación para la excelencia profesional por medio de un componente pedagógico, componente de formación situada, condiciones de estudios, y gestión educativa. El docente tutor debe conocer la problemática de cada educador, acordar con un educador un conjunto de metas a seguir y acompañar al educador en el desarrollo del plan. Además, elaborar un plan de trabajo. La evaluación de impacto educativo y los gobiernos pretenden que haya una estandarización de los saberes. El sistema educativo es complejo y depende de estudiantes, infraestructura, ambientes académicos, recursos materiales, contexto, cobertura y docentes, que son el elemento clave para la mejora de la calidad.

Palabras clave: *Programa “Todos a aprender 2.0”, impacto educativo, calidad de educación.*

El modelo de los 8 eventos de aprendizaje (8lem): estrategia para la formación profesional y el mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje

Por Nancy Rosa Roys Romero

Resumen

En la actualidad se requiere de profesionales competentes, para ello se necesitan de estrategias que permitan generar procesos de enseñanza y aprendizajes innovadores y que brinden resultados observables y medibles en beneficio de los estudiantes. Los procesos educativos se deben llevar a cabo a través de una planificación de acciones formativas innovadoras que lleven a un conocimiento conceptual y práctico, y que con ayuda de la incorporación de las TIC generen un cambio en los modelos tradicionales aplicados en el aula y que den origen a nuevas opciones en las prácticas y en los métodos de enseñanza y aprendizaje. En este trabajo se presenta una propuesta sobre una estrategia basada en el Modelo Híbrido de Aprendizaje (HLM) – 8 eventos de aprendizaje, aplicado a un curso sobre Didáctica en el programa de Licenciatura en Etnoeducación. Se trata de un modelo multidimensional desarrollado por la Universidad de Usler y que combina diversas situaciones de aprendizaje representadas en 8 eventos diferentes, utilizando unas Flash Card a través de una serie de verbos para crear una Mapping Grid y que propician el mejoramiento de las prácticas en la E/A.

Palabras clave: *Eventos de aprendizaje, Modelo Híbrido, E-learning.*

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Por Ricardo Rafael Díaz Castellar y Antonio Luis Herrera Carmona

Resumen

El trabajo se desarrolla en Los Montes de María y propone el desarrollo de niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 3º de primaria de una institución educativa. Se presenta a manera de preinforme del trabajo investigativo que desarrollan en el marco de Maestría en educación de los participantes. Muestran como problemática central la falta de comprensión lectora y de pocas estrategias que utilizan los docentes para la misma, y se caracterizaran las prácticas de los docentes que dirigen el proceso de formación de los estudiantes de la institución educativa Normal Superior Montes de María para verificar su incidencia en el desarrollo de los diferentes niveles de comprensión textual. Se realizan encuestas a estudiantes, docente y padres de familia.

Además, con el desarrollo de la comprensión lectora aumentan las posibilidades de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que por medio de esta podemos interac-

tuar con los conocimientos generados por las generaciones anteriores, y de esta relación surge el proceso de retroalimentación del cúmulo de conocimientos que se constituyen en la base de la evolución del hombre.

Palabras clave: *prácticas pedagógicas, comprensión lectora.*

La cultura reflexiva desde el horizonte pedagógico socio crítico, transformadora de la práctica profesoral

Por Mabel Regina Escorcía Troya y Faride Helena Rapalino Vargas

Resumen

Se fundamenta en el pensamiento social y cultural del maestro José Consuegra Higgins, las ideas educativas de Simón Bolívar, los pensadores de la pedagogía crítica, entre estos: Freire, MacLaren, Giroux, Apple, Kemmis. Asimismo, en los planteamientos de la teoría crítica contemplada en la Escuela de Frankfurt. Esta experiencia aporta a la práctica profesoral un recorrido didáctico que tiene en cuenta: el tema generador, la provocación, el aprendizaje en acción, la significación y la contextualización. De este modo, se evidencia la cultura reflexiva desde el Horizonte Pedagógico Socio Crítico. La exposición se centra en una experiencia que se tiene en la Universidad Simón Bolívar, que parte desde el horizonte Pedagógico Socio crítico, fundamentado en la Dialéctica y soportado en autores como Paulo Freire y McLaren.

La experiencia de la institución muestra la utilización de los llamados “espacios reflexivos” a partir de bitácoras que se desarrollan a través de la página web institucional y de los Círculos reflexivos que se desarrollan en los claustros docentes en cada una de las facultades y programas, todo con el fin de hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad académica de la construcción colectiva y permanente del currículo.

Palabras claves: *Cultura Reflexiva, Horizonte Pedagógico Socio Crítico, Bitácora, Círculo de Reflexión y Didáctica.*

Moodboard, la materialización de la creatividad del aprendizaje del diseño

Por Jairo Valencia Ebratt

Resumen

Los moodboard se han utilizado como una estrategia para la enseñanza del Diseño en el programa de Diseño de Espacios y como un proyecto de investigación en el aula, que consiste en la materialización del estudio de colores, texturas y formas que hace el estudiante de diseño o diseñador para determinar cómo armonizar los espacios en un tablón o poster; a partir de

imágenes (dibujos, fotografías, ilustraciones, montajes...), textos, ejemplos de objetos, texturas, colores, etcétera. Este collage busca comunicar de forma visual un determinado concepto que ha estructurado el diseñador para un espacio en concreto a partir de un determinado tipo de reacciones y sensaciones.

Palabras clave: *Diseño de espacios, Moodboard.*

Diseño de mapas mentales como herramienta de estudio e investigación

Por Joaquín Leandro Romero Martínez

Resumen

El docente presenta la estrategia de mapas mentales utilizados en los primeros semestres de la Facultad de ingeniería de la Universidad Autónoma del Caribe, como mecanismo para la comprensión de textos de distintos niveles de complejidad. Dentro de exposición, el docente presenta evidencias de los diferentes alcances que ha tenido su propuesta en el mejoramiento de las clases, particularmente en lo concerniente al establecimiento de relaciones entre los conceptos. Se le plantearon preguntas en torno a los mecanismos empleados para la evaluación de los mapas mentales, que al ser constructos tan personales, podrían prestarse al ámbito subjetivo, por lo cual el exponente aclaró que estos debían comprenderse a primer golpe de vista y que está en la tarea.

Palabras clave: *mapas mentales, Investigación, comprensión de textos*

Los proyectos de aula como estrategia para el desarrollo de competencias y permanencia académica de estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Caribe

Por Beatriz Cardozo Arrieta

Resumen

La Facultad de Ingeniería de la UAC presenta los proyectos de aula que se han desarrollado al interior de diversos cursos como parte de su dinámica de actuación en los ámbitos de la ingeniería, en el primer semestre de esta carrera. Los proyectos que se presentan destacan el trabajo interdisciplinario y colaborativo al interior de los cursos, de manera que se brindan aportes que permiten el desarrollo de máquinas simples y complejas que involucran hacer presupuestos y partir de un problema específico que se propone al estudiante, como mecanismo para estimular la imaginación y el ingenio.

Palabras clave: *competencias y permanencia académica de estudiantes*

Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socioconstructivista

Por Rafael Durán Rodríguez

Resumen

El expositor realiza una retrospectiva de los aportes de Piaget a la educación, señalando que la teoría psicogenética de Jean Piaget no es, propiamente, una teoría de la educación, pero sí constituye una referencia obligada para los educadores por cuanto de ella sobrevienen innumerables implicaciones para la pedagogía y la didáctica. De tal modo, aunque los planteamientos del suizo no se centran en métodos específicos para ‘enseñar’ contenidos científicos, a través de discursos instruccionales elaborados de acuerdo con la situación particular de los estudiantes, con el contexto escolar o con parámetros curriculares, sí ofrecen un marco conceptual que permite interpretar la forma como se construye el conocimiento en el sujeto. En relación con esto último, en una propuesta constructivista se asume al alumno como eje, pero siempre llevándolo a trabajar en pequeños grupos para que colabore en tareas estructuradas. Esta sistematización conduce a potenciar tanto el proceso de enseñanza individual como las estrategias sociales implicadas en un trabajo de equipo.

Palabras clave: *didáctica socioconstructivista, Piaget*

ENSEÑANZA TÉCNICA Y COMPETITIVIDAD

Enseñanza de la Química en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, para fortalecer la articulación con la institución Universitaria Pascual Bravo

Por Julieth Teresa Leal Amaya, Nancy Montes Valencia

Resumen

La propuesta comprende un análisis de la articulación de la básica y la media de la educación a través de la enseñanza de la Química. Se propone que la articulación se presente en cinco de las tecnologías que ofrece la IES Pascual Bravo y una Ingeniería que oferta actualmente. Para ello se firmó un acuerdo de articulación en el que se homologuen 36 créditos de los 96 que necesitan ser cursados en la tecnología. Las dos instituciones, es decir el instituto que se encuentra en el nivel muy superior y la IES, están en un mismo espacio físico, y sólo los divide un campus, lo que facilita la movilidad de los estudiantes. La química se enseña en la IES desde el sexto al onceavo grado y se centra en trabajar con los estudiantes desde lo que viven, para prepararlos con miras a ingresar a la tecnología.

Para llegar a la articulación se realizó un trabajo que propuso tres aspectos importantes:



Fuente: los autores de la ponencia.

Dentro de la propuesta de articulación se destacan aspectos importantes: actitud participativa, fundamento en los saberes y formación por competencias.

Palabras clave: *procesos educativos, enseñanza química.*

Análisis de la pertinencia y convergencia de los programas académicos (técnicos y tecnológicos) con el sector productivo en el Departamento de Bolívar

Por Harold Lora Guzmán y José Morelo Gómez

Resumen

Se propone el diseño de un modelo teórico –práctico de formación para el trabajo, es decir, generar oportunidad laboral desde la educación. La propuesta se alinea con el concepto de pertinencia de la educación, que ha definido el Ministerio de Educación Nacional, el cual, de acuerdo con los ponentes, brinda garantías para mejorar las condiciones sociales de esta región. Su argumento se fundamenta en que lo que se enseña no está acorde con las apuestas productivas del departamento de Bolívar y por ello se presenta un problema social bastante grave. Además, según señalan los docentes, no hay personal calificado para trabajar en las empresas y distintas actividades que son inherentes a la vocación de este ente territorial.

Los ponentes identificaron las siguientes apuestas productivas: Turismo, Logística y Puerto, Sector Petroquímico y Plástico, Agroindustria y Reparación y construcción de navío. La investigación que, es descriptiva en cuanto a su nivel o alcance, y transversal con relación al momento único en el tiempo en que recoge la información, se realiza especialmente en el distrito de Cartagena para posteriormente extenderse a los distintos municipios de Bolívar. Lo anterior, según los ponentes, se debe a que la mayor oferta educativa se concentra en la capital del departamento.

Adicionalmente, los conferencistas argumentan que las mayores fuentes de empleo se encuentran en Cartagena, al igual que las problemáticas sociales como drogadicción, prostitución, delincuencia juvenil, entre otros.

Palabras clave: *programas técnicos y tecnológicos, pertinencia educativa.*

Educación e innovación: Estrategia pendiente de desarrollo y emprendimiento empresarial

Por Jorge Antonio Herrera Llamas - Gerardo Rodríguez Estupiñán

Resumen

Se analiza la inversión de Colombia en actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación (ACTI) con énfasis en Investigación y Desarrollo (I+D). Igualmente, se analiza la situación de la educación resaltando cómo la mercantilización de la educación superior reconfigura a la universidad, convirtiéndola en entidad adaptativa en contraste con su misión connatural de generar conocimiento. Metodológicamente, el estudio aplica la teoría de los sistemas, analizando la relación entre las variables: educación, innovación y desarrollo económico a la luz de la teoría del Capital humano en la cual la educación constituye un factor importante de competitividad.

Se centra en que los recursos que destina la Nación para atender el tema de la educación en Colombia no son suficientes y que se hace necesario que se haga un replanteamiento de los porcentajes que se establecen a través del presupuesto nacional. Se describen los atrasos que presenta Colombia en materia de educación, los cuales se producen como consecuencia de la poca inversión que se hace en proyectos de innovación, lo que deja a este país es desventaja con otros en los que se destinan grandes sumas de dinero a este tema en particular. Adicionalmente se da cuenta de las estrategias de “innovación tecnológica” que propone el Gobierno, de las cuales según los ponentes, son ineficientes y no corresponde a un proceso de innovación, sino que lo determinan como “funcionalismo tecnológico”. Finalmente, la investigación, concluye en la existencia de la mercantilización de la educación en Colombia y hacen especial énfasis en la superior, en donde 206 universidades son privadas y sólo 61 hacen parte del sector oficial.

Palabras clave: *economic development, educación, innovación, Investigación y Desarrollo, Tecnología.*

Formación en competencias digitales para la innovación y emprendimiento empresarial

Por Silvia Inés Atrio, Yorly Andrea Santos, Alba Ruth Pinto Santos

Resumen

Su objetivo es aportar a la formación en competencias digitales a los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad de La Guajira, sede Maicao. La propuesta se desarrolla a través de la asignatura de Sistemas de la Información que se oferta dentro del plan de

estudio de la carrera de Administración de Empresas de esta institución de educación superior del Caribe. En la misma, los estudiantes analizan una problemática que tengan las empresas de la región y a través de herramientas digitales proponen soluciones a estas organizaciones comerciales del municipio de Maicao. La investigación ha tenido varias etapas: la primera se centró en la aplicación de encuestas y visita a empresas de la zona para identificar los problemas a solucionar y la segunda en el diseño de herramientas digitales que apunten a buscar soluciones reales a estas problemáticas. Aunque la investigación está en curso, de acuerdo con lo manifestado por las docentes, ya se había evidenciado el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes que cursan la asignatura.

Palabras claves: *Competencias digitales, educación, Innovación y emprendimiento empresarial*

DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Caracterización del estado de las competencias del área básica institucional de los estudiantes de pregrado en la Universidad Autónoma del Caribe

Por María José Herrera Villamizar, Claudia Amador Cantillo, Lucila Garzón Castillo

Resumen

Este proyecto pretende diagnosticar cuál es el estado de desarrollo de las competencias del área básica institucional en la formación de los estudiantes de pregrado en la Universidad Autónoma del Caribe, planteando como objetivo implementar un diagnóstico para la caracterización del estado de desarrollo de las competencias del área básica institucional, para el mejoramiento gradual hasta la finalización de su formación académica, utilizando como metodología un diseño no experimental de tipo transversal y el uso del método Delphi para expertos y estudiantes en las carreras de pregrado de los primeros cuatro semestres universitarios. Se tiene en cuenta la sistematización de fundamentos teóricos del término competencia planteado por diversos autores y por diferentes universidades de América Latina, Europa, África y Estados Unidos. El desarrollo de la vida académica y profesional implica que el conocimiento construido durante la formación en la educación superior se convierta en algo progresivamente autónomo y flexible; es decir, que la persona pueda aprender por su cuenta y adaptar lo aprendido a las situaciones cambiantes de la vida contemporánea.

Palabras clave: *competencias básicas universitarias, competencia comunicativa, sostenibilidad, formación humanista, pensamiento lógico, procesamiento de la información, uso de las TIC.*

Desarrollo de competencias matemáticas en el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)

(Programa de Administración de Empresas de la Universidad de La Guajira, sede Maicao)

Por Carmen Edith Matías Carmona, Adriana López Falcón, Gerardo Ramos Serpa

Resumen

Se pretende desarrollar competencias matemáticas en los estudiantes del segundo semestre de esa institución, a través del uso de las nuevas tecnologías, especialmente a través de plataformas digitales que les faciliten y potencialicen la comprensión en matemáticas dentro del programa de Administración de Empresas. La investigación que se ha estado desarrollando es de corte pre-experimental y para ello se han realizado tres etapas de aplicación de un instrumento: Pre test; Test y Pos test, a través de los cuales los estudiantes realizan las actividades específicas de esta área del conocimiento.

Para el desarrollo de esta investigación, los ponentes manifestaron que trabajan con un sistema de estructura de actividades el cual les permite tener una medición del desarrollo de las competencias en las matemáticas. Las herramientas utilizadas en este pre experimento son las siguientes: Wiki, Calculadora Microsoft, vídeos personalizados en la web, Thatquiz y Geogebra. La investigación, ya en curso, ha aplicado cuatro actividades, las cuales han permitido evidenciar avances significativos en el desarrollo de las competencias matemáticas por parte de los estudiantes.

Palabras clave: *tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), competencias matemáticas.*

Unidad didáctica y el uso de Software Dinámico para el desarrollo del pensamiento geométrico

Por Justo De la Victoria Jiménez y Audes Navarro Romero

Resumen

EL Software Dinámico para el Desarrollo del Pensamiento Geométrico, propone en su objetivo general desarrollar el pensamiento geométrico en los estudiantes de básica primaria, enfocándose en el diseño de una unidad didáctica con implementación de un software dinámico. Se fundamenta en los aportes de: Vargas y Gamboa (2013), Fouz y De Donosti (2005), Sordo (2005), León (2008) y Pérez (2009), quienes promueven los modelos de enseñanza y aprendizaje de la geometría de los esposos Van Hiele. Se emplea una metodología de investigación con el método cuantitativo con diseño cuasi-experimental, que consiste en la escogencia de una muestra con la aplicación de un pre-test que permite reconocer cuál es el nivel de los cinco

niveles que contiene el modelo de Van Hiele con relación al aprendizaje de la geometría que presentan los estudiantes en estudio. La propuesta se desarrolla en la Institución Educativa Distrital “Alfonso López” del suroccidente de Barranquilla y la investigación es de corte cuasi experimental. El curso en el que se plantea esta unidad es el de quinto de primaria, en la que se propone que los docentes y estudiantes de básica primaria fortalezcan sus conocimientos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la geometría y logren pasar a un nivel superior utilizando la unidad didáctica a través de la implementación de un objeto virtual de aprendizaje. Se espera que la institución educativa fomente el uso de herramientas tecnológicas para su utilización dentro del aula de clases, influenciando así los currículos y el Proyecto Educativo Institucional - PEI.

Palabras clave: *unidad didáctica, tecnologías, pensamiento geométrico, modelo de enseñanza, aprendizaje.*

Permanencia escolar

Por Rosalba Manchego Aguilera, Rosario Zarache Villarreal.

Resumen

La permanencia escolar es la capacidad que tiene el sistema educativo escolar para generar, mantener y/o restablecer el vínculo entre los estudiantes y el sistema en un proceso educativo de calidad. El incremento de las tasas de escolarización producida en los municipios del Atlántico en las últimas décadas, ha sido un importante logro en las estrategias de permanencia de niños en la escuela. Idealmente, familias e instituciones se potencian mutuamente para contribuir con los aprendizajes académicos y socio afectivos. Es importante mencionar también que el apoyo que reciben los estudiantes para su desarrollo, en general, y para el éxito académico, en particular, debe venir tanto de las familias como de las instituciones (Richards, 2006).

En algunos casos, la escuela y la familia no responden a las necesidades. En este caso, la IETA de Palmar de Varela no es ajena a esta problemática que se presenta especialmente en el grado primero donde en los últimos años un porcentaje alto de niños matriculados no finalizan su año escolar. Para dar solución al problema se hace necesario responder a la pregunta problema: ¿Qué estrategias son imprescindibles para fortalecer la permanencia académica de los niños de primer grado de la IETA de Palmar de Valera Sede N° 2? Como objetivo principal de la investigación se hace necesario que se identifiquen y brinden estrategias que apunten a la permanencia de los alumnos del primer año de la educación básica, más allá de las condiciones particulares de los mismos.

El permanente análisis y la posición sobre la problemática permiten involucrar a todos los actores del sistema educativo: maestros, padres y estudiantes, entre otros, para implementar

soluciones en la escuela en mención. Los principios teóricos - metodológicos utilizados son los del paradigma cualitativo- cuantitativo. Se efectuarán entrevistas grupales en las que participarán personal docente-administrativo, padres de familia, y estudiantes y la realización de unas encuestas que se aplicarán a padres de familia, docentes y estudiantes. Adicionalmente, se apoyarán en el Sistema de Matrícula Estudiantil del Ministerio de Educación Nacional, SIMAT, el cual entrega datos importantes para este proceso.

Palabras clave: *Permanencia, Estrategias, Actores, Escuela, Familia.*

Pedagogía de la humanización: Propuesta de la enseñanza de las matemáticas

Por Alejandra María Bertel Escudero, Edith González Palmira, Diana Goyeneche León.

Resumen

Se ha querido generar un cambio en la enseñanza de la matemática incorporando elementos que permitan humanizar más el proceso con los estudiantes. La investigación que se realiza por parte de la Universidad de La Guajira es de corte cualitativa, enfoque analítico- sintético. La propuesta en sí se centra en un sistema de actividades para la enseñanza de la matemática. Los ponentes han definido la propuesta con la siguiente sigla: PASA, que significa lo siguiente: Pensar, Acción, Sentimiento y Amor. Los docentes manifestaron que la idea es aplicar un total de trece encuestas y varios cuestionarios, en los que se les pregunta a los estudiantes aspectos que permiten evidenciar la manera como vienen aprendiendo la matemática en esta institución de educación superior. Se proyecta como resultado un cambio de actitud en los actores de la enseñanza de las matemáticas, una vez las prácticas de aula sean desarrolladas a partir del sistema de actividades pedagógicas planificadas bajo la perspectiva educativa de la Pedagogía de la Humanización (Romero, 2008).

Palabras clave: *Pedagogía de la Humanización, formación humanística, enseñanza de las matemáticas, sistemas de actividades.*

EVALUACIÓN DE IMPACTO Y MEDIO AMBIENTE

Metodologías de impacto

Por Katherine Gómez Plata y Marlid Esther Valencia Mercado

Resumen

Considerando las exigencias de un contexto educativo altamente competitivo y la búsqueda del mejoramiento continuo, este trabajo centra su interés en establecer un sustento teórico para orientar el proceso de evaluación de impacto de un programa académico, a través de un estudio analítico y reflexivo sobre las diferentes metodologías existentes. Aunque no se tiene un concepto unívoco ni metodologías definidas sobre evaluación de impacto, sí se hace evidente la necesidad de las instituciones de educación superior por conocer el impacto de los programas de formación en sus egresados y valorar la pertinencia de la oferta educativa. Para efectos particulares de este trabajo, se considera definir la Evaluación de Impacto como un proceso que se da al final de la intervención de un proyecto, programa o política, que permite la medición de los cambios producidos o generados en un grupo específico ya sea en las personas, hogares e instituciones a los cuales este se aplica por ser partícipe del programa. Así mismo, posibilita la medición de los cambios producidos en el bienestar de los participantes y que puedan esos cambios ser atribuidos al programa.

El éxito en lograr una metodología para evaluar el impacto de un programa de formación, implica la definición teórica del objeto y su operacionalización en indicadores y variables, definir población objetivo y el alcance de la misma. La presente ponencia se enfocará en analizar metodologías para evaluar el impacto de un programa académico, ya que la utilización de un adecuado derrotero en dicho proceso garantiza la efectividad de los resultados.

Palabras clave: *impacto de programa de formación, efectividad.*

Evaluación del impacto del programa para la excelencia docente y académica Todos a Aprender, en las prácticas de aula de los docentes de básica primaria

Por Patricia del Pilar Arteta Parra, Jacqueline Pineda Aguirre

Resumen

Mejorar la calidad de la educación en Colombia ha suscitado un gran reto para el Ministerio de Educación Nacional - MEN, quien, tomando como base estudios referentes a los factores que determinan el mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes, diseña el Programa Todos a Aprender, el cual es implementado en las instituciones educativas con des-

empeño insuficiente en las pruebas SABER. En este sentido, surge la presente investigación centrada en dicho programa y su impacto en las prácticas de aula que desarrollan los docentes de básica primaria. Considerando que los resultados obtenidos en las pruebas SABER 3° y 5° aplicadas en el 2009 y 2014 fueron mínimos e insuficientes en un 80% de la población estudiantil de la institución educativa focalizada y los de otras evaluaciones tanto internas como externas tampoco fueron muy alentadores, es preciso analizar las prácticas de aula que los docentes ejecutan, ya que según las consideraciones del programa, estas parecen ser uno de los factores fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa.

Con base en observaciones de campo y documentos institucionales, las prácticas de aula de los docentes de este centro educativo presentan ciertas características que pueden estar afectando el desempeño de sus estudiantes. De acuerdo con lo anterior, el objetivo que se propone en este trabajo es evaluar el impacto del Programa Todos a Aprender en las prácticas de aula de los docentes de básica primaria, lo cual permitirá a la institución tomar decisiones en sus procesos internos y el MEN tendrá un insumo más de evaluación del PTA para ir mejorando y/o fortaleciendo el mismo, así como complementar sus investigaciones. Además de ofrecer información relevante, obtenida de manera objetiva y con instrumentos diseñados científicamente, que no solo servirá de marco referencial para nuevos estudios, sino que brindaría la posibilidad de realizar nuevas propuestas.

Palabras claves: *prácticas de aula, evaluación, Programa Todos a Aprender.*

Estrategia pedagógica para el desarrollo de actitudes hacia el cuidado y preservación del medio ambiente

Por Ginés Cantillo Montero, Ivonne Escobar Rodríguez y Ana María Gómez Reyes

Resumen

La problemática ambiental es uno de los aspectos más estudiados para encontrar soluciones que favorezcan la interacción hombre-naturaleza, por ello, en la Institución Educativa Meira Delmar de Barranquilla, se realizó un estudio para conocer cuáles eran las actitudes de los estudiantes hacia el cuidado y preservación de su entorno, específicamente al uso razonable del agua y el manejo adecuado de los desechos sólidos. La investigación es cuantitativa con diseño pre-experimental realizada a un grupo intacto de 35 estudiantes, con una medición inicial y otra final, mediante el diseño de una escala lickert, la cual, inicialmente, arrojó actitudes desfavorables de los estudiantes hacia el medio ambiente en un 28%, contra un 11% con actitudes favorables. También se diligenciaron fichas de observación directa, videos y fotografías. Así mismo, se realizó una encuesta a nueve docentes con el fin de obtener información sobre el dominio de conocimientos y enseñanza ambientales, con resultados igualmente desfavorables. En consecuencia, se diseñó e implementó una estrategia pedagógica, “Comprender

para actuar: hacia una cultura del medio ambiente”, para generar actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente a través del conocimiento del mismo, y acciones centradas en el uso razonable del agua y manejo adecuado de desechos sólidos. Esta propuesta consta de cuatro fases: concientización, conocimiento, acción y evaluación. En la primera fase, se concientizó a los estudiantes y a la comunidad en general, sobre el problema ambiental y sus consecuencias por medio de mesas de trabajo, videos, y redes sociales. En la segunda fase, se fortaleció el conocimiento medioambiental involucrando a la comunidad educativa y expertos sobre el tema; en la tercera fase, se desarrollaron acciones con la participación de padres de familia, y en la última fase se buscó valorar la propuesta.

Palabras claves: *actitudes, medio ambiente, estrategia pedagógica.*

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La investigación Acción Educativa como estrategia de aprendizaje y transformación de la práctica

Por Elmer José Ramírez Machado, Consuelo Arango Vásquez, Carol Cristina Revueltas Valle

Resumen

Las ciencias de la educación, como ciencias que enfrentan problemas sociales, han realizado dos tipos de investigación, y esta, más que una clasificación, obedece a la forma como se ha asumido el objeto de estudio. Una es investigación sobre educación y la otra investigación en educación; para considerar esta propuesta es importante hacer un poco de claridad respecto. La *investigación sobre educación* se caracteriza por ser realizada por parte de un agente externo a la escuela, por la objetividad, por partir de entramados teóricos, entre otros. Tradicionalmente, nosotros los docentes, la hemos sobrevalorado como casi el único modo de hacer investigación; en la mayoría de los casos para éste modo de investigación se asume como propio la lógica positiva de la investigación científica. Semejante lógica de la actividad científica, denominada por J. Elliot (1990) investigación sobre la educación, asume las problemáticas como un asunto ajeno a los procesos de subjetivación, característicos de la vida social y de la psiquis humana. Procesos complejos que como docentes nos pertenece asumir en los contextos de la práctica docente. En respuesta a la cultura generada por tales enfoques, la investigación en enseñanza de las ciencias tradicionalmente ha desatendido procesos que impliquen la investigación reflexiva y crítica de la propia práctica docente. El docente dueño de su saber específico, que muchas veces es lo que le da estatus, ha ido forjando una ruptura entre la teoría y la práctica pedagógica. Aun con todo el bagaje

de conocimientos pedagógicos adquiridos, privilegia los contenidos científicos a la hora de enfrentarse a su labor docente.

La *investigación en educación*, a diferencia de la anterior, parte de alguna problemática que experimenta el docente al interior de su práctica. Partiendo de allí, busca intencionadamente comprender y transformar. Realiza un proceso complejo y cíclico entre deconstrucción- comprensión-reconstrucción, el cual responde a un trabajo sistemático tanto individual como colaborativo en el contexto del devenir de su práctica. Tal trabajo se apoya en la trilogía praxis-método-teoría.

Palabras clave: *Investigación-acción, deconstrucción, reconstrucción, hermenéutica, categorías, objeto de estudio.*

Nuevos paradigmas de la humanidad en la educación. Más allá en la complejidad del currículo y la investigación como evaluación

Por José Enrique Rojas Chadid

Resumen

Los nuevos imaginarios de la humanidad tratan de la inclusión de microprocesos vitales en macroprocesos de sostenibilidad de la vida colectiva. Y también pasan por el autogobierno -anarquía filosófica- o el empoderamiento colectivo. En palabras de Mujica, “de gobernarnos como países a gobernarnos como especie”, lo cual se imbrica en los procesos educativos (currículo) y la comprensión de su presencia, lográndose ello con el paradigma de la complejidad. Si bien es cierto que hay resistencia a cambiar la educación, también lo es que hay voces que proponen intervenir en el aula (cambiar su geografía), el pensamiento (más complejidad e imagen), las tecnologías (paradigma cibionómico – el cibionte, precauciones con los jóvenes en su uso), y, entre otras, en el diálogo democrático (dialógica y argumentación), etc.

Y una propuesta, definitivamente, es evaluar con la investigación como herramienta idónea para ello. Con Mitra, en la autoformación, si hay el interés, entonces viene la educación. Para la realización de esos imaginarios se requiere un ser humano que piense en complejidad, que seas más cooperativo que competitivo, que empodere a los otros, que viva la diferencia, que utilice el lenguaje y la argumentación para reducir los diferendos naturales y evitar que se conviertan en conflictos.

Palabras clave: *complejidad del currículo, paradigmas en la educación*

Adaptación educativa institucional para la inclusión en educación superior a los estudiantes con discapacidad motora sensorial

Cristina Cabarcas Cowans, Clara Bermúdez Mejía, Jaime Acuña De La Cruz y Rosa Paniagua Freyle

Resumen

El tema de discapacidad motora sensorial, educación superior y adaptaciones educativas institucionales, pone de manifiesto que, en la actualidad, las instituciones de educación superior solo parcialmente tienen condiciones que muestren su inclusividad, a pesar de que existe un marco legal políticamente legitimado para la inclusión educativa de las personas con discapacidad (además del derecho a la educación e igualdad con equidad que tiene esta población). La investigación en curso, a nivel descriptivo-transaccional, con un diseño cuasiexperimental, plantea como objetivo diseñar estrategias de adaptaciones educativas institucionales para la inclusión de estudiantes con discapacidad motora y sensorial en la Universidad Autónoma del Caribe. Por ello, existe la necesidad de que se caractericen contextos y entornos de estudiantes con relación a las principales barreras que imposibilitan la inclusión, tales como son: psicológicas, de infraestructura y socioculturales.

El análisis incluye como referentes otras universidades internacionales y nacionales, con relación a las condiciones que muestran ser inclusiva, en referencia a la discapacidad y cuáles estrategias son empleadas por ellas. Las estrategias a diseñar estarán enfocadas hacia la Universidad Autónoma del Caribe, con una población de 34 estudiantes con discapacidad (a fecha de 2015) en diferentes programas académicos, de los cuales se destacan auditivas (9) y físicos (11), para un total de 20 estudiantes; como se incluyó la totalidad de la población de interés, y a toda ella se le aplicarán los instrumentos pertinentes, se constituye un censo. En la indagación problemática de fuente secundaria, se encuentra que son requeridas condiciones de adaptaciones educativas institucionales para la inclusión, que propicien el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad, aportando con ello a logros de accesibilidad de las personas discapacitadas, a todas las instancias de la Universidad, para su aprendizaje y autonomía, constituyéndose en elementos de impacto futuro para su vida laboral.

Palabras clave: *Educación superior, inclusión, discapacidad, adaptaciones educativas.*

El enfoque de género en la enseñanza del Derecho: un estudio de casos en la ciudad de Barranquilla

Por Luz Katherine Pacheco López y Héctor Iván Pacheco López

Resumen

Las dicotomías de las relaciones humanas se han configurado histórica, cultural y jurídicamente en el legado de negaciones, exclusiones, asignación de roles y valores que definen la diversidad en discursos, prácticas e interpretaciones, incluyendo las jurídico-legales. Reflexionar sobre el Derecho, su función social y su enseñanza es un desafío que contribuye a la ruptura de paradigmas y a entender que su estructura no solo refleja normas promulgadas sino también valores, mitos, imaginarios y creencias que han sido reproducidos a través de su enseñanza. Este estudio se abordará desde el enfoque mixto. Para la recolección de la información, se combinará la revisión bibliográfica sobre el saber acumulado con respecto al tema de la Docencia en Derecho desde la perspectiva de género con el trabajo de campo, la entrevista cualitativa y la encuesta social, complementada con el aporte de informantes clave con los cuales se conformarán grupos focales. Se trata, pues, de comprender el fenómeno en estudio, identificar la naturaleza profunda de su realidad, su sistema de relaciones y su estructura dinámica.

Palabras clave: *Derecho-Educación Perspectiva de Género-Enseñanza-Imaginarios.*

Didáctica y diseño arquitectónico a través de la idea primaria

Por Zulma Buendía de Viana

Resumen

En este nuevo milenio, donde el paradigma es la comunicación y la innovación, se hace necesario exigir una mayor eficiencia, eficacia y pertinencia de los procesos formativos-creativos en la enseñanza del diseño arquitectónico, no solo en cuanto al logro académico de un alto nivel en la creatividad arquitectónica, tecnológica, urbana e investigativa del hecho arquitectónico, sino en la proyección profesional de los egresados, diseñadores, urbanistas, constructores e investigadores que conforman el equipo de profesionales de la arquitectura que deben estar capacitados para proponer la solución a los problemas urbano-arquitectónicos. Ello coadyuva al desarrollo, consolidación e innovación en el lenguaje formal-urbano-tecnológico totalizador de las ciudades del Caribe colombiano, con pertinencia científica, cultural, ambientalista y artística, así como una ventana abierta al mundo globalizado, sin perder, con ello, la legitimidad de la identidad cultural caribeña.

En este trabajo, se presentan las generalidades de la investigación “Implementación de una herramienta didáctica para la enseñanza del diseño arquitectónico, la Idea Primaria”, proyecto desarrollado como tesis de la Maestría en Educación en el Centro de Estudios de Postgrado de la Universidad Autónoma del Caribe, dentro de la línea de Investigación: innovación, pedagogía, Currículo y Didáctica, siendo la misma, la resultante de un proyecto de aula de más de veinte años en el taller de Diseño Arquitectónico. La ponencia tiene como objetivo presentar el proceso teórico-práctico de la investigación así como socializar las evidencias académicas que ha generado este proyecto de aula en el Programa de Arquitectura UAC denominado la Idea Primaria, como estrategia didáctica, concluyendo con la presentación de las evidencias

de visibilidad académica del proyecto investigativo como son Anual de Estudiantes de arquitectura UAC, ponencias nacionales e internacionales, artículos, capítulos de libros y el Manual de la Herramienta Didáctica La Idea Primaria.

Palabras clave: *Didáctica, creatividad, espacio, analogía, morfología, diseño arquitectónico.*

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Comunidad virtual del museo interactivo de la frontera

Por Henry de Jesús Gallardo Pérez

Resumen

El Museo Interactivo de la Frontera es un museo de ciencias que promueve un espacio para el impulso del conocimiento de la ciencia y la tecnología. Su función va desde brindar un ambiente de aprendizaje libre, pero con rigor científico, hasta el acercamiento al conocimiento del entorno y la popularización de la ciencia. La visita al museo es una experiencia novedosa, apasionante y llena de expectativas. Los objetos que allí se exponen siempre comunican algo impactante al visitante que le genera un aprendizaje significativo. Desde esta óptica, se desarrolla el proyecto de investigación que, mediante el uso de las TIC, da lugar al Museo Virtual. Se inicia con la identificación de las necesidades de la comunidad educativa de la región para establecer una relación entre el Museo Interactivo, el Museo Virtual y las expectativas de la comunidad académica; como resultado se desarrolla un portal web que permite la difusión de novedades en ciencia y tecnología, la presentación de montajes virtuales interactivos y la interacción con y entre las instituciones educativas.

Paralelamente, se conforma una comunidad virtual que propende por la popularización de la ciencia y la tecnología y la proyección social del museo. La UFPS se convierte así en Institución pionera, no sólo en materia de museos interactivos, sino en la incorporación de la virtualidad y la interactividad con las comunidades educativas y público en general. El modelo desarrollado es dinámico, rápido y ágil para vincular conocimientos y para hacer avanzar los sistemas educativos en mayor grado que los enfoques de educación tradicionales, acercándose más a la realidad del desempeño conceptual y científico requerido, lo cual implica no sólo disponer de conocimientos y habilidades sino de la comprensión del conocimiento como elemento articulador en la formación de ciudadanos competentes con un pensamiento crítico para juzgar su pertinencia y validez.

Palabras clave: *Museo interactivo, Museo virtual, Comunidad virtual, Educación, Aprendizaje significativo.*

Arquitectura de un sistema de computación en la nube aplicado al entorno académico virtual

Por Josemar Sierra Ramírez, María Bernal Celis, Viviana Cardozo Escobar y Alexis Rojas Cordero

Resumen

En la actualidad, hay un creciente interés de la comunidad por las plataformas de computación en la nube, que tiene sus orígenes en la Computación de Alto Rendimiento (HPC). En las plataformas en la nube, el usuario tiene en cuenta no sólo el tiempo de ejecución, sino también el costo, ya que este puede ser una de las cuestiones más importantes. Las instituciones educativas pueden aprovechar las aplicaciones en la nube para proporcionar a los estudiantes y maestros alternativas de bajo costo, con herramientas de productividad instaladas sobre la nube para beneficiar a los estudiantes y a la comunidad académica en general. Existen aplicaciones basadas en el navegador, que son accesibles con una variedad de plataformas informáticas, e incluso móviles, siendo herramientas disponibles en cualquier lugar, mediante uso de internet para poder acceder a los servicios. En este artículo se presenta una solución basada en la computación en nube para la construcción de un ambiente de aprendizaje virtual y personal, que combina una amplia gama de tecnologías y herramientas para crear una herramienta interactiva para la educación científica, académica y hospedaje de contenidos.

Palabras Clave: *Cloud Computing, ambientes de aprendizaje virtual, máquinas virtuales.*

Las TIC como herramienta de comunicación interna de una institución educativa pública

Por Rafael Passo Ortiz y Erika Martínez Gómez

Resumen

La presente investigación surge al evidenciarse al interior de la institución educativa Josefa Donado, del municipio de Soledad, Atlántico, la carencia de herramientas y estrategias comunicativas que no permiten dinamizar el flujo de información entre los miembros de la comunidad educativa. El objeto de estudio se centra en acciones que mejoren la comunicación interna para el desarrollo de los procesos institucionales. Por consiguiente, las TIC se convierten en herramientas propicias para manejar, regular y clasificar la información, que se genera en cada una de las distintas gestiones institucionales y a su vez permite que el flujo pueda darse en diferentes direcciones, involucrando a todos los actores y, de esta manera, mejorar la comunicación interna. En la metodología, se maneja un paradigma cualitativo; su objeto de acción son las TIC en la comunicación interna; su campo de acción es la gerencia educativa y

la población a trabajar es la comunidad educativa. Esta investigación se fundamenta en cuatro fases. La primera, dirigida a la revisión bibliográfica y exploración documental de diferentes fuentes; la segunda fase se centra en la observación y diagnóstico del problema u objeto de investigación; la tercera, va dirigida a la recolección de datos y análisis de la comunicación interna, mediante la aplicación de instrumentos como una entrevista a directivos para determinar su postura frente al objeto de estudio y encuestas a los docentes para contrastar resultados. Y la cuarta fase, se centra en el diseño e implementación de las TIC como herramientas dinámicas de comunicación interna institucional. El objetivo general es diseñar e implementar las TIC como herramienta para la dinámica de comunicación interna entre la comunidad de una institución educativa pública, en sus distintas gestiones.

Palabras claves: *TIC, herramienta de comunicación.*

CONVIVENCIA E INCLUSIÓN

Convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos

Por Álix Camacho Contreras, Guillermo Marrugo Peralta y Jorge Gutiérrez Hurtado

Resumen

En este estudio se presenta una propuesta de diseño de una cartilla pedagógica que sirva de guía para la formación de jóvenes mediadores de conflictos, con las respectivas orientaciones, para el manejo de situaciones en las que sea necesario mediar. Se aplican diferentes técnicas de recolección de información, como encuestas, entrevistas, análisis documental y observación directa a los diferentes actores (estudiantes, docentes y padres de familia) que permitieron obtener información para la elaboración de un diagnóstico del estado actual de la convivencia en los jóvenes de grado octavo de la institución educativa Pio XII, de San Jacinto, Bolívar, que sirvió de base para determinar las categorías conceptuales y estrategias metodológicas utilizadas en el diseño de la cartilla pedagógica. Se somete la misma a una revisión por criterio de usuarios. Esta investigación se ha desarrollado en un enfoque de investigación mixto, combinando las fortalezas de los métodos cualitativos y cuantitativos para llegar a escudriñar a fondo el problema. El interés fundamental de introducir la mediación en la institución educativa es de carácter pedagógico, con un fuerte vínculo orientado a la formación de los estudiantes para la vida en democracia desarrollando las competencias ciudadanas, en el marco de la educación para la paz y la convivencia.

Palabras clave: *Conflicto, convivencia, manejo de conflictos, Mediación escolar.*

Operacionalización de la variable escolar en una institución educativa

Por Kimberly Cárdenas y Danny Navarro Rodríguez

Resumen

El problema de investigación se condensa en la siguiente pregunta: ¿Cómo determinar el índice de la variable violencia escolar en una institución educativa? El objetivo general de investigación: Diseñar un conjunto de instrumentos para operacionalizar la variable Violencia Escolar en una institución educativa. Se abordará la presente investigación desde las dimensiones de violencia escolar dentro de una escuela del departamento del Atlántico, destacando los principales aspectos. La investigación abordará la violencia escolar en una escuela del departamento del Atlántico, tomando como referencias información del año 2012 al 2013. Se aplicará a los estudiantes de cuarto (4°) a décimo (10°) grado de la básica y media de un colegio del Departamento. En un mundo actualmente tan violento, no se puede ser ajeno a la realidad que afecta principalmente de manera integral a niños y jóvenes, y que se vivencia en la escuela, instancia considerada popularmente como un segundo hogar. Es por esto la importancia de realizar un Proyecto investigativo que permita diseñar un instrumento para determinar el índice de la variable Violencia Escolar, y a su vez desarrollar una definición operacional de la variable, medible en indicadores que arrojen definiciones conceptuales de las dimensiones de la violencia escolar en una institución educativa del departamento del Atlántico. Además, busca contribuir en la medida en que las instituciones logren, a través de un instrumento confiable, detectar los focos de violencia de manera concreta que se vivencian en la institución, facilitando así los procesos de abordaje y afrontamiento a las diversas manifestaciones de violencia halladas o que podrían suscitar. A través de ello, quiere describir aspectos emergentes como el reconocimiento de la población con mayor acontecimiento en las diversas clases de violencia escolar. Así mismo, permitirá reconocer y exponer aspectos invisibles y con grado relevante sobre la incidencia en la temática de violencia.

Palabras clave: *variable escolar, violencia escolar.*

Estrategia de intervención de formación pedagógica en educación, seguridad, convivencia y cultura ciudadana

Por Gloria Luz López González

Resumen

Esta propuesta está basada en la teoría del desarrollo de las potencialidades humanas de Amartya Sen. Se llevó a cabo bajo el enfoque de una investigación Acción Participativa y cuyo propósito es implementar una estrategia de intervención de formación pedagógica en educación, seguridad, convivencia y cultura ciudadana a estudiantes de 22 instituciones edu-

cativas de las diferentes localidades de la ciudad de Barranquilla, con el objetivo de mejorar la convivencia, la participación activa de la comunidad y la protección de las niñas y niños en los recorridos de ida y vuelta de la casa al colegio y viceversa. La población muestra fue de 713 estudiantes y 131 padres de familia. Este proyecto generó sentido de corresponsabilidad en la comunidad educativa y mejoras en la percepción de seguridad en los entornos escolares intervenidos.

Palabras clave: *teoría del desarrollo de las potencialidades, convivencia, responsabilidad, comunidad educativa.*

La cultura de paz, camino hacia una convivencia pacífica

Por Elsa Bautista, Marta Blanco y Karina Royero

Resumen

Este trabajo muestra, de manera analítica y reflexiva, la propuesta de una estrategia pedagógica basada en la práctica de una cultura de paz, que propicie ambientes de convivencia pacífica en los distintos escenarios de la vida escolar de los estudiantes de octavo grado de la Institución educativa Betania Norte del Distrito de Barranquilla. Se hace un recorrido por los argumentos de teóricos como Tuvilla, Fisas, Sexus, Mockus y Lanni, entre otros; los planteamientos de la UNESCO y la perspectiva legal de la Constitución Política Nacional, la Ley General de educación, la política de convivencia escolar Ley 1620 del 2013, la Ley de Infancia y Adolescencia, además del Manual de Convivencia Escolar, como respaldo jurídico para tal fin. Se invita a todos a tomar conciencia de la importancia de la construcción de una cultura de paz para formar a las nuevas generaciones en una convivencia que les permita un desarrollo integral y convivir en la diversidad en un ambiente de armonía, para lo cual se hace necesario la práctica de valores, el respeto por los derechos humanos y la promoción del diálogo y la mediación en la solución de conflictos.

Palabras clave: *Paz, cultura de paz, convivencia, conflicto, mediación.*

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA ESCUELA

Desarrollo de competencias

Por Felipe Ruiz Medina, John Ruz Castro y Clara Barragán Vergara

Resumen

De acuerdo con el título de esta investigación, se puede notar la relación que se propuso entre la competencia interpretativa y los mapas conceptuales, siendo la competencia interpretativa un aspecto tan importante del proceso de enseñanza aprendizaje, al tiempo que la técnica de los mapas conceptuales constituye una herramienta fundamental para el aprendizaje y que tiene su fundamento en la teoría del aprendizaje significativo. Estos dos elementos fueron tenidos en cuenta debido a que los estudiantes de la Institución Educativa Estefanía Marimón Isaza sufre una larga lista de problemas, carencias o necesidades; sin embargo, el problema en el cual se enfocó esta investigación es el bajo nivel de competencia interpretativa de los estudiantes, que se evidencia de diferentes formas pero principalmente por los pobres resultados obtenidos por estos en las Pruebas Saber 3º, 5º, 9º y 11º. A partir de este problema que se presenta en la institución educativa en mención surgió el objetivo general de esta investigación que es desarrollar la competencia interpretativa de los estudiantes de una Institución Educativa del municipio de Tierralta, Córdoba, a partir del uso de mapas conceptuales. Este objetivo está acompañado de su respectiva metodología, métodos y procedimientos. Después de realizados los procedimientos de la investigación, se presentan los siguientes aportes principales de esta: El que se pretende resaltar más es el contexto donde se realizó la misma, pues esta se desarrolló en una escuela del municipio de Tierralta, Córdoba, una escuela con condiciones adversas y además donde nunca se ha realizado una investigación de este tipo, lo cual también constituye la innovación de esta investigación. Además, de acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que el uso de la herramienta de los mapas conceptuales sí ayudan a desarrollar la competencia interpretativa.

Palabras clave: *Desarrollo de competencias.*

Transformando la actitud hacia la lectura: una estrategia de lectura contextualizada

Por Ana Castillo Barrios, José Mendoza Vargas y Ledys Villarreal Chico

Resumen

En este estudio, se presenta una propuesta para transformar la actitud hacia la lectura de los educandos del corregimiento de Mandinga, pues se viene evidenciando cómo estos estudian-

tes que participan en las pruebas Saber, dinámica generada por el Ministerio de Educación Nacional, a través del ICFES, presentan una gran debilidad al quedar rezagados en los niveles más bajos, mostrando así dificultades en los procesos lectores. Estos resultados, en el área de lengua castellana, ratifican lo antes dicho al observar una insuficiencia de un 39%, y un porcentaje del 49%, ubicándose en un nivel mínimo, solo en el nivel satisfactorio un 12% y en un nivel avanzado de 0%, lo que trae como consecuencia las dificultades y desventajas en el cumplimiento de los compromisos académicos en las diferentes áreas o asignaturas.

Para mejorar lo anterior, se propone, la narrativa de tradición oral de Mahates y algunas poblaciones de influencia cultural de los Montes de María, en el departamento de Bolívar, a través de la compilación de un libro pedagógico como la herramienta eficaz, generando un aporte teórico a esta investigación. Ello, con la estrategia de transformación y a través de un pre-experimento con una prueba de actitud (pretest y pos test) antes y después de aplicada la estrategia. Se realiza un aporte práctico que permite demostrar la transformación de la actitud hacia la lectura con la utilización de esta herramienta.

Palabras claves: *Actitud, lectura, tradición oral.*

La cotidianidad, un espacio para generar convivencia

Por Leonela Llerena Hernández, Leonel Aguanche Angulo y Grey Llerena Hernández

Resumen

Se parte del análisis de las condiciones y características de la convivencia escolar, hasta llegar a explicar cómo las relaciones interpersonales inciden en ella, previa aplicación de los respectivos instrumentos (diseñado por el colectivo de investigadores) que lo corroboran. El estudio se enmarca en una investigación pedagógica de tipo descriptivo-explicativo. Este marco permite la confluencia de los aspectos cuantitativos y cualitativos a partir de los cuales es posible la comprensión e interpretación de la problemática referida a la convivencia escolar, así como a su solución adecuada, mediante el empleo de actividades y recursos diseñados e implementados acordes con las necesidades y expectativas del alumnado, de tal modo que sirve como punto de partida para el mejoramiento de las condiciones de convivencia pacífica en la escuela y fuera de ella. Planteamiento del problema: ¿Cómo abordar con adolescentes de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial de Malagana sede # 5 de Gamero, la convivencia escolar, para favorecer las relaciones interpersonales? Objetivo: Diseñar una estrategia de convivencia escolar que permita favorecer las relaciones interpersonales en los adolescentes de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial de Malagana, sede # 5 Gamero.

Palabras claves: *convivencia escolar, relaciones interpersonales.*

Importancia de la comunicación en matemáticas

Por Roberto Pitalúa Quiñónez y Yenisber Ortiz Sará

Resumen

La comunicación es la esencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la matemática. Por años se ha mantenido alejada de las aulas y lugares donde se imparte esta área, como si fueran incompatibles; sin embargo los bajos resultados que registra el área de matemáticas en pruebas nacionales como internacionales, hacen un fuerte llamado al reconocimiento y la trascendencia de la comunicación en matemáticas. Por ello, surge la imperiosa necesidad de crear estrategias en las que se prioricen las diversas representaciones que constituyen, en sí mismas, el lenguaje matemático, y lleven a una mejor comprensión de esta área.

Palabras Claves: *Comunicación, evaluación matemática.*

Desarrollo de la competencia textual a través del uso de las TIC

Por Lucy Pacheco Vilorio, Henry r Vargas Tovar, Orieta Berdejo Carrillo

Resumen

Esta ponencia está basada en una investigación centrada en proponer estrategias mediadas por el uso de las TIC, con el objetivo de facilitar el desarrollo de la competencia textual con textos narrativos en los estudiantes de 9° de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Soledad, Atlántico. Para esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño pre experimental, con un grupo intacto con pre-test y post-test. Se basa teóricamente en los postulados pedagógicos de los constructivistas Carretero y Ausbel.

Palabras clave: *estrategias mediadas por TIC, competencia textual, textos narrativos.*

Deserción escolar de los aprendices del programa de construcción, en el Centro Industrial y Aviación del SENA

(Regional Atlántico, en Barranquilla)

Por Álvaro Estrada Blanco y Carlos Garzón Velásquez

Resumen

Sobre la problemática de la deserción escolar de los aprendices del programa de construcción en el Centro Industrial y Aviación del SENA - Regional Atlántico de la ciudad de Barranquilla, en los programas de formación profesional integral, comprendida entre los años 2010

y 2014, se observa una alta tasa de deserción escolar en la plataforma Sofia Plus (Sistema Optimizado para la Formación Integral y Aprendizaje activo) bajo el criterio de deserción. De acuerdo con los informes del Departamento de Bienestar al aprendiz, las mayores causas de deserción se presentan por motivos económicos, laborales, bajo rendimiento académico e inasistencia, que se presenta, también, por las barreras invisibles (conflictos barriales) o problemas familiares. Los subdirectores de centros, en sus Planes Operativos Anuales (POA) no incluyen un proyecto pedagógico-administrativo que sea eficiente en la retención de los estudiantes; solo se limitan a apoyar, la programación que realiza la oficina del bienestar estudiantil, pues no existe una visión clara a nivel directivo que de soluciones concretas con el fin de minimizar el problema.

Aún más: ante la existencia de este problema, la institución carece de un programa eficaz, de acompañamiento a la formación profesional, que permita minimizar esta problemática. Como respuesta, se presenta el resultado de un estudio de corte cualitativo, que provee de información estratégica, que puede traducirse en innovaciones creadoras de valor para la sociedad, empresas, instituciones de gobierno, partidos políticos y organizaciones no gubernamentales. (Velásquez, 2009). Así mismo se utilizó información por el Departamento de Bienestar al aprendiz y la Coordinación de Registro y certificación de la programación específica de cursos de formación titulada.

Palabras clave: *Deserción estudiantil, aprendizaje, motivación, técnicas de estudio, calidad de la educación.*

Maestro innovador, gestor de convivencia

Por Gleydis Muñoz Redondo, Merledis Otero Cabello, Rocío Gallardo Martínez, Luis Ramírez Muñoz, Mary Rada Otero, Omar Lubo Vacca y Marcela Redondo Hernández

Resumen

El currículo, para su desarrollo, requiere de formas alternativas de organización escolar, más abiertas, flexibles, diversificadas y adaptativas que posibiliten el trabajo cooperativo y mancomunado de profesores y estudiantes. En este sentido, a partir de la revisión de la intencionalidad de la educación media se propuso una reflexión desde el consejo académico sobre el plan de estudio de 10° y 11° desde la perspectiva de la orientación vocacional del futuro maestro. En tal sentido, la Práctica Pedagógica Investigativa en el grado 11°, tal como se expresa en el PEI (2010), busca dar respuesta al núcleo problemático, y propone trabajar la Escuela como el escenario de indagación y de confrontación; específicamente en lo que tiene que ver con el maestro y su saber; y su saber hacer, el maestro y su ser, sus interacciones, sus didácticas, sus relaciones interpersonales, su vocación, su ética.

Por ello, articular la estrategia de Proyecto y Cultura Escolar con la Práctica Pedagógica Investigativa, se ha constituido en el aspecto fundante de esta propuesta que asume la innovación como eje del trabajo pedagógico e interdisciplinar con las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, inglés y Pedagogía. Estas reflexiones orientaron la siguiente pregunta problematizadora: ¿cuál es la incidencia del proyecto interdisciplinar en los procesos de formación docente y ciudadana?, siendo su objetivo general generar estrategias de carácter innovador y creativo que estimulen los procesos de formación docente y ciudadana.

La articulación de la estrategia de proyecto y cultura escolar con las disciplinas del saber y la práctica pedagógica investigativa en la educación media se asumen mediante los significados y atributos de la innovación educativa, como expresa Carbonell Sebarroja: “la innovación son las intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, contenidos, culturas, modelos y prácticas pedagógicas”. Se trata de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus resignificaciones.

Palabras claves: *Maestro innovador, convivencia.*

El emprendimiento como eje transversal en el currículo de la institución educativa Gabriel Escobar Ballestas

Por Aura Arias Díaz e Ibeth Lora Lora

Resumen

Considerando los cambios que se han presentado en las últimas décadas para el desarrollo de las sociedades a nivel mundial y las exigencias que demandan estos, las personas requieren de un desarrollo integral para la solución de problemas en todos los aspectos: personales, cívicos, sociales y productivos, motivos estos que reflejan al ser humano como emprendedor e innovador. Habida cuenta de ello, en gobierno nacional, en el 2006 creó la ley 1014 de fomento a la cultura del emprendimiento, en la que propone promover el emprendimiento en todos los niveles educativos, a partir de la inclusión de la misma en la formación curricular de cada institución educativa, desde la educación preescolar hasta la secundaria y educación media, articulado con el sector productivo. En este sentido, para Tarapuez y Lima (2008) “el espíritu empresarial puede desarrollarse, generarse, cultivarse y fortalecerse a través de un proceso educativo”. Se puede decir que la formación para el emprendimiento debe estar enmarcado en el currículo de cada institución educativa.

Aunque existe esta ley, no ha sido socializada y no se encuentra inmersa en el currículo de la institución educativa, lo cual demuestra la necesidad que tiene la institución de plasmar en su currículo el componente de emprendimiento y la innovación en la formación de los estudian-

tes. Por ende, se hace necesario analizar el componente curricular de la institución educativa Gabriel Escobar Ballestas para la inclusión del emprendimiento como eje transversal.

El objetivo de esta investigación es diseñar una propuesta curricular que promueva el emprendimiento como eje transversal en el currículo para la formación de los estudiantes, identificando cuáles son las concepciones de emprendimiento que tienen los directivos docentes, los docentes, estudiantes, padres de familia y cómo lo asumen, ello con la finalidad de desarrollar un currículo innovador para la formación en emprendimiento.

Palabras claves: *Emprendimiento, Currículo, Innovación.*

Conclusiones

Los 50 trabajos de investigación educativa que se han presentado abarcan todos los niveles de enseñanza, básica, media, escuelas normales, educación superior. Se destaca en todos los trabajos la transversalidad de las TIC como herramienta de gestión del conocimiento, soporte de gestión curricular o bien para favorecer desarrollo de competencias y estrategias de enseñanza aprendizaje, lo cual recalca el rol que están teniendo las TIC en educación. También, aunque en menor medida, ha estado presente el enfoque de desarrollo y evaluación de competencias en la educación básica, media y superior; además la inclusión educativa a través de diversas vías.

CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 6

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS DEL DEPARTAMENTO
DEL ATLÁNTICO, COLOMBIA

Solución pacífica de conflictos, corresponsabilidad en la formación de competencias ciudadanas, sistema nacional de convivencia escolar y cátedra de la paz

Por Javier Castro Carrascal

Iniciamos caracterizando nuestra naturaleza y condición humana: Somos seres humanos inacabados e imperfectos; en constante y dinámico cambio que buscamos trascender.

Hemos superado la condición animal instintiva y alcanzado una condición racional consciente. La necesidad básica de la relación con el otro nos genera ansiedad y temor a la anhelada libertad.

En nuestra naturaleza y condición humana pervive y coexiste una dicotomía existencial. Perviven y coexisten dicotomías existenciales.

Síndrome de crecimiento	Síndrome de decadencia
Actitudes y conductas para el bien.	Actitudes y conductas para el mal.
Expresamos amor a la Vida (biofilia)	Expresamos AMOR a la MUERTE (necrofilia)
Desarrollamos actos creativos	Desarrollamos actos destructivos
Buscamos y vivimos en libertad positiva	Vivimos en condición de sumisión
Potenciamos la identidad individual	Permanecemos en obediencia ciega
Desarrollamos potencial de sociabilidad	Nos refugiamos en el aislamiento
Elegimos luchar por ser personas sanas	Como persona muestra ciertas patologías
Superamos la existencia pasiva y accidental para hacernos trascendentes	Renunciamos a la búsqueda del yo propio, pues alguien ejerce poder y sumisión
Vivimos los valores de respeto, justicia, verdad, seguridad y libertad	Asumimos el uso de la fuerza y la violencia como estilo de vida
Su carácter le muestra amable, productivo, independiente y con capacidad de ser sensible y conmovirse por el «otro»	Se amparan en el ejercicio del poder, la ley, el orden, la mentira, la indiferencia, el rencor y el odio con el «otro»

Según E. Fromm, la búsqueda de la libertad genera ansiedad por la sensación de «estar solos». Utiliza mecanismos de huida:

- *Autoritarismo*: Renunciar al propio yo y fusionarse con alguien o algo.

- *Destructividad*: Tiene su origen en los sentimientos de soledad, aislamiento e impotencia.
- *Conformidad*: Se amoldan como autómatas y adoptan un yo ajeno.

Para Fromm, el ser humano tiene diversas formas de violencia y sus respectivas motivaciones inconscientes: lúdica, reactiva, vengativa, quebrantamiento de la fe, compensatoria, de sangre arcaica.

Hoy, ¿somos menos violentos? Steven Pinker identifica elementos relacionados con la condición humana:

Es la naturaleza genética lo que motiva y caracteriza nuestro comportamiento, indica en su obra *La tabla rasa*. En la obra *Los Ángeles que llevamos dentro*, afirma: “La vida hoy es más segura y los conflictos bélicos van a menos”. En el estudio de la psicología de la violencia identifica cinco demonios interiores: violencia instrumental; afán de dominio; venganza; sadismo e ideología. Al mismo tiempo, identifican facultades que predisponen a la cooperación y la paz: empatía; autocontrol; sentido moral y facultad de razonar.

Steven Pinker considera que hay 5 fuerzas exógenas que favorecen la paz y el descenso de la violencia: el Estado, el comercio, el proceso de feminización, el cosmopolitismo y la redoblada ampliación del conocimiento y la racionalidad.

El conflicto: Posibilidad para crecer y desarrollarnos

Algunas reflexiones:

- Es evidente que el ser humano siempre ha estado en conflicto, y este es inherente a su condición humana.
- Nacemos, crecemos y nos desarrollamos en permanente situación de conflicto interno, interpersonal, social e internacional.
- El conflicto es una fuente de cambio y transformación.
- Al relacionarnos con el “otro” ejercitamos la alteridad y potenciamos las capacidades de sociabilidad y la resiliencia
- Los marcos de referencia interiorizados en la familia, la escuela y la sociedad (creencias, prejuicios, paradigmas, puntos de vista) contribuyen en la estructuración de nuestra personalidad.

Un conflicto se aborda positivamente cuando:

- Se ve como una oportunidad y no como un problema.
- Estimula a los individuos a ser constructivos y no destructivos.
- Se ve como una posibilidad de aprendizaje.
- Genera opciones diferentes a la violencia.
- Se ve como una oportunidad de comprender y entender al otro.
- Fomenta el diálogo crítico pero constructivo.
- Se pueden concebir diferentes y nuevas formas de comunicación.
- Aceptamos y entendemos las diferencias.

Métodos alternativos para la solución de conflictos

- *Negociación*: Proceso de interpretación entre dos o más partes. Buscan llegar a un acuerdo. Manejo de forma efectiva. Comunicación adecuada que permite alcanzar la meta que ambas partes se han propuesto

- *Mediación*: Las partes involucradas buscan la solución al mismo, con la colaboración de un tercero imparcial. Este aclara sus intereses y facilita un camino para que ellas mismas encuentren la solución

- *Conciliación*: Conjunto de actividades a través de las cuales las personas en conflicto lo resuelven con la intervención de un tercero imparcial.

Existen dos tipos de conciliación: En derecho y en equidad.

Cuestionamientos para reflexionar

- ¿Nos reconocemos como sujetos capaces de ejercitar la alteridad en el proceso de solución de conflicto?

- ¿Existen procedimientos institucionales para diferenciar el conflicto del bullying?

Corresponsabilidad institucional en la formación de competencias ciudadanas

Naturaleza y finalidad de la corresponsabilidad

Ámbitos de aplicación y desarrollo.

- *Personal*: Dimensiones de la persona

- *Familiar*: marcos de referencia; funciones y roles de los miembros.

- *Institucional*: trabajo en equipo; funciones y roles.

- *Interinstitucional*: Estado, familia, escuela, empresa, sociedad.

- *Global*: Organizaciones internacionales; redes sociales; tratados.

UTOPIA EDUCATIVA	CURRICULARIZAR (transversalmente)		CONTEXTO
PEI: Misión, Visión, Principios, Valores, Objetivos	Integrar y articular Identificar Elementos Saberes Sujetos Ambientes escolares Metodologías Mediaciones Finalidad	Valorar los fundamentos Epistemológicos Psicológicos Sociológicos Pedagógicos Antropológicos Filosóficos	Logros a nivel Nacional, regional, municipal, institucional familiar y personal. Convivir con competencia en alteridad, resiliencia y en paz
Meta educativa 2025	«Colombia sería la Nación más educada de América Latina para el 2025»		Plan Nacional de Desarrollo 2014-2025
Meta en emprendimiento 2032	Colombia “Uno de los tres países más competitivos de América Latina”. . .		Comisión Nacional de Competitividad

Curricularizar transversalmente para aprender a convivir

Nuestros retos como educadores para el 2025 y el 2032.

- Reconocernos como personas con la capacidad de desarrollar competencias biófilas.
- Promover y desarrollar investigaciones desde las i.e. en alianza estratégica con organizaciones del sector empresarial, estatal y privado.
- Garantizar la continuidad en fortalecer los procesos de formación profesional de los directivos docentes y docentes.
- Integrar un equipo de trabajo comprometido con la tarea de mejorar la calidad de la educación y la convivencia.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Por Luisa Mercedes Vence Pájaro

Cerrar la brecha digital hoy es fundamental para avanzar hacia el logro de sociedades con más igualdad, en campos tan diversos como el aprendizaje, la inserción en el mundo del trabajo, el aumento de la productividad, la voz y visibilidad públicas, la producción y el consumo cultural, y la capacidad de gestión y organización. La brecha agudiza los contrastes entre regiones, países y grupos sociales y culturales. Quien no está conectado estará excluido de un modo cada vez más intensivo y amplio. (Fuente: Sunkel, G., Trucco, D & Espejo A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal).

Resumamos algunas propuestas y desarrollos al respecto:

Políticas educativas en el uso de TIC

- Plan Ceibal. “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea” (Uruguay): Fue creado “con el fin de realizar estudios, evaluaciones y acciones, necesarios para proporcionar un computador portátil a cada niño en edad escolar y a cada maestro de la escuela pública, así como también capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta, y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas». Fuente: Plan Ceibal. Consultado (2013) Ley de creación. Recuperado de <http://www.ceibal.edu.uy/#institucional>
- Implementación de plataformas para el intercambio de experiencias innovadoras entre docentes y la digitalización de libros para brindar ayudas a las bibliotecas del País. (Corea del Sur) Fuente: <http://www.edunet.net/redu/main/mainForm.do>
- Aulas de Laboratorios Creativos – CCL (Unión Europea): Proyecto de la Alianza con nueve naciones que a través de la investigación busca establecer el uso unipersonal de una Tablet (o un PC) en las escuelas.

Fuente: Informe Horizonte de Europa (2014). Recuperado de https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/horizon_report_eu_es.pdf

*En Colombia, a partir de la década de los ochenta, en el país se desarrollan una serie de actividades como debates, propuestas y proyectos relacionados con el cambio educativo; se realizan los primeros encuentros para abordar temas sobre innovaciones educativas en el país.

En las dos últimas décadas en el país se presentan hechos significativos relacionados con los procesos de innovación educativa, entre los que podemos citar:

El Ministerio de Educación expide el Decreto 2647 de 1984 sobre innovaciones educativas. En 1987, la Federación Nacional de Docentes lleva a cabo el Congreso Pedagógico Nacional.

*Fuente: Competencias TIC para el desarrollo docente (2013). *En la Ley de Ciencia y tecnología 1286 de 2009 se propone que promover la calidad de la educación, en los niveles de media, técnica y superior para estimular la participación y desarrollo una nueva generación de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores, es una de las bases para la consolidación de una política de Estado en ciencia, tecnología y sociedad. (p.13).

*A finales del año 2010, el Gobierno Nacional, en la presentación de su política educativa, hace énfasis en la necesidad de contar con más y mejores contenidos educativos virtuales, fortalecer procesos de formación docente en el uso de las nuevas tecnologías y llevar a cabo una adaptación curricular con inclusión de nuevas tecnologías, a través de un Sistema Nacional de Innovación, el cual busca que el 50% de los docentes del sector oficial (160.000) cuenten con una certificación en competencias digitales (pp. 13-14).

* En el Plan Decenal (2006 -2016) se establece, como desafío de la educación en Colombia la «Renovación pedagógica y uso de las TIC de la educación, a través de la dotación de infraestructura tecnológica, el fortalecimiento de procesos pedagógicos, la formación inicial y permanente de docentes en el uso de las TIC, innovación pedagógica e interacción de actores educativos».

En el Plan Sectorial de Educación (2010-2014) Educación de Calidad- “El camino para la prosperidad” se ha definido como objetivos (1) Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, (2) Educar con pertinencia e incorporar innovación en la educación y (3) Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Fuente: MEN (2013) Competencias TIC para el desarrollo docente. Bogotá D.C (p. 15).

Proyecto «Centro de innovación educativa»

Promueve la construcción de capacidades regionales de uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para mejorar la calidad de las prácticas educativas en las instituciones y entidades del sistema educativo colombiano y para aportar a la reducción de la brecha educativa entre las regiones del país.

Esta información se encuentra en el Portal Educativo Colombia Aprende (2014), específicamente en lo relacionado con los Centros de Innovación Educativa. Sus componentes infraestructurales lo constituyen: 5 CIER, 1 CIEN y 50 escuelas innovadoras, con una formación de 16.000 docentes, y 120 masterados para ellos.

Su contenido se fundamenta en 33 courseware, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales.

Reflexionemos

¿Por qué, a pesar de que el departamento del Atlántico ha adelantado varios procesos de formación a docentes en el uso pedagógico de las TIC, encontramos en los establecimientos educativos que un número significativo de profesores no las utilizan en sus prácticas de aula?

PRUEBAS PARA MEDIR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Por Edwin Jiménez Márquez

No se puede educar, ni transformar la realidad, con respuestas, sino con preguntas
- J. De Souza -

Evaluación. Actualmente, la evaluación es tomada como la relación del individuo con su saber hacer, saber ser, saber vivir y saber convivir. Pero en la práctica se asume como búsqueda de resultados, una calificación, un examen, una evaluación terminal y/o un desempeño final, convirtiéndose así en un proceso determinante para tomar decisiones.

Desde nuestro quehacer pedagógico lo más importante debería ser el por qué. Abordemos entonces la pregunta, ¿por qué la escuela debe desarrollar el pensamiento? ¿Por qué debe formar y desarrollar competencias?

¿Cómo está el país en evaluación de competencias?

En Comprensión lectora, en el 2006, el 50% de los estudiantes de cuarto de primaria no logran entender lo que leen, y solo el 2% de los estudiantes de once grado alcanzaban el nivel óptimo de interpretación lectora, según el Informe Pisa 2006 (Icfes)

Para el 2009, el 47% de los estudiantes evaluados no comprende lo que lee. Básicamente no puede inferir el significado global de un texto de baja complejidad. En esa oportunidad, en lectura el país ocupó el puesto 51 entre 6, según el Informe Pisa 2006 (Icfes)

Con relación a Matemática, en el 2009, el 39% de los estudiantes *no puede* “Responder preguntas claramente definidas que contienen toda la información relevante”. Así mismo, el 71% de los estudiantes *no puede* “Extraer información relevante de una fuente simple”. De igual manera, el 15% de los estudiantes de noveno grado del país no pueden establecer relaciones entre aspectos particulares y generales de un texto. Esta proporción aumenta al 26% de los estudiantes de noveno grado del departamento del Atlántico, en el que, además, 1 de cada 3 estudiantes de noveno grado del Atlántico y 1 de cada 5 del país no “...soluciona problemas en contextos aditivos y multiplicativos...”, según al análisis del Informe Pisa del año 2009.

En Ciencias Naturales

En Ciencias Naturales, el 20% no puede ni siquiera “Aplicar conocimiento científico limitado en situaciones familiares”. Por otro lado, el 54% de los estudiantes no puede “Hacer interpretaciones literales y razonamientos directos sobre resultados científicos o sobre la resolución de problemas tecnológicos”, como indica el Informe del año 2009 (Icfes).

En las últimas pruebas internacionales

Para el año 2012, en educación financiera, los estudiantes de Colegio de Colombia obtuvieron 379 puntos y los situó en el último lugar de la tabla de los países evaluados. **En igual sentido**, de acuerdo con el informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), avalado por las pruebas Pisa, los jóvenes latinoamericanos “solo podrían resolver problemas muy simples en situaciones conocidas, utilizando el ensayo y el error para elegir la mejor alternativa de un grupo de opciones predeterminadas”.

Conclusiones

En virtud de los resultados anteriores, surge dentro del gremio de los docentes del departamento del Atlántico, las siguientes decisiones.

- Aceptación de los maestros del Atlántico de la prueba Saber 11 como instrumento evaluativo vigente empleado por el Ministerio de Educación Nacional.
- La utilización de diversas estrategias evaluativas (comprensión de textos escritos, el análisis de gráficas y esquemas, la interpretación de tablas de datos y la realización de experiencias y laboratorios) se perfila como un factor de éxito en las I.E.O. con nivel de desempeño alto en el Departamento del Atlántico.
- La realización de trabajos de campo y contacto con la naturaleza no se muestra como indicador relevante en los resultados obtenidos en la prueba Saber 11.
- En las I.E.O. no se evidencia la preparación adecuada para la implementación de evaluaciones tipo prueba Saber, trascendiendo al campo de la capacitación y la formación continuada en búsqueda de mejorar los resultados obtenidos.
- La relación que existe entre las temáticas y competencias evaluadas en la prueba SABER 11 y los Estándares de Calidad del Ministerio de Educación (MEN) es evaluada en forma favorable por los docentes, evidenciando coherencia entre lo que se requiere enseñar por el MEN y lo que se evalúa.
- Propiciar el fortalecimiento de los procesos de evaluación por competencias en una forma continua y no simplemente como estrategia de preparación de corto plazo para la presentación de una prueba.
- Se hace necesaria la reflexión en los colectivos docentes de las IEO del Atlántico en torno a los procesos evaluativos y las experiencias exitosas de los planteles con alto nivel de desempeño en la prueba Saber 11.
 - Fortalecer la formación pedagógica de los profesionales no licenciados dentro de un proceso de formación en competencias, para el mejoramiento de la evaluación del estudiante acorde a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

FOMENTADOR DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XX

Por Thalía Barrios, Javier Naranjo, Johan Ortiz., Daniela Arciniegas, Gysella Palmet, Juan Pablo Zuluaga y William Suárez

Resumen

La Universidad Autónoma del Caribe ha apostado con estrategias de formación y promoción a las nuevas dinámicas de los procesos formativos desde los semilleros de investigación en la universidad. En debate de experiencias los estudiantes participaron activamente con sus opiniones y posiciones acerca de compartir procesos de conformación y fortalecimiento de los semilleros de investigación.

El espacio fue direccionado a reflexionar y analizar los diferentes contextos y áreas del campo en las cuales nuestros semilleros participaban y aportaban con procesos de generación de conocimiento y actividades de apropiación social de la ciencia, tecnología e innovación. También se compartieron experiencias investigativas y profesionales desarrolladas por los estudiantes. El propósito es contribuir con las experiencias de formación de los jóvenes capaces de investigar sobre los problemas, necesidades e ideas que surjan en los ámbitos sociales, políticos, culturales, educativos y económicos que afrontan las comunidades y organizaciones, logrando así el fortalecimiento en competencias investigativas de estudiantes en la Uniautónoma.

En este conversatorio llegamos a la conclusión que es sumamente importante la instrucción científica y la capacitación en habilidades y destrezas aplicadas a la investigación, promoviendo entre los estudiantes la investigación como una actividad relevante en la vida profesional y como un estilo de vida, de desarrollo profesional y de contribución a la solución de problemáticas prácticas de impacto regional y nacional.

CAPÍTULO 7

CAPÍTULO 7

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN GESTIÓN CURRICULAR Y TIC PARA LA EDUCACIÓN

La revisión reflexiva y crítica de los trabajos debatidos durante los tres días del congreso, facilitó determinar experiencias sobre la investigación educativa en el tema central del congreso.

Las investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con la gestión curricular y TIC para la educación, permitieron sistematizar las siguientes consideraciones:

Sobre las investigaciones educativas, en relación con la gestión curricular se presenta el enfoque de competencias en torno a la renovación del currículo universitario enfrentada en Europa y América Latina ante las demandas de la política pública por los respectivos Ministerios de Educación, así como la pertinencia del currículo en relación con las necesidades de su entorno. En todos los casos se reconoce por los investigadores la importancia de los antecedentes del Proyecto Tuning Europa y Proyecto Tuning América Latina. También el Marco Europeo de Educación Superior.

Bajo esta perspectiva, es oportuno plantear que las investigaciones presentadas sobre las líneas calidad de la educación, desarrollo de competencias, investigación en educación superior y comprensión lectora hacen referencia al currículo con enfoque de competencias.

El análisis de los objetivos y datos aportados en los informes permitió apreciar que se muestran avances sobre la conceptualización de competencias, la planificación curricular con enfoque de competencias y la definición de los perfiles del egresado.

A pesar de la diversidad de enfoques curriculares (por módulos asignaturas, núcleos problemáticos, resolución de problemas) para la estructuración del currículo universitario, hay consenso en la tipología de competencias genéricas y específicas. Ello relacionado con las competencias comunes a todos los profesionales y particulares de una profesión y afines, respectivamente.

Se destaca el reclamo de una metodología de cambio en docencia universitaria que reoriente la enseñanza a resultados del aprendizaje en coherencia con criterios de desempeño competente, que favorezca protagonismo al trabajo del estudiante en ambientes de acompañamiento docente presencial y/o virtual en clases, el trabajo independiente y la evaluación.

La enseñanza, debería ser pensada más desde la planeación de actividades del estudiante en contexto disciplinar-social-cultural, laboral, que en el propio contenido. En igual sentido, el contenido, el trabajo independiente y la evaluación como oportunidad para la formación de competencias.

No se ha avanzado igual en la transformación de métodos y formas de la evaluación interna de las universidades, que mida las competencias del currículo, la cual aún se dirige a la verificación de lo que sabe el estudiante, en menor medida cómo sabe aplicarlo para resolver problemas y se obvia el componente saber actitudes y valores que requiere la integralidad del conocimiento para una actuación holística en el desempeño competente.

Al respecto de las TIC en educación, las investigaciones debatidas muestran propuestas que apuntan a que los estudiantes aprendan matemáticas y lenguaje apoyado de plataformas digitales; utilizar recursos TIC para facilitar la comprensión de los conceptos, así como herramientas TIC para el desarrollo de las competencias.

Es notorio que la comunicación en la temática central del congreso permitió apreciar la inserción de varios términos introducidos en las conferencias y ponencias desarrolladas y debatidas en el congreso, que recrean su significación en la educación a raíz de los vertiginosos avances tecnológicos en las TIC, tales como *enseñanza disruptiva*, entendiéndose como una docencia que rompe con lo tradicional o acostumbrado; el *aprendizaje ubicuo*, que se refiere a aprender en cualquier lugar y momento; *TIC inclusivas*, acerca de la educación a través de las TIC con fines de oportunidad para todos, su buen uso para hacer el bien contribuyendo a la construcción de una sociedad educada y en paz.

Además, la frase “Smart Education” o Educación Inteligente, se utiliza como un acrónimo que se refiere a la tecnología y métodos interactivos que ofrecen un enfoque más flexible y adaptado para satisfacer las diversas necesidades individuales, son elementos innovadores activos en el proceso de la educación.

El intercambio sobre la adaptación a la gestión curricular con enfoque de competencias en docencia universitaria, demuestra prácticas comunes en desarrollo. Tal es el caso de incluir entre las competencias genéricas del currículo universitario la competencia “Uso de las TIC”, orientada a implementar los recursos que brindan las TIC para el tratamiento de la información y las comunicaciones como vía de mejorar la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, considerando la importancia de su dominio en el ámbito profesional y social para el mejoramiento de la calidad de vida.

En este sentido, se valoró como importante y necesario el rol que adquiere el soporte informático de las TIC en la gestión curricular universitaria, convirtiéndose en una herramienta indispensable para el diseño de planes de estudios; la gestión de información, seguimiento curricular y reportes académicos que agilizan y elevan la calidad del servicio educacional.

Acerca de la metodología de la investigación, en los trabajos presentados como producto de la formación académica de posgrados, se pudo verificar que los investigadores privilegian el

enfoque metodológico cuantitativo en la investigación educativa. Pocos trabajos declaran un enfoque cualitativo, sin embargo no se aprecia en la redacción del texto escrito de sus informes, ni en el procesamiento de datos, que hayan utilizado consecuentemente las técnicas cualitativas.

Conclusiones generales

Los días 27, 28 y 29 de mayo del año 2015 se llevó a cabo el Congreso Internacional Gestión Curricular y TIC para la Educación en la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. Su objetivo fue construir un espacio de reflexión sobre las experiencias que se vienen desarrollando en gestión curricular para la educación presencial y virtual, así como el uso de recursos TIC que soportan la docencia, que permita sistematizar avances y apropiar experiencias y buenas prácticas para adecuar la docencia al enfoque de competencias adoptado por las universidades e instituciones educativas.

Resultó significativo para el contexto nacional e internacional la visión interdisciplinar en las diferentes conferencias y actividades del congreso de la inclusión como eje articulador de la Gestión Curricular y TIC para la Educación. En este sentido, los docentes de todos los niveles educativos y conferencistas de diversos países y continentes, coinciden en puntos críticos de reflexión: La educación es transformación de formas de pensar, sentir y actuar basada en que el aprendizaje es individual pero tiene una base social que requiere garantizar que cada uno aprenda desde su diversidad.

Se presentó una declaración final del congreso que precisa, entre otros: La innovación educativa a que nos llama este congreso está en diseñar actividades de enseñanza que integren unas "TIC inclusivas" para el aprendizaje desde la diversidad, con una tecnología apropiada a las necesidades y posibilidades del contexto que permita satisfacer necesidades de formación con un uso racional de recursos, lo cual es un enfoque de sostenibilidad para salvar el planeta con la educación, de sus generaciones actuales y futuras.

El objetivo de exposición de simposios fue promover acciones de comunicación reflexiva e intercambio de experiencias en el campo de la Investigación en educación que permita valorar el estado de desarrollo alcanzado sobre la gestión curricular, con enfoque de competencias, a nivel nacional e internacional y de los recursos informáticos sostenibles para la docencia, en los diferentes niveles educativos. Como resultado de un conjunto de debates en conferencias, mesas, conversatorios, debate de experiencias y ponencias, se ha podido concretar proyectos de red de investigación y publicaciones en temas relacionados con gestión curricular y TIC para la educación.

El congreso se desarrolló con apoyo de Colciencias, en la convocatoria 644 de 2014, que apoya eventos de Ciencia, Tecnología e Innovación CT+I. Además, se contó con la Secretaría Departamental de Educación, Atlántico, así como la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla. Los docentes participaron activamente como ponentes y en el debate en tres mesas académicas, coordinadas por la Secretaría de Educación Departamental del Atlántico,

en temas críticos de calidad de la educación: Convivencia escolar, TIC para la educación y Pruebas internas y externas en las instituciones educativas.

Las mesas académicas presentaron el trabajo de investigación asociado a estudios de maestría realizados por los ponentes, docentes del Departamento de Atlántico y el Distrito de Barranquilla, que pudieran ser generalizados como apropiación social del conocimiento a otras instituciones, por su elevada calidad demostrada en el debate y reconocimiento expresado por los participantes.

También se destacó la participación de docentes de ambas Secretarías de Educación Departamental Atlántico y Distrital de Barranquilla, presentando ponencias que son el resultado de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe y de otras universidades.

Las siguientes universidades apoyaron junto a Colciencias, aportando cinco conferencias internacionales. Estas son: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España; Universidad de Holguín, Cuba, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador, Universidad del Estado de Amazonas, Brasil.

El Congreso Internacional Gestión Curricular y TIC para la Educación, se convirtió en un espacio de reflexión y análisis relacionado con los conceptos, modelos, avances tecnológicos, implicaciones y aspectos novedosos vinculados a la gestión curricular y tendencias de las TIC en Educación. Es importante mencionar que este congreso fue considerado, en encuesta realizada a los participantes, como un congreso académico-científico de elevada calidad por sus conferencistas y el alto impacto del debate en la comunidad académica.

La Universidad Autónoma del Caribe logró generar este espacio de discusión gracias al apoyo de Colciencias, la Secretaría de Educación Departamental del Atlántico y Secretaría de Educación Departamental de Barranquilla. También concretó alianzas importantes con universidades nacionales e internacionales para seguir desarrollando estudios investigativos en el área de conocimiento del congreso, como la Red de Investigación en Gestión Curricular y TIC para la Educación. Lo anterior, permitió el fortalecimiento de esfuerzos que la Universidad Autónoma del Caribe viene adelantando en el campo de la Gestión Curricular y las TIC para la educación.

*Editado por el Departamento de Publicaciones de la Universidad Autónoma del Caribe,
en el mes de noviembre de 2018.*