



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad

30

Educación superior en
América Latina y el Caribe:
una visión desde las áreas
estratégicas Post-CRES 2018

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2018
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Vol. 30
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

:: EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Débora Ramos	Ayumarí Rodríguez
Enrique Ravelo	José Antonio Vargas
Sara Maneiro	Yara Bastidas
Zulay Gómez	José Quintero
Yeritza Rodríguez	

:: CORRECCIÓN DE ESTILO

Ingrid Krulewski

:: DIAGRAMACIÓN

Pedro Juzgado A.

:: TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

:: COMISIÓN DE ARBITRAJE

• Miembros Unesco-IESALC

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)

Débora Ramos (UNESCO -IESALC)

Elizabeth Sosa (UNESCO IESALC)

José Antonio Vargas (UNESCO IESALC)

Enrique Ravelo (UNESCO IESALC)

• Miembros Nacionales (Venezuela)

Humberto González (UPEL-IPC)

Miren de Tejada (UPEL-IPC)

Moraima González (UPEL-IPC)

Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)

Enoé Texier (UCV)

María Cristina Parra (LUZ)

Karenia Córdova (UCV)

Patricia Quiroga (UPEL)

Mónica Delgado (UNA)

Abel Rodríguez (UNESL)

Eva Monagas (Universidad de Carabobo)

• Miembros Internacionales

Laura Phillips (AUALPI-Colombia),

Pedro Antonio Melo (Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

Angélica Silva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Roberto Limongi (Universidad Tecnológica de Chile),

Andrea Páez (Universidad de San Buenaventura, Colombia)

Helena Hernández, UniCAFAM, Colombia)

Verena Hitner (Universidad de los Hemisferios, Ecuador)

Claudia Ballas (Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador)

Anapatriacia Morales (Universidade Federal do ABC (UFABC-Brasil)

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess



Educación Superior y Sociedad

Educación Superior y Sociedad (ESS)

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología

<http://www.revenicyt.ula.ve>

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal.

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>
<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>

La dirección editorial de Educación Superior y Sociedad (ESS) no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

Educación Superior y Sociedad (ESS), es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; disseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is a bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; trazer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes da contextualidade local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE

DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN	11
Elizabeth Sosa, Enrique Ravelo	
TEMA 1 :: Formación docente	17
1. Formación docente y las tecnologías de información. Un caso de estudio sobre el saber del maestro. Zambrano Alfonso Claret; Robinson Viafara, Lara Walter, Carlos Uribe, Acero David Juan, Castilllo Camila Cabezas, Camilo Polanco Universidad del Valle, Colombia	18
2. Formación de ciudadanía desde un saber ético del docente Gaudis Mora y Clementina Rivero Universidad de Carabobo, Venezuela	39
3. Conceptualizaciones de la andrología por parte de estudiantes colombianos en la educación superior: aproximaciones iniciales Juan Habib Bendeck Soto Corporación Universitaria Remington, Medellín, Colombia	57
TEMA 2 :: Aseguramiento de la Calidad	83
1. Importancia de la evaluación de ciclo como mecanismo para el aseguramiento de calidad en la formación de pregrado en la Universidad Católica de Temuco. Claudia Orrego Lepe, Daniela Ruiz Figueroa y María Isabel Valdivieso Aguilera Universidad Católica de Temuco, Chile	84
2. Evaluación por competencias en entornos personales de aprendizaje Aslin Gonzalo Botello Plata Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia	104

TEMA 3	:: Internacionalización	127
	1 Humanización de la internacionalización en educación superior en Colombia, una propuesta antropológica pedagógica	128
	Andrea Gómez Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia	
	2. Burocratización de la convalidación académica en Paraguay vs capital humano cualificado	158
	Nadia Czeraniuk, Francisco Cantoni, Rita Thiebeaud, Matías Denis Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay	
TEMA 4	:: Desarrollo sostenible	177
	1. Educación para el Desarrollo: Una concepción impulsada por el conocimiento	178
	Miguel Ángel Morffe Peraza Universidad Católica del Táchira, Venezuela	
	2. Actitud emprendedora en estudiantes universitarios y la mejor práctica de emprendimiento universitario en Panamá. Vicente, Herrera y Mariela, Salgado	200
	Universidad Latina/ Universidad Tecnológica-Panamá	
	3 Responsabilidad social: una perspectiva estratégica de la educación para el desarrollo sostenible	218
	Adela Margarita, Vélez Rolón, Diego Gustavo, Neira Bermúdez, Gisou, Díaz Rojo Fundación Empresarial de la Cámara de Comercio, Bogotá, Colombia	
	4 Prácticas como facilitador de la inserción laboral en estudiantes universitarios	233
	Julia Cubillos Romo, Natalia Pillancari Coronado y Rosa Iris Villalobos Castro Universidad de Aysen/Universidad de Los Lagos, Chile	

Elizabeth Sosa
Enrique Ravelo

Educación Superior y Sociedad (ESS) presenta su número temático 30, titulado **Educación superior en América Latina y el Caribe: una visión desde las áreas estratégicas Post-CRES 2018**. Este trabajo de proporción regional se articula al proceso de investigación y reflexión desarrollado desde la CRES 2018. El Plan de Acción CRES 2018-2028, documento normativo que resultó de los debates y proposiciones de la Conferencia responde a los lineamientos definidos por la UNESCO para la organización del Marco de Acción Educación 2030. El documento contiene contextos, principios, áreas estratégicas, lineamientos: objetivos, metas, estrategias indicativas, indicadores, recomendaciones y finalmente un sistema de seguimiento y evaluación. En este caso particular queremos focalizar las áreas estratégicas identificadas que regirán a la educación superior en América Latina y el Caribe 2018-2028 en el contexto de los ODS y la Agenda de Educación 2030, entre ellas: Calidad, Reconocimiento, Cobertura, Gestión de la Internacionalización, Formación Docente y Desarrollo Sostenible.

Desde este contexto recibimos el resultado de la Convocatoria ESS 2018, bajo un riguroso sistema de arbitraje, que nos permitió considerar once trabajos de investigación de equipos de trabajo de Colombia, Chile, Panamá, Paraguay y Venezuela, quienes reflexionaron con propuestas desde el proceso de aseguramiento de la calidad, el reconocimiento y la gestión de la internacionalización, formación docente y desarrollo sostenible.

Estos procesos de trabajo la CRES 2018, la Post-CRES 2018 y la Convocatoria ESS 2018 se triangulan para presentar a la comunidad académica de América Latina y el Caribe un producto de investigación y reflexión que se organiza en cuatro grandes temas: 1, Formación docente; 2, El aseguramiento de la calidad; 3, Internacionalización y, Desarrollo Sostenible.

El tema 1, Formación docente está integrado por tres artículos:

El primero está propuesto por Zambrano Alfonso Claret y su equipo de investigadores de la Universidad del Valle de Colombia, con el título *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación*. Un caso de estudio sobre

el saber del maestro. Plantean desde la pedagogía crítica la formación docente según el saber del maestro para desarrollar la *formación docente en TIC*, según el marco conceptual del (currículo y el TPACK.

El segundo está propuesto por las investigadoras de Venezuela de la Universidad de Carabobo, Gaudis Mora y Clementina Rivero, con el título *La formación de ciudadanía desde un saber ético del docente*. Ellas plantean como el saber ético del docente aborda la formación de ciudadanía con alto compromiso y gran sentido de responsabilidad en la formación del nuevo venezolano. El énfasis estuvo centrado en el quehacer docente y en la toma de conciencia por parte del educador sobre la necesidad de afianzar los valores éticos.

El tercero esta propuesto por Juan Habib Bendeck Soto, miembro y asistente de investigación de la la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia, con el título *Conceptualizaciones de la andragogía por parte de estudiantes colombianos en la educación superior: aproximaciones iniciales*. Plantea que la andragogía es un concepto poco conocido en el país, puesto que actualmente se identifica más por “educación de adultos” que como tal. Recientemente, se observa que la docencia universitaria solo contempla la directriz de la transmisión del conocimiento y según sea el modelo educativo de la institución, puede ajustar un poco las metodologías aplicadas para la enseñanza dentro del aula a estudiantes adultos.

El tema 2, el Aseguramiento de la calidad está integrado por dos artículos:

El primero está propuesto por las investigadoras Claudia Orrego Lepe, Daniela Ruiz Figueroa y María Isabel Valdivieso Aguilera de la Universidad Católica de Temuco en Chile, con el título *Importancia de la evaluación de ciclo como mecanismo para el aseguramiento de calidad en la formación de pregrado en la Universidad Católica de Temuco*. Este artículo presenta las experiencias de evaluación de ciclo en la UC Temuco en el marco del modelo educativo basado por competencias, donde los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes se movilizan como un todo en la formación del profesional que egresa.

El segundo está propuesto por Aslin Gonzalo Botello Plata de la Universidad de La Guajira, Colombia, con el título *Evaluación por Competencias en Entornos Personales de Aprendizaje*. El artículo plantea el diseño de un Entorno Personal de Aprendizaje, para la evaluación de competencias genéricas, sobre la base de los planteamientos teóricos de Biggs y Collis (1982), en cuanto al exegesis del aprendizaje, mediante la asignación taxonómica de un nivel de razonamiento. Los resultados delimitan estrategias puntuales en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, encaminadas al fortalecimiento de competencias genéricas en un contexto multicultural y pluriétnico utilizando el aprendizaje Blended learning.

El tema 3, Internacionalización está integrado por dos artículos:

El primero está propuesto por Andrea Páez Gómez, Doctorando en Humanidades: Humanismo y Persona de la Universidad Sanbuenaventura – Colombia, con el título *Humanización de la internacionalización en educación superior en Colombia, una propuesta antropológica pedagógica*. El artículo aborda el tema de la mirada del ser humano como sujeto participe en los procesos de internacionalización en educación superior en Colombia, cuya situación conllevan a determinar unos elementos que hacen visibles las formas como desde la política educativa se aborda y desarrolla el tema, más como una visión de impacto que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados.

El segundo está propuesto por el equipo de investigación de Nadia Czeraniuk de la Universidad Autónoma de Encarnación de Paraguay, con el título *La burocratización de la convalidación académica en Paraguay vs capital humano cualificado*. El artículo propone desde el análisis bibliográfico de algunas normativas vigentes y de los programas habilitados para el desarrollo del capital humano en Paraguay, un diagnóstico sobre la regulación de la convalidación académica, que se contrapone a los propósitos nacionales, regionales y mundiales.

El tema 4, Desarrollo Sostenible está integrado por cuatro artículos:

El primero está propuesto por Miguel Ángel Morffe Peraza, investigador de la Universidad Católica de Táchira, Venezuela, con el título *Educación para el Desarrollo: Una concepción impulsada por el conocimiento*. El artículo propone una revisión documental de los planteamientos de sus principales referentes teóricos, a fin de conocer aportes epistémicos que contribuyan a comprender su importancia y vinculación. Desde los argumentos de libertades y capacidades humanas de Sen, pasando por los planteamientos de Freire acerca del fomento de un pensamiento crítico, hasta llegar a los más recientes aportes de autores españoles que resumen definiciones, dimensiones y consideraciones de la EpD, permiten concebir un escenario donde la educación será parte primordial de cualquier modelo de desarrollo.

El segundo está propuesto por Vicente Herrera y Mariela Salgado, investigadores de la Universidad Latina de Panamá y Tecnológica de Panamá, respectivamente, con el título *Actitud emprendedora en estudiantes universitarios y la mejor practica de emprendimiento universitario en Panamá*. El artículo describe, a través de un estudio, el grado de actitud emprendedora que muestran los estudiantes universitarios, en Panamá.

El tercero está propuesto por Vélez Rolón, Adela Margarita y su equipo de investigadores de la Fundación Universitaria empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá y la Universidad de Tolima, de Colombia, con el título *La responsabilidad social: una perspectiva estratégica de la educación para el desarrollo sostenible*. El artículo propone identificar el conocimiento que estudiantes de carreras administrativas tienen sobre el DS, los temas que relacionan y las relaciones que desde allí pueden generarse entre la RSE y EDS en la educación superior.

El cuarto está propuesto por Julia Cubillos Romo y su equipo de investigadores de la Profesional Universidad de Aysén y la Universidad de Los Lagos de Chile, con el título *Prácticas como facilitador de la inserción laboral en estudiantes universitarios*. El artículo sistematiza resultados del estudio “Empleabilidad e Inserción Laboral en Educación Superior” y se concentra en uno de sus objetivos, enfocado en describir la importancia de las prácticas en el proceso formativo, como una actividad estratégica para la formación profesional que contribuye a la inserción laboral.

De esta manera, recomendamos su lectura y discusión en el marco de la reflexión regional sobre la Educación Superior en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda Educación 2030.

:: Elizabeth Sosa

Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela (2005), Postdoctoral en Ciencias Sociales de Universidad Central de Venezuela (2017), Posdoctoral en Educación, Ambiente y Sociedad (2012) en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Investigadora en el área de pedagogía del discurso, especialista en didáctica de la literatura. Profesora titular en el área de literatura latinoamericana en pre y postgrado, metodología de la investigación en la Maestría en Literatura Latinoamericana, y de seminarios de investigación en el Doctorado de Pedagogía del Discurso en Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Subdirectora de Investigación y Postgrado (2007-2014) Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). En la actualidad consultora académica de la UNESCO-IESALC.

Correo electrónico: esosa@unesco.org.ve

:: Enrique Ravelo

Doctor en Ciencias sociales de la Universidad Central de Venezuela (2008). Magister en Educación Superior, Universidad Central de Venezuela (1983), Especialista en Elaboración, Formulación y Administración de Proyectos Sociales (APROES), Fundación Getulio Vargas de Brasil. Investigador en el área de sociopolítica de la educación. Profesor de sociopolítica de la educación en el Doctorado de Educación, Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Profesor titular en el área de filosofía. Director-Decano (1983- 1986), Vicerrector Académico (1993-1997) y Rector (1997-2001) Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. En la actualidad investigador en el área de sociopolítica de la educación y consultor académico de la UNESCO-IESALC.

Correo electrónico: eravelo@unesco.org.ve

1

Tema 1:

Formación docente

- **Formación docente y las tecnologías de información. Un caso de estudio sobre el saber del maestro**
Zambrano Alfonso Claret,; Robinson Viafara, Lara Walter, Carlos Uribe, Acero David Juan, Castillo Camila Cabezas, Camilo Polanco
Universidad del Valle, Colombia
- **Formación de ciudadanía desde un saber ético del docente**
Gaudis Mora y Clementina Rivero
Universidad de Carabobo, Venezuela
- **Conceptualizaciones de la andragogía por parte de estudiantes colombianos en la educación superior: aproximaciones iniciales**
Juan Habib Bendeck Soto
Corporación Universitaria Remington, Medellín, Colombia

Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Un caso de estudio sobre el saber del maestro

Zambrano Alfonso Claret
Robinson Viafara
Lara Walter
Carlos Uribe
Acero David Juan
Castillo Camila Cabezas
Camilo Polanco

:: RESUMEN

Desde la pedagogía crítica como marco de referencia teórica se propone que la formación docente según el saber del maestro es conceptualmente semejante/ pero empíricamente diferente a la formación docente en TIC, según el marco conceptual del (currículo y el TPACK), desplegado en dicha comprensión. Esta diferenciación se justifica asumiendo como marco conceptual el concepto de formación, común a las dos posturas educativas. Metodológicamente se aborda dicha diferenciación en un curso de formación de licenciados, enseñanza de la tecnología en

un contexto social, en un proceso de virtualización para 20 estudiantes del Programa de licenciatura en enseñanza de las ciencias y educación ambiental en el IEP de la Universidad del Valle. El proceso de virtualización realizado muestra como resultado que los estudiantes desarrollaron diversos conceptos acerca de CTS; tecnología digital y otros con una evaluación favorable del 100 %.

Palabras Clave: la formación, la formación docente según el saber, la formación docente en TIC, currículo, TPACK.

Teacher training and information technologies. A case study on the knowledge of the teacher

Zambrano Alfonso Claret
Robinson Viafara
Lara Walter
Carlos Uribe
Acero David Juan
Castillo Camila Cabezas
Camilo Polanco

:: ABSTRACT

From the critical pedagogy as theoretical frame of reference it is proposed that teacher training according to the knowledge of the teacher is conceptually similar but empirically different to the ICT teacher training, according to the conceptual framework of the (curriculum and the TPACK), displayed in said comprehension. This differentiation is justified by assuming as a conceptual framework the concept of training, common to both educational postures. Methodologically, this differentiation is addressed in a graduate training course, teaching

of technology in a social context, in a virtualization process for 20 students of the undergraduate program in science education and environmental education in the IEP of the University of Valley. The virtualization process carried out shows as a result that the students developed different concepts about CTS; digital technology and others with a favorable evaluation of 100%.

Keywords: training, teacher training as knowledge, ICT teacher training, curriculum, TPACK.

Formation des enseignants et technologies de l'information. Une étude de cas sur les connaissances de l'enseignant

Zambrano Alfonso Claret
Robinson Viafara
Lara Walter
Carlos Uribe
Acero David Juan
Castillo Camila Cabezas
Camilo Polanco

:: RÉSUMÉ

De la pédagogie critique comme cadre de référence théorique, il est proposé que la formation des enseignants selon la connaissance de l'enseignant soit conceptuellement similaire mais empiriquement différente de la formation des enseignants TIC, selon le cadre conceptuel du (curriculum et TPACK), affiché dans ledit Cette différenciation est justifiée en assumant comme cadre conceptuel le concept de formation, commun aux deux postures éducatives. Méthodologiquement, cette différenciation est adressée dans un cours de formation des diplômés, enseignement de la technologie

dans un contexte social, dans un processus de virtualisation pour 20 étudiants du programme de premier cycle en éducation scientifique et éducation environnementale dans l'IEP de l'Université de Valley Le processus de virtualisation montre que les étudiants ont développé différents concepts sur les STC; la technologie numérique et d'autres avec une évaluation favorable de 100%.

Mots-clés: formation, formation des enseignants en fonction des connaissances, formation des enseignants en TIC, curriculum, TPACK.

Formação de professores e tecnologias de informação. Um estudo de caso sobre o conhecimento do professor

Zambrano Alfonso Claret
Robinson Viafara
Lara Walter
Carlos Uribe
Acero David Juan
Castilllo Camila Cabezas
Camilo Polanco

:: RESUMO

A partir da pedagogia crítica como referencial teórico propõe-se que a formação docente de acordo com o conhecimento do professor é conceitualmente semelhante mas empiricamente diferente da formação de professores de TIC, segundo o arcabouço conceitual do currículo e do TPACK, Esta diferenciação justifica-se por assumir como marco conceitual o conceito de formação, comum às duas posturas educativas. Metodologicamente, essa diferenciação é abordada em um curso de pós-graduação, ensino de tecnologia em um

contexto social, em um processo de virtualização para 20 alunos do curso de graduação em educação científica e educação ambiental no IEP da Universidade de São Paulo. Valley O processo de virtualização realizado mostra como os estudantes desenvolveram conceitos diferentes sobre o CTS; tecnologia digital e outros com uma avaliação favorável de 100%.

Palavras-chave: boas práticas universitárias, trabalho colaborativo, responsabilidade social

Eje temático:

La virtualización y las tecnologías de la información y comunicación.

:: Introducción

El MEN en su propósito de consolidar una política pública nacional sobre el uso y aprovechamiento de las TIC en todos los niveles de la educación, la formación y el desarrollo del recurso humano, ha propuesto como estrategia introducir los objetos de aprendizaje en el plan curricular del maestro. Este proceso se enfocó en el diseño, uso y apropiación de los Objetos de Aprendizaje concebidos y llevados a la práctica por el CIER- SUR¹ para las asignaturas de Ciencias Naturales (Biología, Química, Física), Lenguaje y Matemáticas en la Educación Media. Se considera de vital importancia, desde una perspectiva curricular, la consideración de los Objetos de Aprendizaje, en los procesos de *formación educativa* de los profesores en formación inicial de estas asignaturas. Sobre este proceso de formación es necesario tener en cuenta el saber del profesor en una disciplina en el caso de los programas profesionales, o el saber pedagógico en el caso de las licenciaturas, o el saber en una tecnología, por, la tecnología en electrónica o el saber en Tecnología Informática y Comunicativa. En este caso nos referimos al saber de las TIC la cual ha basado su saber en las competencias por su valor técnico y operacional, pero poco se conoce del nuevo marco teórico que supera al anterior por remitirse no solo al uso, sino de pensar las TIC y por ende proponer cultura en este contexto. Este marco conceptual de referencia es el del TPACK; el cual desde su inicio lo hacemos más completo planteando el mismo como la formación docente en TIC según el currículo y el TPACK. Este último según Mishra, P y M.J. Koehler (2006): "Research in the area of educational technology has often been critiqued for a lack of theoretical grounding. In this article we propose a conceptual framework for educational technology by building on Shulman's formulation of "pedagogical content knowledge" and extend it to the phenomenon of teachers integrating technology into their pedagogy". Este marco conceptual permite resolver las diferencias y relaciones entre la formación docente en TIC y la formación docente según el saber del maestro planteadas en el título. La importancia de la pregunta se debe al papel innovador que juega la formación docente en TIC en la nueva pedagogía en los procesos de formación, transformando el proceso de enseñanza, aprendizaje, evaluación y la forma de acceder, almacenar, distribuir o seleccionar la información y construir el conocimiento. Resolver esta cuestión: que privilegiar entre la

1 Los Centro de Innovación Educativa Regional zona centro son un proyecto del Ministerio de Educación de Colombia, encargado de promover la calidad educativa, la equidad, con el fin de generar una transformación de las prácticas pedagógicas creando, usando y apropiando contenidos digitales.

formación docente en TIC o la formación docente según el saber del profesor, es crucial y definitivo para el avance del conocimiento, la pedagogía y la educación en particular. Inicialmente planteamos la postura desde la cual asumimos esa diferenciación y relación, la pedagogía crítica.

:: El contexto de la pedagogía crítica

La Pedagogía crítica, estructuralmente comprende tres premisas cuyo propósito final es la formación del docente según su saber pedagógico en una institución educativa basado en una propuesta educativa: **1.** la teoría concebida desde la teoría filosófica analítica, la cual da cuenta del saber pedagógico en las instituciones educativas que tienen ese fin, a partir de considerar las actividades educativas, tales como la enseñanza, aprendizaje y evaluación en el contexto del interrogante central del maestro como investigador en el aula. El saber que allí se produce a partir de las relaciones de conocimiento que se genera entre maestro, estudiantes y saberes que allí se expresan. La teoría pedagógica que interpreta ese saber, la filosofía que analiza esa práctica de la misma en las instituciones que tienen la misión de educar, **2.** el saber pedagógico que desde allí se genera y el sujeto que allí se forma y **3.** y saber pedagógico que concretamente se produce en esas instituciones² Moore (1974 y O'Connor, 1965). *Todas esas premisas con el propósito de formar al maestro que la sociedad requiere.*

Desde esta posición teórica el problema central del maestro lo expresaría en el enunciado-interrogante de investigación a resolver desde el nuevo proyecto, en este caso, es: privilegiar entre la formación docente en TIC o la formación docente según el saber del profesor, lo cual es crucial y definitivo para el avance del conocimiento, la pedagogía y la educación en particular.

Es decir, basado en el antecedente investigativo previo, el nuevo interrogante que se genera del mismo, busca saber, como se forma al docente en TIC (a partir de la formación docente según el saber del profesor) y plantea como

2 Algunos ejemplos de este saber: 1. Campo intelectual de la educación (CIE) Mario Díaz Villa, El campo intelectual de la educación en Colombia, Textos Universitarios Universidad del Valle, 1993. 2. Campo conceptual de la pedagogía (CCP), Echeverri, A El campo conceptual de la pedagogía, Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución (tesis doctoral). Universidad del Valle. 3. Pedagogía como saber, Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de... 4. Pedagogía como disciplina reconstructiva Mockus, A. et al. (2001). Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá: Socolpe–Magisterio. El saber desde la Educación matemática, Educación en ciencias sociales, Educación popular, Educación en Pedagogía del deporte, y otros saberes como la formación docente en TIC asunto clave en esta presentación, por su relación con la formación docente según el saber del profesor. La idea de la pedagogía como campo crítico de la educación, que hace de los conocimientos del aula, y sus interpretaciones, un saber del maestro, de la sociedad hacia un interés emancipador y de la identidad del sujeto, como un poder.

hipótesis que su formación en las TIC no difiere teóricamente de la anterior, aunque prácticamente si existe diferencia. ¿Teóricamente se forma al docente según su saber propio y por tanto se espera que la formación del docente en TIC sea según el saber de las TIC, pero cual es este saber? Este es el problema, saber cuál es el saber de las TIC. Hasta ahora la respuesta es directa, ese saber son las competencias. La UNESCO (2004), es la que mejor lo dice con su autoridad cultural reconocida, planteando que este saber son las competencias tales como pedagogía, aspectos sociales y sanitarios, colaboración y trabajo en red, aspectos técnicos y MEN Colombia (2013), quien plantea como competencias TIC: pedagógica, gestión, tecnológica, comunicativa, y diseño.

En este nuevo, derivado del anterior, proponemos que ese saber es el currículo, la pedagogía, el contenido, la tecnología (es decir currículo + TPACK), pero saber el qué (Contenido) no es suficiente para alcanzar nuestro propósito de educar en un saber, **es necesario formar** en ese fin un educador emancipador (desde la teoría, pero también hacerlo practico). En consecuencia, la *formación* es crucial para resolver la conexión entre ambas preguntas, de allí la necesidad de plantearnos cuál es el significado de este término en el proceso de integrar las TIC con la enseñanza, aprendizaje y evaluación en una propuesta educativa del maestro y en la formación docente según el saber del profesor. Pero la diferencia entre las preguntas se produce con, la tecnología desde las TIC. Veamos la conexión desde la formación.

:: El Concepto de Formación Marco teórico de referencia

El concepto de formación tiene muchas interpretaciones (Díaz, 2012) y Quiceno 1996³). El conjunto de ellas revela incertidumbre con relación a su significado, pero dada la importancia que la misma juega en los proceso de acreditación de calidad de los programas de licenciatura (educación básica en ciencias naturales y educación ambiental y otros) y lo profesionales (biólogos, químicos, físico y otros) es menester establecer un punto de referencia para este proyecto de investigación sobre, *la innovación educativa desde el uso y apropiación de los*

3 Un primer autor de referencia Mario Díaz (2012) plantea: la formación y su medio fundamental, la pedagogía, no pueden ser pensadas simplemente como una matriz social, técnicamente analizable, sino como una práctica estructurante de límites, posiciones, prácticas desigualmente distribuidas y, de esta manera, de identidades que se producen en contextos de interacción estratificados, ya sea fuera de la escuela dentro de ella. Otro autor, Quiceno, propone la formación no solamente como el acto de ir a la escuela, profesionalizarse, sino la búsqueda voluntaria del sujeto para adquirir identidad propia, tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento, imaginación y actos, una forma de pensamiento educativo del hombre, es decir formar en una cultura. En este caso se alude a una formación en una cultura desarrollada por el sujeto en una sociedad que busca producir un estilo de vida o reconocerse en una cierta sociedad por la cual se propone. Esto es lo que hace la diferencia entre saber y existir o pensar y hacer. Es decir, entender el ser como un todo o como parte de ese todo, esto es, asumirlo como sujeto o como mente.

contenidos educativos digitales, porque todo evento educativo tiene su razón de ser si los mismos aplican al interior del aula de clases donde la formación es el objeto central de referencia.

La UNESCO (2004)⁴ plantea la formación así: “En Colombia, la historia de la formación de profesores, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación. A lo largo de la historia de la educación en Colombia, es frecuente encontrar que los intentos de profesionalización del maestro se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante, plasmándose en reformas que enfatizan, ya sea su papel como promotor de valores liberalizantes, o su compromiso con valores tradicionales y el mantenimiento del orden social.”

Ante la diversidad conceptual del término formación, se hace necesario conocer la importancia de su significado en su aplicación en los conceptos inicialmente mencionados sobre formación docente y formación docente en uso educativo de las TIC. Por consiguiente, según interpretamos la formación desde la Pedagogía crítica (2018 en prensa) la asumimos así:

Formar un docente es educarlo en su saber pedagógico, la identidad del maestro como sujeto y su medio propio en el aula, tal como: educación, pedagogía, didáctica, disciplina, currículo, práctica docente, según actúe en la docencia, en la investigación y en el impacto social del mismo en la nación en una institución determinada que tiene esa como su principal razón de ser profesionalizar en ese propósito con un programa específico de referencia basado en su saber pedagógico orientado hacia el mundo de la vida según una certificación pertinente en un tiempo determinado.

Estos planteamientos teóricos coinciden con la teoría del Estado sobre formación docente: el capítulo 2 sobre formación de educadores de la Ley 115 de 1994 (artículos 109-114), se dedica a la formación de los educadores y se establecen las finalidades de su formación, relacionadas con educar profesionales de alta calidad científica y ética, *reconociendo el saber práctico y teórico de la pedagogía, el fortalecimiento de la investigación* y la preparación de los educadores a nivel de pregrado y postgrado. Igualmente, desarrolla aspectos relacionados con la profesionalización, el mejoramiento profesional y la calidad de los programas e instituciones formadoras.

4 (Digital observatory for higher education in latin america and the caribbean IESALC Reports available at WWW.iesalc.unesco.org.ve la formación de los docentes en Colombia estudio diagnóstico, Bogota, mayo, 2004)

Comprendamos la formación docente en TIC en un contexto situado e histórico más amplio, la formación docente en el caso del IEP⁵ de la Universidad del Valle.

:: La formación docente en el contexto de la educación superior: el caso del IEP de la Universidad del Valle

Un hecho significativo es que la formación de educadores o docentes también se viene haciendo desde hace mucho tiempo en la Universidad del Valle, en el caso del IEP⁶ concibiéndola como la suma del conocimiento de la pedagogía y el conocimiento disciplinar (Formación = Pedagogía +Disciplina), concepción totalmente opuesta a la concepción de **Conocimiento Pedagógico del Contenido** de Shulman, (1986, 1987,) que asume una integración, una amalgama entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar, PCK). En el caso de la Universidad del Valle, la formación disciplinar se hace desde la Facultad de ciencias Naturales y exactas y la formación educativa y pedagógica se hace desde el IEP.

:: La formación docente en TIC en la UV

Paralelamente a lo anterior la universidad ha construido una experiencia propia de la educación a distancia. Aquí destacamos la experiencia de Forciencias⁷. Esta Versión inicial de este programa Forciencias explicada según el marco teórico de Shulman (a) se leía así: *la relación entre el conocimiento Pedagógico y disciplinar del profesor, contenida en el Modulo educativo pertinente con el propósito de enseñar, y el conocimiento del estudiante en su proceso de aprender, el contexto de un proceso de formación educativa en un saber*. El contenido del módulo permitía al profesor interactuar con los estudiantes a través del teléfono/(otro medio tecnológico) para construir cada uno de ellos su propio proyecto de aprendizaje.

Gráficamente lo anterior, sería:

Cuadro 1 Educación-a-distancia = Profesor –(Inter-relacion de conocimientos con base en el módulo usando teléfono/correo/radio/rdTIC)– Estudiante
--

- 5 Instituto de educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.
- 6 IEP, la institución que tiene como propósito misional la formación educadores a través de la investigación desde su fundación provisional en el año 1994 y en la Universidad del Valle desde 1962 con la antigua facultad de Educación. Asunto que también se hace en algunas facultades que no tienen ese propósito (Ciencias, Ingeniería, humanidades, artes integradas y otras).
- 7 FORCIENCIAS tuvo como propósito capacitar a distancia profesores de Ciencias Naturales en ejercicio. FORCIENCIAS era un programa de cooperación internacional dirigido a la formación continua de profesores de Ciencias con alumnos de 10 a 15 años. Por lo anterior razón, necesariamente se apoya en una teoría pedagógica y en su correspondiente modelo pedagógico de orden constructivista.

En este programa Forciencias, el asunto fundamental es el módulo, y el mismo recolecta curricularmente cómo se organiza educativamente un propósito de formación en un saber, en una práctica o en un proceso.

Este planteamiento teórico de FORCIENCIAS, expresa la versión clásica de la educación a distancia, donde el conocimiento pedagógico y disciplinar que el profesor propone enseñar, se hace por medio de correspondencia, para lograr el aprendizaje de los estudiantes. En este planteamiento, según se avance con el medio tecnológico, según este sea correo, radio, teléfono, equipos móviles o simplemente los recursos digitales de las TIC, seguimos teniendo, la educación a distancia., como base explicativa. Ver Cuatro 1 anterior, es decir, educar en TIC es Educar a distancia. Pero en el último caso, los recursos digitales de las TIC, recoge todos los medios anteriores: el correo, el teléfono, los celulares, y otros en un solo punto la red, el computador, inclusive lo puede llevar, transformar, almacenar y usar perennemente en la nube. Vincular las TIC con la educación a distancia es necesario para comprender como se enseña, aprende y evalúa con ellas. Aunque su desarrollo es importante, las TIC consideradas en el campo educativo sigue siendo educación a distancia, pero especial, mejor es su máxima expresión educativa según tecnológicamente se manifieste en la red, en el computador (ordenador) para formar en un saber, un campo, una disciplina. Con el proceso de enseñar, aprender y evaluar, comunicar, y digitalizar, el conocimiento pedagógico, disciplinar, tecnológico y aun curricular. Todo este proceso particular con las TIC, corresponde específicamente al proceso de virtualización.

Hasta aquí hemos avanzado en la formación como elemento de conexión entre las preguntas de investigación que nos planteamos basada en el que, o sea el saber del profesor y el que., o saber de las TIC que según el MEN y Unesco son las competencias, pero según el nuevo marco teórico ese saber es: el currículo y el TPACK. Un proceso educativo de formación con las TIC exige considerar dicha **formación** según el currículo y el TPACK en la red. Es decir, virtualizar.

:: Metodología: virtualizar

La hipótesis que se plantea desde este trabajo es que no existe diferencia desde la teoría educativa, entre las dos preguntas (FCSS y FDSSTIC) en el sentido de la formación, pero si desde la practica con la intervención del conocimiento tecnológico en la **formación docente en TIC**. Dado que este proceso se realiza en la red, es por consiguiente un proceso de virtualización. Consecuentemente la virtualización es el método como se diferencia las dos propuestas cuando interviene la tecnología de los recursos virtuales de las TIC en el proceso de formación en la educación del saber pedagógico basándose, en el caso de esta propuesta en el currículo+TPACK (conocimiento tecnológico y Pedagógico del contenido).

Por tanto esta hipótesis significa que la formación en las TIC no difiere teóricamente de la formación anterior según el saber del profesor (apunta hacia la formación), por ejemplo el conocimiento curricular aplica indistintamente a los dos procesos así como el conocimiento pedagógico o el disciplinar, aunque prácticamente si existe diferencia por la intervención de la tecnología de las TIC en el proceso de formación de profesionales, si este se efectúa en el aula virtual, es decir en internet o mejor la red. Este proceso corresponde a la virtualización. La hipótesis se comprueba con la realización del proceso de virtualización. Este proceso exige vincular el currículo y el TPACK en la red. Para lo anterior es necesario, contar con los recursos necesarios para lograrlo.

El proceso de virtualización

Cuadro 2

Pedagogía Crítica	Conocimiento previo de virtualización	Acto educativo directo de la virtualización en el aula	Plan curricular para virtualizar
Actividades de enseñanza-aprendizaje-Evaluación (profesor-investigador)	Teoría curricular (Stenhouse, 1991)	Actividades previas: problemas de pedagogía, contenido, tecnología	I Planeación-curricular Ver guía total abajo
Teoría pedagógicas	Conocimiento base de enseñanza (Shulman, 1986, 1987)	Aula presencial: Programa de curso- Correo electrónico Diario Profesor Diarios estudiantes	II Desarrollo del proceso de planeación curricular en el aula virtual. Ver guía total abajo
Filosofía analítica	Teoría TPACK (Mishra and J. Koeller, 2006) Series Guía 30 MEN education end technologies	Aula virtual: Repositorio CIER-SUR-Objetos de Aprendizaje Página web	III Evaluación curricular. Ver guía total abajo
Saber pedagógico	Grupos de trabajo colectivo de aprendizaje: bibliografía especial	Método investigación-acción	

Formación docente en TIC

Teoría del procedimiento de virtualización

Un proceso de virtualización es un caso especial de educación a distancia, donde la relación pedagógica entre profesor y estudiante es a distancia y esta mediada por un texto, una propuesta educativa, un módulo, tecnológico informático y comunicativo, pero todo el proceso en la red, o en internet a través de una plataforma (WIX.com) para cumplir sus propósitos educativos de formación. Aquí queremos recordar que no hay un modelo pedagógico “virtual” sino varios modelos según la Pedagogía que se siga, ya sea positivista, interpretativa (constructivista) o Crítica (ver teoría crítica de la enseñanza (Carr, Kemmis, 1968) (MEN).

Este proceso de virtualización se realizó durante el semestre febrero –julio de 2018 con un curso de formación correspondiente al programa de la licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental (01Semestre): **enseñanza de la tecnología en un contexto social**. El curso se desarrolló según su programa de formación el cual se anexa. Metodológicamente este proceso se desarrolla con 20 profesores de formación inicial, los cuales realizaron el *proceso de virtualización* del curso en mención organizado en tres grupos, siguiendo un programa del curso guiados a través del Plan de trabajo (el plan curricular de virtualización) con base en la *investigación-acción* desarrollada sistemáticamente durante las reuniones de clase con la guía de los dos diarios que recogían el *proceso de cada clase* durante el semestre interpretado según el diario del profesor e interpretada según el diario del estudiante. Los dos diarios, el del profesor y el diario del estudiante se analizaban durante el desarrollo previo de cada clase durante un semestre. Los dos diarios buscaban abordar el plan curricular de virtualización en la red a través de una **página web gratuita WIX.com**.

Se plantea asumir el proceso de virtualización, según una primera *aproximación epistemológica*⁸ del significado de dicho proceso. Por consiguiente, es necesario definir como se está reflexionando y haciendo, la virtualización. Se procede así: virtualizando con un ejemplo: Virtualizar el curso de *tecnología*⁹, significa vincular el contenido del curso a los componentes estructurales de los recursos digitales colaborativos (ejemplos: wiki, blog, foro, power point, correo, videos, videoconferencias y otros) con un sentido de integrar a distancia el conocimiento del docente y estudiante separados espacial y temporalmente en las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación según se recoja el signi-

8 Esta asunción implica que puedo mejorar el procedimiento y dado el método de investigación-acción, este es factible en todo momento de su práctica en el aula virtual (no presencial directa).

9 Es un ejemplo como cualquier otro curso, pero es intencional, porque la palabra tecnología no es exclusiva de las TIC, existe y confunde con otras tecnologías, y esto deben de saberlo quienes tratan de formar al maestro en estos menesteres tecnológicos informáticos y usualmente no lo saben, de allí los fracasos en enseñar tecnologías TIC.

ficado de todo el proceso en la red (internet) o en este caso en particular en la plataforma WiX, posteriormente se haría en moddle (Asumo esta definición para empezar, la misma se modificará a medida que la discusión con ustedes lo exija, por las sugerencias que se propongan y por lo que el proyecto de investigación muestre.

En este sentido procesamos, el plan curricular de la virtualización, según lo anterior, comprende *Etapa de planeamiento curricular* que comprende: **I.** la planeación o diseño el curso en su totalidad incluyendo la planeación previa, el desarrollo de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación con el propósito formativo y la evaluación del curso en su totalidad **II.** el desarrollo (proceso) de la planeación anterior y la **III.** justificación (evaluación) curricular del proceso total (Stenhouse, 1991).

La virtualización del curso enseñanza de la tecnología en un contexto social: la práctica.

LA PLANEACIÓN CURRICULAR DEL CURSO (Stenhouse, 1991)

Paso 1 Establecer el contenido del curso según el programa de formación profesional definido

El evento (curso, unidad didáctica o pedagógica, módulo u otro término) denominado enseñanza de la tecnología en un contexto social tiene como propósito orientar a los docentes participantes en el mismo a integrar educativamente los recursos tecnológicos (Plástico, vidrio, vitaminas, relojes, y otros como los recursos digitales de las TIC) a la enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Para lograr lo anterior es necesario pensar el recurso tecnológico (por ejemplo, reloj) en su uso social, científico y tecnológico para insertarlo en el contexto de una **propuesta curricular** la cual es planificada, procesada y evaluada en el aula.

Paso 2 Transformar el contenido del curso en un problema de investigación (Profesor –investigador)

El evento (curso, unidad didáctica o pedagógica, módulo u otro término) denominado enseñanza de la tecnología en un contexto social tiene como propósito orientar a los docentes participantes en el mismo a integrar educativamente los recursos tecnológicos (Plástico, vidrio, vitaminas, relojes, y otros como los recursos digitales de las TIC) a la enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Para, (reloj) en su uso social, científico y tecnológico para insertarlo en el contexto de una **propuesta curricular** la cual es planificada, procesada y evaluada en el aula.

Lograr lo anterior es necesario pensar el recurso tecnológico, por ejemplo.

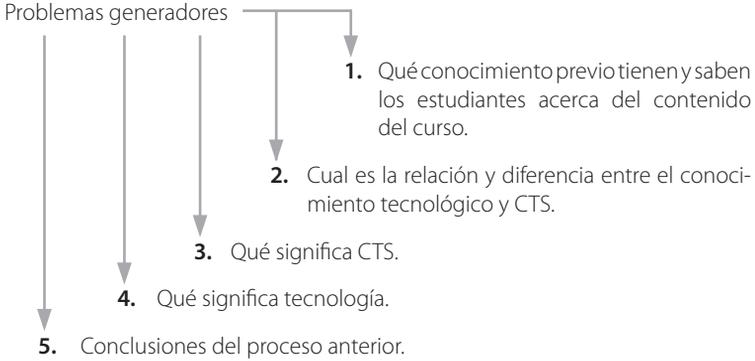


¿Cómo contribuir a la enseñanza de la tecnología en un contexto social partir de las propuestas educativas del educador mediante el uso y apropiación educativa de los artefactos tecnológicos en los procesos de E-A-E en el aula de clase?

Paso 3 identificar los sub problemas que hacen parte del problema central de investigación del curso

Trabajo colectivo: Plantear y resolver el problema central del curso

Como la Tecnología se enseña, se aprende y se evalúa en el aula de clase para establecer los problemas generadores del curso



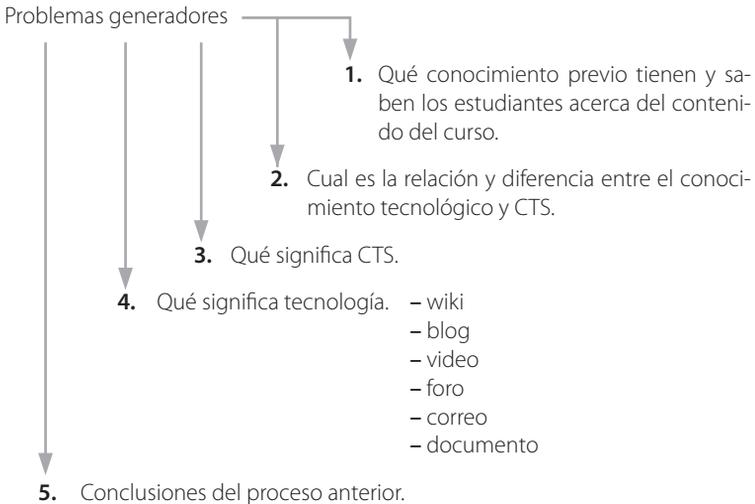
CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO (Mishra, P. y MJ. Koehler, 2006)

Paso 4 Conocer los recursos digitales de las TIC que se necesitan según el contenido del curso

Trabajo colectivo: Plantear y resolver el problema central del curso

Como la Tecnología se enseña, se aprende y se evalúa en el aula de clase para recoger los recurso virtuales dela red

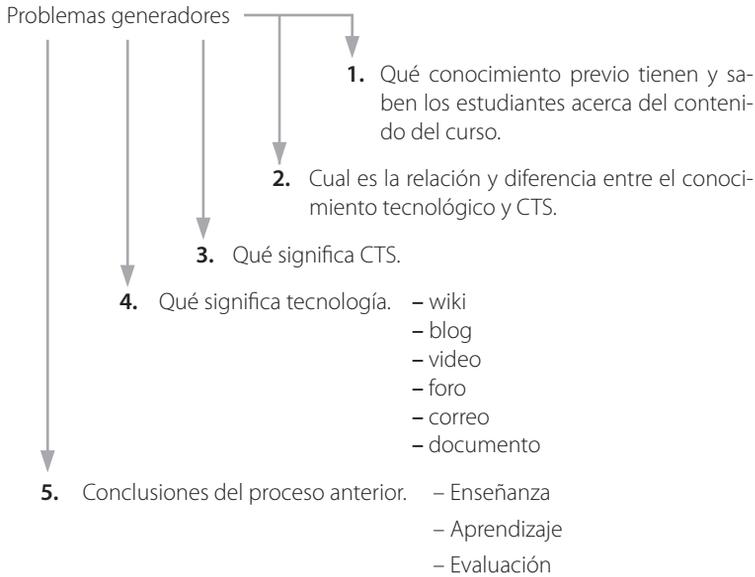
Propis para integrarlos a los contenidos



Paso 5-1 Ingresar contenido (subproblemas) y recursos digitales a través de la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Trabajo colectivo: Plantear y resolver el problema central del curso

Como la Tecnología se enseña, se aprende y se evalúa en el aula de clase



Paso 5-2 Integrar el proceso resultante anterior y el contenido de la plataforma. Aquí se da un problema complejo porque todo recurso virtual tiene una organización pedagógica mínima (según proyecto de investigación 3) que hace conflicto con la organización pedagógica ya dispuesta del proceso anterior. Por ejemplo los MOOC (massive open line course) ingresan a las TIC con un formato pedagógico conductista de la educación conocido

Conocer la pagina web

<http://naturallovers.wixsite.com/naturallovers>

Paso 6 Práctica de virtualización en el Laboratorio del Informática en el IEP. Analizando y resolviendo los objetos de aprendizaje y trabajando en la pagina WEB WIX.com en su relación con la formación.

Los objetos de aprendizaje del ciersur

<http://ciersur.univalle.edu.co/media-main/programa-2014-2016>



Paso 7 Conclusiones paginas web en virtualización

<http://naturallovers.wixsite.com/naturallovers>

Como la donación se enseña, se evalúa y se aprende

<http://felixalejo99.wixsite.com/cts-y-tec>

Descubre la ciencia y la tecnología

<http://calderonlorena16.wixsite.com/tecnologia>

Aprendamos **CIENCIA, TECNOLOGIA Y SOCIEDAD**

¡Aprendamos Juntos!

Para este curso virtual es necesario acceder al

[blog: http://cts2018univalle.blogspot.com//2018](http://cts2018univalle.blogspot.com//2018)

Los resultados muestran diversos conceptos virtualizados por los profesores en formación inicial.

:: Conclusiones

Para continuar, profundizaremos nuestra diferenciación entre Formación docente según el saber del maestro y Formación docente en el uso y apropiación educativa de los recursos educativos de las TIC. Un elemento fundamental es la comprensión del concepto de formación docente y su diferencia con el concepto de formación docente en el uso y apropiación de los recursos virtuales de las TIC. El problema no es tanto por el uso de las TIC, en los portátiles las cuales ingresan al escenario educativo recientemente en el mundo por los años 70. El problema es por la formación docente del maestro definida como: educar en un saber que el maestro hace rato tiene en su haber cultural intelectual práctico y aplicativo y que constantemente viene haciendo crecer conceptualmente. Ese saber viene desde la época de Comenio, 1628, y su desarrollo llega hasta la actualidad. La formación docente en TIC se refiere al uso y apropiación educativa de las TIC en el aula de clases según se integre a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Pero un punto conceptual es necesario desarrollar, el concepto de formación como un constructo de toda la vida del maestro y por ende su permanente replanteamiento se hace necesario y es aquí donde emergen las TIC para apoyo a la labor educativa del docente, son un recurso educativo invaluable. Son una herramienta necesaria y valiosa para la docencia. El concepto de formación docente para toda la vida se lo abonamos a la emergencia de las TIC en el contexto educativo. Dado que las herramientas de las TIC progresan constantemente se hace necesario mejorar la formación del docente permanentemente.

De los planteamientos anteriores es claro que el proceso de formación de educadores(docentes) es único y propio del (profesor) según se eduque en su saber, sus programas, su experiencia, su profesionalización y las instituciones respectivas de dicho proceso ya sea normales, facultades e institutos de educación ya sea que atañe a la formación como método (Normales), como disciplina y/o practicas (facultades de educación) o como investigación (institutos) y su intención de forjar su identidad de maestro-profesor (educador) como sujeto, pero es necesario destacar que la formación de profesores diferencia entre la **formación en un (saber) (tendencia al conocimiento)** propio de las diferentes profesiones, y la **formación de educar(intención educativa) en un saber** propio de los formadores de profesores. Esta última tiene la firme intención educativa de la actividad de enseñanza, como generadora de aprendizaje y su correspondiente evaluación, en la cual teóricamente su proceso de formación no diferencia con la formación docente en TIC, pero si diferencia con la práctica de la misma en el aula de clases, ya sea presencial o virtual. Un punto final es el **conocimiento tecnológico digital** el cual hace la diferencia entre la formación docente según el saber del profesor y la formación docente en TIC en el medio practico. Este conocimiento tecnológico digital en su sentido práctico incorpora estas características accesibilidad, reusabilidad, interoperabilidad, navegabilidad, durabilidad, usabilidad, adaptabilidad, autocontenibilidad, flexibilidad, y modularidad. En el medio teórico sigue predominado la formación docente como el responsable de la formación de los profesores, pero es la práctica de dicha formación donde las características del conocimiento tecnológico, son las que hacen la diferencia.

:: Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por COLCIENCIAS en el contexto del proyecto **la innovación educativa desde el uso y apropiación de los contenidos educativos digitales desarrollada** por el grupo de Investigación interinstitucional en educación ciencias acciones y creencias UPN-UV-USC-UC.

REFERENCIAS

Comenio, J. A. (1628). Didáctica Magna, México, Editorial Porrúa, edición décimo primera, 2000, 188 págs.

D. J. O'Connor (1957). An Introduction to the Philosophy of Education London: Routledge and Kegan Paul.

Díaz, M. (2012). 50 años facultad de educación de la Universidad Santiago de Cali Editorial Redipe, 1era Edición, Cali, 2012.

Dirección de calidad para a educación superior oficina de innovación educativa con el uso de nuevas tecnologías, lineamientos de calidad para programas de Educación Superior a distancia (tradicional, virtual, combinadas), (2017). Bogotá.

Echeverri, A. (2009). El campo conceptual de la pedagogía, Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución (tesis doctoral). Universidad del Valle.

Diseño y desarrollo de un MOOC en MiríadaX: retos y experiencias. Recuperado <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/>

Foster, I. Kesselman, C. (1999). The Grid: Blueprint for a New Computing infrastructure. Morgan Kaufmann Publishers, San Francisco pp.15-51

Habermas, J. (1971). Conocimiento e interés, Editorial Taurus Frankfurt.

Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero (traducción de José Gaos), FCE, México, 1997, parágrafo 36. Fondo de Cultura Económica, México.

- Arboleda Toro, Néstor; Rama, Claudio (2013).** La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: Nuevas Realidades. Virtual Educa Asociación Colombiana de Instituciones de educación superior con programas a distancia y virtual, Bogotá..
- Mario, D. V. (1993).** El campo intelectual de la educación en Colombia, Textos Universitarios Universidad del Valle, 1993.
- MEN (2007).** Propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning, Documento preparado para el ministerio de educación nacional por el-convenio de asociación e-learning 2.0 colombia.
- MEN (2008).** Serie Guía No 30 orientaciones generales para la educación en tecnología: una necesidad para el desarrollo.
- MEN (2012).** Colección: Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC Recursos educativos digitales abiertos.
- MEN (2013).** Competencias TIC Para el desarrollo profesional Docente.
- Mishra, P y Koehler, M. J. (2006).** Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge- Teachers College 108, Number 6, June 2006, pp. 1017-1054.
- Mockus, A. et al. (2001).** Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá: Socolpe-Magisterio.
- Moore, T. W. (1994).** Philosophy of Education: An introduction. Routledge and Kegan Paul.
- O'Connor, D. (1965).** An Introduction to the Philosophy of Education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Quiceno, H. (1996).** Rousseau y el concepto de formación, revista Educación y Pedagogía Nos 14 y 15)
- Shulman, L. S. (1986b).** "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". Educational Researcher, 15 (2), pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (2001).** Conocimiento y enseñanza. Estudios Públicos, 83.
- Stenhouse, L. (1991).** Investigación y desarrollo del currículo, Ediciones Morata.

UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de Planificación.

UNESCO (2008). Estándares de competencia TIC para docentes. Londres.

UNESCO IESAL (2004). Digital observatory for higher education in latin america and the caribbeaan IESALC Reports available at www.iesalc.unesco.org.ve. La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico, Bogota, mayo, 2004.

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Guía para la virtualización de asignaturas de enseñanza regladas. Vicerectoría de investigación IUED Ángeles Sánchez, Elvira Paniagua, Miguel Santamaria Lancho.

Zambrano A. C. (2018). LA PEDAGOGÍA CRÍTICA (Institución, saberes y educadores) la irrupción de la Pedagogía Crítica en Colombia. El caso del Instituto de Educación y Pedagogía (IEP) (Texto en prensa).

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.

BIONOTAS

:: **Carlos Uribe Gartner**

Físico Universidad de Antioquia, Doctorado Didáctica y Matemática Universidad Autónoma de Barcelona, Profesor Facultad de Ciencias Naturales y Exactas Universidad del Valle.

Correo electrónico:

carlos.uribe@correounivalle.edu.co

:: **Robinson Viafara Ortiz**

Licenciado Biología y Química. Magister Universidad del Valle. Profesor Instituto de Educación y Pedagogía Universidad del Valle.

Correo electrónico:

robinson.viafara@correounivalle.edu.co

:: **Camila Castillo Cabezas**

Magister en enseñanza de las Ciencias. Profesora Auxiliar Instituto de Educación y Pedagogía Universidad del Valle.

Correo electrónico:

camila.castillo.cabezas@correounivalle.edu.co

:: **Camilo Polanco**

Magister en enseñanza de las Ciencias. Profesora auxiliar Instituto de Educación y Pedagogía Universidad del Valle.

Correo electrónico:

camilo.polanco@correounivalle.edu.co

La formación de ciudadanía desde un saber ético del docente

Gaudis Mora
Clementina Rivero

:: RESUMEN

El propósito de la presente investigación es Interpretar cómo desde un saber ético del docente se aborda la ciudadanía con alto compromiso y gran sentido de responsabilidad en la formación del nuevo venezolano. El énfasis estuvo centrado en el quehacer docente y en la toma de conciencia por parte del educador sobre la necesidad de afianzar los valores éticos. El método adoptado fue la Hermenéutica, por cuanto se realizó una interpretación del fenómeno de estudio, a través del procesamiento hermenéutico del discurso de los informantes clave. Se utilizó la entrevista

ta en profundidad como técnicas de recolección de información. Uno de los hallazgos encontrados hace referencia a la dimensión ética que debe poseer el docente aun estando consciente de los antivalores del entorno, evaluando y reconstruyendo afectiva y racionalmente en el estudiante un sistema de valores propio que le permita comportarse en coherencia con ellos para afrontar la vida con ciudadanía.

Palabras clave: ética, docente, ciudadanía.

The formation of citizenship from an ethical knowledge of the teacher

Gaudis Mora
Clementina Rivero

:: ABSTRACT

The purpose of this study was to interpret how, from an ethical knowledge of the teacher, the leading education of citizens may be approached with major commitment and great sense of responsibility within the formation of the new Venezuelan. The focus was put into the teacher's endeavor and their awareness of the need for strengthening of ethical values. The adopted method was the hermeneutic approach; hence the subject of study was interpreted through the hermeneutical processing of the key

informants' discourse. The in-depth interview was used as data gathering technique. One of the findings refers to the ethical dimension that the teacher must manage especially if aware of the anti-values in their environment, assessing and reconstructing affectively and rationally, in the student, a value system that will allow the latter to behave coherently to face life with good citizenship.

Keywords: ethics, teaching, citizenship.

La formation de la citoyenneté d'un savoir des enseignants éthique

Gaudis Mora
Clementina Rivero

:: RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est interprété comme d'une connaissance éthique de la citoyenneté enseignement est abordée avec une grande volonté et le sens élevé de responsabilité dans la formation du nouveau vénézuélien. L'accent a été porté sur le travail d'enseignement et de sensibilisation par l'éducateur sur la nécessité de renforcer les valeurs éthiques. La méthode adoptée a été la Herméneutique, parce qu'une interprétation de l'étude phénomène a été menée par le traitement de la parole herméneutiques des informateurs clés. L'interview en profondeur a été

utilisée comme technique de collecte d'informations. L'une des conclusions fait référence à la dimension éthique qui doit avoir un enseignant même se rendre compte des valeurs négatives de l'environnement, l'évaluation et la reconstruction affective et rationnelle dans l'étudiant un système de valeur elle-même qui vous permet de comportez en ligne avec eux pour répondre à la la vie avec la citoyenneté

Mots-clés: éthique, enseignement, citoyenneté.

A formação da cidadania a partir de um conhecimento ético do professor

Gaudis Mora
Clementina Rivero

:: RESUMO

O objetivo da presente investigação é interpretar como a partir de um conhecimento ético do professor a cidadania é abordada com alto comprometimento e grande senso de responsabilidade na formação do novo venezuelano. A ênfase foi dada à tarefa de ensino e à conscientização do educador sobre a necessidade de fortalecer os valores éticos. O método adotado foi a Hermenêutica, na medida em que foi feita uma interpretação do fenômeno de estudo, através do processamento hermenêutico do discurso dos in-

formantes-chave. A entrevista em profundidade foi utilizada como técnicas de coleta de informações. Uma das conclusões refere-se à dimensão ética que deve ter um professor, mesmo estando ciente dos valores negativos do meio ambiente, avaliar e reconstruir afetiva e racionalmente no aluno em si um sistema de valores que permite que você se comportar em linha com eles para resolver o vida com cidadania.

Palavras chave: ética, ensino, cidadania.

:: Introducción

A lo largo de la práctica pedagógica los docentes se deben apropiarse y mantener con un conjunto de normas y valores que le sirven de referente y le orientan su función educadora. Por ello el comportamiento ético del docente, el razonamiento y el juicio moral son componentes fundamentales los cuales deben ir acompañados de la empatía, la sensibilidad y el afecto. La profesión docente es generalmente moral, lo que implica que se deben mantener de forma equilibrada la dimensión cognitiva y la dimensión emocional, es decir, los principios racionales que sustentan el comportamiento ético, las emociones y los sentimientos, los cuales otorgan la sensibilidad para comprender y ponerse en el lugar del otro.

Por ello, para lograr una educación de calidad para todos, como lo contempla la UNESCO, el rol fundamental del docente con los estudiantes aplicando el principio "Todos aprendemos de todos", estriba en valorizar el concepto de educación permanente, en el cual la praxis pedagógica desde la cotidianidad del docente sea el motor que impulse una educación transformadora, de calidad, *desde su saber ético* con respuestas concretas al complejo sistema educativo que nos corresponde vivir. En tal sentido, el llamado es a *la formación de ciudadanía desde el saber ético del docente*, a la comprensión de la realidad educativa para transformarla, con compromiso propio en la *formación de un ser íntegro*.

:: Encuentro con la realidad

En los tiempos actuales se piensa la educación desde las corrientes modernas de transformación educativa, alentando el pensamiento de los docentes a través de la reflexividad, entendiendo que la calidad de la educación parte de una apertura a la complejidad inicialmente de las relaciones humanas bajo un enfoque educativo para la formación de la sociedad. En este sentido, vale la pena citar a Carr (1997) quien señala que la educación supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: requiere capacidades para ayudar a los otros a que crezcan en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos, de allí la importancia que *los docentes desde su saber ético* sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los estudiantes procurando que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus estudiantes.

Aunado al debate pedagógico sobre la ética desde las diversas dimensiones del ser humano, la dimensión crucial es *la formación de ciudadanía*, ello se desarrolla bajo la presentación de dilemas y polémicas de acuerdo a la acción interpretativa de los sujetos. Por tanto esta investigación busca conectar los enfoques pedagógicos hermenéuticos *desde el saber ético de los docentes* con los

enfoques críticos que permitan contribuir a *la formación de ciudadanía* desde la enseñanza y el aprendizaje hacia los contextos de acción en las relaciones sociales de los ciudadanos, siendo el docente el sujeto de acción transformadora en su ámbito reflexivo generador de un saber ético y poseedor de un sentido práctico en su actuar.

En esta sociedad está emergiendo una ciudadanía plural y diversa asentada en una ética integradora y de transformación social que hace énfasis en los derechos humanos y en una cultura social organizativa, la cual pone de relieve la necesidad de mantener principios como la comunicabilidad y reciprocidad entre los seres humanos y de estos con la naturaleza desde una visión social, local, ecológica y planetaria.

Por tanto, vale la pena hacer énfasis que desde el pensamiento pedagógico y el saber ético del docente se pueden emprender acciones que remitan a marcos conceptuales y permitan abrir campos para nuevas teorías que expliquen e interpreten la situación de la práctica de ciudadanía. Estas acciones tienen que estar contenidas en la reflexividad de los educadores en el desarrollo y accionar de su saber ético desde su apreciación, actuación, ello implica la valoración de ese saber ético que emerge de la práctica docente reflexionada, pues el educador puede actuar sobre su realidad y cambiarla si fuese preciso.

En la actualidad para hablar de ciudadanía en el ámbito educativo, exige dar una mirada y plantear características propias de la nueva modernidad que nos envuelve tales como: la diversidad cultural, la tendencia a trabajar sobre un currículo impuesto y distante de la práctica de los docentes, y la ausencia de docentes en los debates de la realidad político-educativa. En este caso se hace referencia a la participación de los docentes en la posibilidad de pensar lo público de la educación y la escuela desde los distintos sectores ciudadanos, formando y valorando a los jóvenes desde sus culturas, pluralidad y desplazamientos éticos, con principios de participación y pertinencia social, así como el aprendizaje del valor del otro y del desarrollo de competencias para analizar dilemas éticos de alcance público y social.

No obstante, formar para ejercer ciudadanía implica un ejercicio hermenéutico, y una acción pedagógica que implique la proximidad de un saber ético desde los valores universales, entendiendo la ciudadanía desde todas sus aristas: jurídica, (con sus contenidos en la Constitución y las cartas internacionales), desde la convivencia (instituciones, participación ciudadana, actuar en el ámbito público), como fenómeno comunicacional y cultural (comunicarse, resolver controversias de manera no violenta, formar juicios críticos) y como solidaridad con la historia del sufrimiento humano, pues hoy en día lo que se tiene es una ciudadanía fatigada y tensional (seres llenos de intolerancia, con discriminación, sin escucha, sin sentido de vivir, con pragmatismo).

Como docentes sabemos que existe una relación entre forma de enseñanza, ambientes de confianza y conocimiento confiable, y hemos corroborado en visitas a instituciones educativas y aulas de clase, y entre nosotras mismas, que las posiciones autoritarias no sólo generan problemas asociados a la agresión, tales como frustración, enojo y falta de comunicación, sino que también retrasan la producción de conocimiento inteligente y a veces hasta lo detienen, pues la figura de autoridad no permite que los estudiantes exploren opciones, se atrevan a equivocarse y se interesen por obtener respuestas precisas a sus preguntas genuinas. El conocimiento se vuelve más riguroso porque la respuesta escasa, imprecisa o incompleta no convence a quien tiene interés verdadero por una buena respuesta y por eso exige que quienes contribuyan lo hagan dentro de la mejor de sus posibilidades analíticas. Cada vez es más claro el vínculo entre la forma como enseñamos, el ambiente que se crea en el aula según la perspectiva pedagógica que se utiliza y las capacidades que desarrollan los estudiantes, estériles, sin importancia por la acción colectiva, sin derecho a tener derechos.

En concordancia con la UNESCO, la cual promueve una filosofía de Educación para Todos mediante la **coordinación del movimiento internacional de Educación para Todos (2000)**, con visión holística e integradora del aprendizaje a lo largo de toda la vida, buscando una educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental en la cual todos los estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. Esta calidad de la educación como derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa, pues ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, sin exclusión alguna.

En este sentido, es imperante la formación de ciudadanía desde el *saber ético del docente*, a niños y jóvenes, como clave influyente en el ámbito social actual en nuestra sociedad; porque desde allí hay las posibilidades para la transformación que tanto reclama el país, una transformación que se comprometa con la construcción de una sociedad más justa, en la cual se concrete e identifique la participación, la identidad nacional, la formación crítica, la integración a la comunidad, el arraigo a nuestra historia, nuestras costumbres y nuestros mejores valores.

De manera que desde el conocimiento, tal como lo expresa Morín (2002) "El conocimiento pertinente es el capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto que ésta se inscribe.", es decir, se hace necesaria una renovación pedagógica permanente que implique atender a niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de su propio aprendizaje, a partir de su experiencia

y de su acervo, esto conlleva a construir y expresar sus ideas y sentimientos, considerar puntos de vista diferentes, comprender y aprender la producción cultural humana, de manera permanente. Todo invita entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y el mundo en su rumbo confuso hacia una cierta unidad.

En aras de una transformación social se encomienda a los docentes cumplir con sus tareas centrales como lo es transmitir los conocimientos, estimular el aprendizaje y las capacidades cognoscitivas de los docentes desde un saber ético, la de ser acompañantes y guías para la adquisición de habilidades, métodos y actitudes. Haciendo bien su cometido, enseñando y educando, no solo contribuyen al crecimiento intelectual de sus alumnos, sino que a la vez educan y elevan su nivel vital y personal (Hortal, 2000)

Por tanto, los docentes deben replantear su acción pedagógica para atender la demanda y desafíos de esta época caracterizada por un contexto global, es por ello que en la actualidad se requiere un docente comprometido con sus funciones, con sus estudiantes y sus semejantes, un maestro que no sea indiferente ante la realidad educativa que demanda un proceso urgente de transformación humana, en el cual la praxis docente procure el desarrollo integral de las habilidades, capacidades, valores de los estudiantes, para que sus estudiantes puedan ser protagonistas de ciudadanía.

Bajo esta mirada, la participación de los docentes desde un saber ético en la formación de la ciudadanía es crucial, por lo que es preciso crear las condiciones y mecanismos institucionales que fortalezcan su protagonismo y responsabilidad en la gestión de sus instituciones y en la formulación de políticas educativas, debido a que ellos son pieza clave en la construcción de la paz y el desarrollo de las sociedades, pero muchos de ellos padecen de escasa consideración social, debido muchas veces a los bajos salarios y condiciones laborales deficientes, viéndose comprometidos a realizar su importante labor en contextos de carencia y peligrosidad. Corresponde entonces a los entes gubernamentales brindar las condiciones necesarias para que desde las instituciones educativas, los docentes desde un saber ético en sus acciones puedan generar ciudadanía en los jóvenes, acercando la retórica a la realidad, la teoría a la práctica, la prescripción al accionar.

Nuestro llamado es a construir ciudadanía, como plantea Guédez (2005), una educación que comprenda la unidad del género humano a partir de la diversidad de las culturas y de las personas y que por principio sea inclusiva, respetando las diferencias, como expresión de la diversidad, una educación humanista que enseñe a respetar al otro, el derecho a ser, sentir, pensar y actuar diferente, siempre y cuando su diferencia sea racional y se exprese respetando el mismo

derecho a los demás, no imponiendo desde el poder una versión única, ni un comportamiento unánime de todos los ciudadanos, sino respetando la unidad en la diversidad.

En atención a lo antes planteando, se pretendió con esta investigación indagar desde el accionar ético del docente para incursionar en el precepto: una educación de calidad para todos, tal como lo ha solicitado la UNESCO en sus documentos: Comisión Delors (1996) e Informe Dakar (2000), entre otros de igual relevancia. Igualmente centrar particular atención a la acción del docente como protagonista en la promoción del desarrollo educativo, invitándolo a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, a comprometerse con su accionar pedagógico desde un saber ético, con mayor sentido de responsabilidad, capaz de atender las demandas y desafíos de esta época caracterizada por el contexto del mundo global en el que vivimos.

Es importante señalar que la educación se ha convertido en un instrumento de exclusión social, producto del círculo perverso en el cual está enmarcada la educación venezolana, evidentemente, las políticas socioeducativas, han mantenido posturas ideológicas alienables y asumidas en los enfoques curriculares de formación docente.

Corresponde entonces a los docentes realizar una práctica pedagógica orientada a despertar la conciencia y hacer del educando un visionario con propósitos bien definidos, capaz de asumir con responsabilidad y compromiso los grandes retos de nuestros tiempos, en los que Venezuela está viviendo una época de grandes cambios y la educación no puede escapar de estas transformaciones.

De acuerdo a lo anterior se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es el mayor desafío que enfrenta la educación para la formación de ciudadanía en los estudiantes?

Propósito General:

Interpretar cómo abordar la formación de ciudadanía desde el saber ético del docente, con alto compromiso y gran sentido de responsabilidad.

Propósitos Específicos

- Indagar acerca del saber ético que poseen los docentes desde la impartición de conocimientos
- Comprender el papel del docente para la formación de ciudadanía desde su saber ético.

:: Apertura teórica

La Docencia como Profesión, según Hortal (2000), es una actividad ocupacional que cuenta con las características por las que se puede definir una profesión:

a) Presta un servicio específico a la sociedad; *b)* es una actividad encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida *c)* los profesionales acceden a la docencia tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla, *d)* los profesionales forman un colectivo más o menos organizado (el cuerpo docente o el colegio profesional), que tiene o pretende obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de su profesión.

Para Hortal (ob.cit), cada ética profesional genera, en su propio ámbito, una clasificación de situaciones, asuntos, conflictos y modos de abordarlos y resolverlos, que permiten analizar lo que está en juego en la toma de decisiones. Los principios son imperativos de tipo general, que orientan acerca de lo que es bueno hacer y lo que debe evitarse. Señalan grandes temas y valores de referencia, que hay que tener en cuenta a la hora de decidir y de enfrentar casos problemáticos.

De acuerdo a lo mencionado por el autor citado, los principios pueden ser el punto de partida o de llegada de una actuación. El razonamiento moral descendente va de los principios generales a otros más específicos, paulatinamente, hasta llegar a las decisiones singulares. Para poder ser aplicados, deben ser revisados e interpretados con respecto al contexto en que se producen y a las situaciones o casos que se busca resolver. El razonamiento moral ascendente parte de las actuaciones y decisiones singulares en situaciones.

Así mismo dentro de La Ética del Género Humano, parafraseando a Morin (1999): Hay siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y cultura sin excepción alguna sin rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura. No es un tratado sobre el conjunto de materias que deben o deberían enseñarse: pretende única y esencialmente exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en este siglo.

La concepción compleja del género humano comprende la tríada individuo, sociedad, especie. Los individuos son más que el producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso es producido por los individuos de cada generación. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta retroactúa sobre los individuos. La cultura, en sentido genérico,

emerge de estas interacciones, las religa y les da un valor. Individuo ↔ sociedad ↔ especie se conservan en sentido completo: se sostienen, se retroalimentan y se religan.

Y entre los argumentos para la *formación de ciudadanía*, parafraseando a Martínez (2011), quien manifiesta que nos encontramos ante un mundo complejo y plural que requiere transformaciones para una mayor justicia y equidad, por tanto, es necesario más formación para poder participar en asuntos públicos propios de una ciudadanía activa y ello se logra es a través de la educación. Dicha transformación se debe plantear desde la educación inicial hasta la universitaria con el mismo interés, con el mismo modelo que garantice la calidad de los aprendizajes, competencias en los jóvenes para que puedan insertarse en el mundo del trabajo. Pues practicar ciudadanía implica, ser personas con criterio propio, que valoren el esfuerzo y la superación personal en el mundo del estudio y del trabajo, que procuren la felicidad, respeten la diversidad, y sean capaces de tomar decisiones con responsabilidad en un mundo complejo y diverso. Al mismo tiempo que aprendan a valorar lo más próximo, la familia, la cultura, la civilización, el país, saber construir principios y criterios de valor compartidos que garanticen la convivencia intercultural en sociedades plurales.

:: Apertura metodológica

Este trabajo de investigación se desarrolló bajo el paradigma post positivista, de corte cualitativo en el cual se hace notar el predominio de la subjetividad. Se utilizó para recopilar la información el enfoque cualitativo, tomando en cuenta su carácter espontáneo, permitiendo la integración entre quienes investigan y los sujetos investigados, se asumió la hermenéutica como método, según Martínez, M (2004), para describir, interpretar y comprender desde un encuentro dialógico el fenómeno de estudio. Para Martínez (ob.cit) el método hermenéutico consiste en primer lugar, que el investigador se sumerja en el contexto y modus vivendi de los grupos que quiere investigar, interrelacionándose con ellos, sus usos, costumbres y estilos de vida.

Teniendo presente que el propósito de la hermenéutica, es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. Así la hermenéutica tiene una importancia ontológica profunda, porque trata la comprensión como nuestra forma primordial de ser en el mundo. Según Gadamer, citado por Sandín (2003) El investigador se implica así en un diálogo con el otro, en un intento de llegar a una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno.

Para ello, el proceso investigativo se sustentó, teórica y epistemológicamente en la teoría de la Complejidad de Morín (1999), así como en los planteamientos

de la ética en las profesiones de Hortal (2000), las unidades de análisis se centran en cómo se forma ciudadanía desde el saber ético del docente.

Así mismo, la técnica utilizada fue por medio de la entrevista en profundidad realizada a los informantes clave, y el instrumento utilizado para dar cumplimiento a las entrevistas fue *un guión de entrevista*, el cual contenía preguntas activadoras del proceso comunicacional entre los entrevistados y las investigadoras, este se aplicó a cuatro (4) docentes que ejercen su práctica pedagógica en el nivel de educación primaria y que están participando en ejercicio y laborando en la escuela Básica Montalbán adscrita al Municipio Naguanagua del Estado Carabobo. Se hizo contacto de manera individual con cada informante y manteniendo el anonimato se procedió a recabar la información, se registró en forma escrita, y se analizaron los resultados por cada entrevistado, por último se generó la comprensión y la interpretación de acuerdo a la indagación recogida para ver si existía concordancia en sus planteamientos y esto a su vez elevó el nivel de credibilidad de la investigación, es decir, se validó la investigación, a través del contraste de los resultados con distintas fuentes de información. Por último se hizo la presentación de los hallazgos y las reflexiones que surgieron del estudio.

:: Hallazgos

Al abordar el tema de la formación de ciudadanía desde el saber ético del docente, la primera interrogante que surgió:

¿Es labor del docente preparar a sus estudiantes y desarrollar en toda su comunidad educativa, actitudes y competencias propias de una sociedad democrática y pacífica?

Los docentes entrevistados consideran que en la escuela como espacio social convergen diferentes formas de pensar, se puede fomentar el pensamiento y el comportamiento moral para comenzar a practicar la ciudadanía en un sentido amplio, que además de la participación democrática incluya la convivencia, la valoración y el respeto a las diferencias individuales, pues las características de esta época hacen que los valores humanos y los principios morales no deben verse sólo como rasgos humanos en lo abstracto, sino que exigen, que se traduzcan en actitudes y comportamientos cotidianos aplicables tanto en lo colectivo como en lo social.

¿Aplicas reflexiones éticas para que sus estudiantes logren respetar las normas en la institución sin recurrir a castigos?

Las respuestas a esta pregunta fueron: que ellos enseñan valores y que formar en ética y ciudadanía es una actividad extracurricular, manifestaron que

se debe formar en conocimientos acerca de la sociedad, pero lo significativo de esta última es la escasa valoración que éstos le dan a los conocimientos propios de la ética y la ciudadanía. Manifestaron que para formar en ética el docente debe ser ético como modelo a seguir y que la escuela forma es en áreas disciplinares porque el ciudadano se forma es en la familia y la escuela lo que hace es reforzar.

¿Considera que como docente asume posiciones críticas frente a las problemáticas sociales en la formación de ciudadanía?

La mayoría de los entrevistados manifestaron que hay una brecha generacional que les impide llegar a fijar posiciones críticas y consensos con los estudiantes porque los valores con el tiempo cambian en su contenido, lo que les impide llegar a acuerdos y que el significado de valores ha cambiado para esta nueva generación, por lo tanto no se pueden enfrentar a ellos bajo valores de otra época, especialmente en entornos de altos niveles de violencia como los que viven cotidianamente muchos niños y jóvenes en su contexto.

¿Desde su concepción, consideras que los docentes forman en ética y ciudadanía?

La totalidad de informantes consideran que hay que inculcar en los alumnos los comportamientos y conductas que ellos deben seguir en determinadas circunstancias, pero en cuanto a ética y ciudadanía los contenidos curriculares centran su interés en actitudes y comportamientos más que en conocimientos de ética y ciudadanía, y su intencionalidad es formar personas para que sean responsables, maduras y organizadas. Algunos docentes manifestaron que no es fácil formar en valores porque “estamos acostumbrados en nuestro país a violar la ley, a utilizar la violencia y a actuar por amenazas”. Otros docentes manifestaron la necesidad de que estos aspectos los contemplen los contenidos curriculares, como la educación cívica, para que los jóvenes puedan cambiar la situación de desesperanza que viven acompañada de una valoración para la resolución de conflictos. Ello deja entrever que los docentes se centran en formar en valores, se observó con preocupación que a pesar de las condiciones los docentes son responsables de esta formación, la mayoría no saben que los enseñan y los que lo indican sostienen que esta formación poco se aplica a la realidad. Se puede inferir que no hay una formación docente en esta área coherente con los marcos de fundamentación propuestos en nuestra constitución.

¿Entiende cómo docente desde su saber ético la importancia de actuar como modelo a sus estudiantes, para que ellos logren interactuar de acuerdo a lo enseñado?

Algunos manifestaron que existe una facultad propia del ser humano que hace que posea valores. Otros que el hombre es bueno o malo por naturaleza. La mayoría de docentes establecen un vínculo estrecho entre conducta y valores,

sin embargo un número reducido de docentes asume que la formación ética y ciudadana promueve la transformación. Señalan algunos docentes, que tratan de tener coherencia en lo que predicán y lo que practican, porque consideran que ello trae consecuencias en las acciones individuales o colectivas de los estudiantes. Otros manifiestan que actúan de acuerdo a sus valores y principios tratando de inculcarlo en sus educandos.

¿Al formar a los educandos practica estrategias diferentes que permitan minimizar las conductas agresivas o violentas para hacer frente a los conflictos que las diferencias humanas nos proponen a diario?

Los entrevistados coincidieron en la importancia de comprender como docentes la realidad social en la que se vive, para cooperar, convivir y comprometerse a ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, en las situaciones de agresión tanto relacional como física tales como: bullying, intimidación escolar, discriminación y exclusión, estereotipos, dificultades para mantener el clima del aula, reacciones agresivas frente a los conflictos, conductas disruptivas, sistemas autoritarios. No obstante, en la sociedad actual con su creciente pluralidad y diversidad una de las prácticas es, saber comunicarse, escuchar las ideas ajenas y expresar las propias y ser capaz de ponerse en el lugar del otro para tomar decisiones valorando los intereses grupales e individuales.

De acuerdo a su experiencia: *¿Qué consideras debería ser complementario en lo curricular para el sistema educativo?*

Los docentes entrevistados coincidieron en que hace falta a nivel de bachillerato Educación para la Ciudadanía, para que los estudiantes empiecen a estudiar, analizar y reflexionar sobre temáticas importantes de la sociedad y de la vida común, sobre principios y derechos y deberes establecidos en la Constitución y en la Declaración de Derechos Humanos, para que puedan razonar y profundizar conceptualmente en la evolución de las sociedades modernas, descubrir y fundamentar su papel como ciudadano y las dimensiones básicas de la ciudadanía y muy oportuno en un país en donde se está viviendo como norma en regímenes autoritarios, más súbditos que ciudadanos libres, en el cual nos estamos acostumbrando a resolver los conflictos y problemas de forma autoritaria, inevitables en la convivencia por medio del mando en lugar del diálogo, del contraste e intercambio de opiniones. Pues lo anterior se contrapone a principios básicos contemplados en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación, como el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

Otros docentes mencionaron la necesidad de contemplar dentro de la malla curricular un *plan de educación para la convivencia* en los centros escolares que

aborde el tema desde diferentes ámbitos y con distintos grados de profundización, que favorezca las relaciones interpersonales entre los docentes, estudiantes y familias, con el fin de brindar herramientas a los docentes para la detección, el abordaje y la resolución de conflictos.

No obstante, aunado a estas propuestas como investigadoras consideramos que hay la necesidad urgente de *implementar un programa de educación cívica y formación de ciudadanía* con un fuerte componente ético, si queremos una sociedad donde las personas actúen como ciudadanos, que exijan y ejerzan sus derechos humanos, que resuelvan sus conflictos de manera constructiva y que sean capaces de tomar decisiones colectivas justas.

Uno de los hallazgos encontrados hace referencia a la dimensión ética que debe poseer el docente aun estando consciente de los antivalores del entorno, evaluando y reconstruyendo afectiva y racionalmente en el estudiante un sistema de valores propio que le permita comportarse en coherencia con ellos para afrontar la vida con ciudadanía.

:: Reflexiones

A partir de las preguntas generadas las cuales giraron en torno a *la formación de ciudadanía desde el saber ético del docente*; se evidenció cómo en las instituciones educativas se conjuga lo que sucede en la sociedad, por tanto estos son espacios propicios para generar cambios estructurales tanto en el comportamiento individual como colectivo de los ciudadanos, de allí la gran responsabilidad y compromiso del docente en su actuación cuando se aproxima a su papel formador como agente de cambio, tanto en su actuar como en su proceder, para lograr satisfacer las expectativas de los estudiantes.

Todo docente debe revisar su historia de vida y resignificarla como ser humano para poder ser ejemplo a seguir y ser promotor de convivencia y un ejemplo de experiencia positiva como formador de ciudadanía.

Las experiencias pedagógicas carecen de enfoque de derechos, por tanto hay la necesidad de integrar estos a la práctica pedagógica y didáctica para la formación en derechos.

El docente debe asumir que la formación del ciudadano no debe estar centrada solo en enseñar conocimientos (aspectos cognitivos), sino que debe brindarle herramientas para actuar de forma ciudadana (factores socioculturales).

El docente debe estar alerta a las desigualdades sociales y educativas, por los escasos vínculos que existen entre lo pedagógico y social, no solo en la cobertura, sino en la calidad, aunado a ello tiene en favor y en contra los avances de la tecnología en cuanto a medios de comunicación y de información.

REFERENCIAS

Carr, W. (1997). *¿Teoría, Tecnología o Praxis?* El futuro de la formación docente. Conferencia en Argentina. Tomado de Internet. [Http://www.cf.educ.ar/documentos/fd/docfd.html](http://www.cf.educ.ar/documentos/fd/docfd.html). Consulta Octubre 15, 2017.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinaria del 24 de Marzo del 2.000. Caracas. Venezuela.

Delors, J. (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/UNESCO. pp. 91-103.

Guba, E y Lincoln, y (1985). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.* Hermosillo, Sonora.

Guedez, V. (2005). *La Diversidad y la Inclusión: implicaciones para la cultura y la educación.* Revista Universitaria de Educación. vol 6. Num.1.

Halse, C. (2011). *“Confessions of an ethics committee chair”,* in Ethics and Education, United Kingdom, Routledge, vol. 6, 3, octubre 2011: 239-251.

Hortal, A. (2000). *Ética general de las profesiones.* Bilbao, España, Desclée De Brouwer, SA.

Ley Orgánica de Educación (2009). Caracas. Venezuela.

Lincoln YS, Guba EG. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Manual de Educación para la Ciudadanía. Disponible en *clio.rediris.es/n34/ciudadania.pdf*. [Consulta 26 Enero 2018]

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, Editorial Trillas.

_____ (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico práctico. México, Editorial Trillas.

Morín E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Toro B, Talloni A y otros (2011). *Educación, Valores y Ciudadanía*. Disponible en:
<https://jalex1.wordpress.com/2011/09/28/libro-para-descargar-educacion-valores-y-ciudadania/> [Consulta 13 Enero 2018]

BIONOTAS

:: Gaudis Mora

Doctora en Educación. M.Sc. en Gerencia de Sistemas Educativos. Licenciada en Educación Mención Química. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Valencia Venezuela.

Correo electrónico: gtmbreiki@gmail.com

:: Clementina Rivero

Candidata a Doctora en Educación. M.Sc. en Investigación Educativa. Especialista en Gerencia Educativa. Licenciada en Educación Integral. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas de Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Valencia Venezuela.

Correo electrónico: profclemen@hotmail.com

Conceptualizaciones de la andragogía por parte de estudiantes colombianos en la Educación Superior: aproximaciones iniciales

Juan Habib Bendeck Soto

:: RESUMEN

La andragogía es un concepto poco conocido en el país, puesto que actualmente se identifica más por “educación de adultos” que como tal; y si vamos directamente a analizar este concepto, nos damos cuenta que, tanto en la educación superior como en la formación para el trabajo, no es tan aplicado y conocido del todo; esto se debe a que en estas instituciones solo se manejan modelos pedagógicos tradicionales o mejorados, orientados a estudiantes de todas las edades. Recientemente, se observa que la docencia universitaria solo contempla la directriz de la transmisión del conocimiento y según sea el modelo educativo de la institución, puede ajustar un poco las metodologías aplicadas para la enseñanza dentro del aula a estudiantes adultos.

El propósito del presente estudio consistió en investigar acerca de las diferentes percepciones de estudiantes colombianos pertenecientes a diferentes universidades, tanto dentro como fuera del país, para validar el conocimiento que pueden tener acerca de la andragogía y los diferentes factores motivacionales y curriculares que intervienen en el aprendizaje autodirigido, lo cual permitirá dar a conocer la importancia de este concepto y de una posible implementación en la educación superior, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de esta investigación.

Palabras clave: andragogía, aprendizaje, Colombia, educación superior, motivación.

Conceptualizations of andragogy by Colombian students in higher education: initial approaches

Juan Habib Bendeck Soto

:: ABSTRACT

Andragogy is a concept little known in the country, since it is currently identified more by “adult education” than as such; and if we go directly to analyze this concept, we realize that, both in higher education and in training for work, it is not so applied and known at all; This is because in these institutions only traditional or improved pedagogical models are managed, aimed at students of all ages. Recently, it is observed that the university teaching only contemplates the guideline of the transmission of knowledge and depending on the educational model of the institution, it can adjust a bit the methodologies applied for teaching adult students in the classroom.

The purpose of this study was to investigate the different perceptions of Colombian students belonging to different universities, both inside and outside the country, to validate the knowledge they may have about andragogy and the different motivational and curricular factors involved in the self-directed learning, which will make it possible to publicize the importance of this concept and a possible implementation in higher education, taking into account the obtained results from this research.

Keywords: andragogy, Colombia, higher education, learning, motivation.

Conceptualisations de l'andragogie par les étudiants colombiens de l'enseignement supérieur: approches initiales

Juan Habib Bendeck Soto

:: RÉSUMÉ

L'andragogie est un concept peu connu dans le pays, car il est actuellement identifié plus par "éducation des adultes" que comme tel; et si nous allons directement analyser ce concept, nous nous rendons compte que, tant dans l'enseignement supérieur que dans la formation au travail, il n'est pas du tout appliqué et connu du tout; En effet, dans ces institutions, seuls des modèles pédagogiques traditionnels ou améliorés sont gérés, destinés aux étudiants de tous âges. Récemment, il est observé que l'enseignement universitaire n'envisage que la ligne directrice de la transmission des connaissances et en fonction du modèle éducatif de l'établissement, il peut ajuster un peu les méthodologies appliquées pour l'enseignement des élèves adultes en classe.

Le but de cette étude était d'examiner les différentes perceptions des étudiants colombiens appartenant à différentes universités, à l'intérieur et à l'extérieur du pays, pour valider les connaissances qu'ils peuvent avoir sur l'andragogie et les différents facteurs motivationnels et curriculaires impliqués dans l'apprentissage autodirigé, qui permettra de faire connaître l'importance de ce concept et une éventuelle mise en œuvre dans l'enseignement supérieur, en tenant compte des résultats obtenus de cette recherche.

Mots-clés: andragogie, Colombie, enseignement supérieur, apprentissage, motivation.

Conceituações da andragogia de estudantes colombianos no ensino superior: abordagens iniciais

Juan Habib Bendeck Soto

:: RESUMO

A andragogia é um conceito pouco conhecido no país, pois atualmente é mais identificado pela “educação de adultos” do que como tal; e se formos analisar diretamente esse conceito, percebemos que, tanto no ensino superior quanto no treinamento para o trabalho, ele não é tão aplicado e conhecido; Isso porque, nessas instituições, apenas modelos pedagógicos tradicionais ou aperfeiçoados são gerenciados, direcionados a estudantes de todas as idades. Recentemente, observa-se que o ensino universitário contempla apenas a diretriz da transmissão do conhecimento e, dependendo do modelo educacional da instituição, pode ajustar um pouco as metodologias aplicadas para o ensino de alunos adultos em sala de aula.

O objetivo deste estudo foi investigar as diferentes percepções de estudantes colombianos pertencentes a diferentes universidades, tanto dentro como fora do país, para validar o conhecimento que eles possam ter sobre a andragogia e os diferentes fatores motivacionais e curriculares envolvidos na aprendizagem auto-dirigida, que permitirá divulgar a importância deste conceito e uma possível implementação no ensino superior, levando em conta os resultados obtidos nesta pesquisa.

Palavras chave: andragogia, Colômbia, ensino superior, aprendizagem, motivação.

:: Introducción

Las universidades o instituciones de educación superior privadas en Colombia, son siempre enfocadas en mostrar las mejores prácticas pedagógicas y tener en su personal docente, los mejores calificados para la enseñanza de los diversos currículos, a estudiantes de todas las edades (desde los 16-18 años hasta los 50+ años).

Sin embargo, algo que se observa de forma frecuente, es la combinación de edades que se puede dar dentro de un salón de clase, lo cual puede a veces resultar en algo normal para un docente, aunque se puede identificar que exista una diferencia notable en las situaciones que cada uno viva a nivel personal; y es que cada estudiante es un mundo diferente hablando de las diferentes realidades que maneje cada uno. Por ejemplo, se pueden ver estudiantes cuyos padres han pagado por ello, estudiantes que manejan una situación familiar compleja reflejada en la parte económica, en la que estudiar es un sacrificio para salir adelante y para tomar las riendas del hogar (esta situación se puede presentar mucho en los sectores vulnerables y estratos sociales bajos), y por último, aquellos estudiantes adultos (cuyas edades rondan entre los 40 y 60 años), quienes inician sus estudios para obtener un plus adicional en su perfil profesional que necesitan para aspirar a cargos administrativos importantes. Esta población se ha incrementado en los últimos años, y a pesar de todo, quieren ser profesionales. Según el artículo 2 y 3 del decreto 3011 de 1987, la educación de adultos en Colombia se da como un conjunto de procesos y acciones de tipo formativa, con el propósito de cubrir las necesidades y potencialidades de aquellas personas que no pudieron cursar algún nivel educativo durante las edades dadas para cursarlos o incluyendo aquellas que tienen en mente mejorar sus aptitudes y competencias profesionales, así como ampliar sus conocimientos. Dentro de los principios básicos de la educación para adultos en Colombia, se pueden definir el desarrollo humano integral (aspiración constante a mejorar sus habilidades y potencialidades, así como su calidad de vida), pertinencia (el estudiante maneja conocimientos y saberes que deben valorarse e incluirse en el desarrollo de su proceso de formación), flexibilidad (las condiciones pedagógicas que se establecen, atenderán y favorecerán al desarrollo general del adulto), y la participación (el proceso de formación debe fomentar autonomía, sentido de responsabilidad y compromiso para actuar en cualquier transformación del país).

La problemática, aparte de todas estas situaciones, se encuentra dentro del aula. La realidad en la enseñanza de cualquier asignatura donde se encuentren personas de 18 años y personas mucho más mayores, conlleva a meditar y replantear la forma de enseñanza, puesto que los ritmos de aprendizaje y el modo de procesar la información son muy notorios; esto es, el docente debe considerar la posibilidad de manejar una metodología intermedia, en la que se

incluya el componente pedagógico y un componente adicional que incluya a estas personas adultas: el componente andragógico. Un docente que maneja principios andragógicos en su metodología de enseñanza, se enfoca más en ser un facilitador del aprendizaje en lugar de ser un transmisor de conocimientos y evaluador (Taylor y Kroth, 2009).

Dentro de la educación superior actual, es importante que surjan nuevos modelos de enseñanza basados en la teoría de la andragogía (Thompson, 2004), y que, además pueda cubrir las necesidades de todos los estudiantes, desde el más joven hasta el más adulto puesto que, desde el rol de docente, se debe procurar buscar el aprendizaje de todos y no de unos cuantos.

Malcolm Knowles (1980, p. 43), autor del concepto de andragogía, la definió como “el arte de ayudar a los adultos a aprender”; además, sugirió que la diferencia entre la pedagogía y la andragogía era muy notoria, puesto que la primera se enfoca en los niños, y la segunda va orientada a los adultos. A excepción de la pedagogía, la cual ha estado por miles de años, la andragogía emergió y se convirtió en un concepto popular gracias a Knowles, quien lo potenció y provocó que el aprendizaje se transformara. Esto nos lleva a reflexionar que, manejar modelos pedagógicos en aulas con estudiantes adultos, puede muchas veces conllevar al fracaso de la praxis educativa (enseñanza y aprendizaje). La andragogía se conoce como educación centrada en el alumno, mientras que la pedagogía se denomina educación centrada en el profesor (Conner, 2004).

Entre muchas características distintivas, los estudiantes adultos pueden diferenciarse de otras categorías de alumnos simplemente por la edad. Un estudiante adulto en Colombia o un estudiante maduro (Reino Unido) puede ser cualquier persona socialmente aceptada como un adulto que está en un proceso de aprendizaje, ya sea es educación formal, aprendizaje informal o aprendizaje patrocinado por las empresas (Sogunro, 2015).

Sin embargo, este concepto no es del todo aplicado en instituciones de educación superior, debido a que se desconocen sus principios y su modus operandi, razón por la cual, sea para estudiantes recién egresados de colegios como para personas que tienen inactividad académica de varios años, el modelo pedagógico se maneja por igual para todos. Esto normalmente deriva en que los adultos tengan más dificultades en el aprendizaje y en el dominio de los conceptos dados en las diversas asignaturas, mientras que los más jóvenes no tienen inconveniente en adaptarse al ritmo académico que demanda una institución de educación superior.

Más allá de esto, se sabe y se hace muy poco para motivar a este grupo de estudiantes (Brooks y Everett, 2008). Está de más resaltar que es responsabilidad directa del docente ayudar a mejorar la motivación de los estudiantes

para aprender. En otras palabras, siempre debemos hacer esfuerzos para evitar la desmotivación. A pesar de que, dentro del aula, los estudiantes adultos son quienes buscan al docente como el apoyo principal para el desarrollo de las diferentes actividades, a diferencia de los más jóvenes que pueden considerarse auto-dirigidos para la ejecución de sus tareas (Sogunro, 2015).

:: Teoría

El concepto de andragogía

La andragogía se identifica como la teoría del aprendizaje para adultos, la cual define los fundamentos básicos de las actividades realizadas por docentes y estudiantes en la planificación, realización, evaluación y corrección del aprendizaje de adultos" (Zmeyov, 1998, p.106). La andragogía provee un grupo de presunciones que permiten elaborar un diseño instruccional enfocado a los alumnos que son más auto-dirigidos o más independientes que aquellos que son dirigidos por el docente (Birzer, 2004).

Knowles (1975) reconoció la pedagogía como aprendizaje "dirigido por el maestro" y la andragogía como aprendizaje "auto-dirigido", en donde estableció que la pedagogía era para niños y la andragogía era para adultos. Luego, desde su punto de vista, cuando se trataba de contenidos nuevos y desconocidos para niños y adultos, la pedagogía era apropiada; y, cuando adultos o niños tenían antecedentes en el contenido, la andragogía era apropiada. Dentro de estos conceptos, definió nueve competencias del aprendizaje autodirigido, dadas de esta forma: **1.** Comprensión de las diferencias en las suposiciones sobre los alumnos y las habilidades requeridas para el aprendizaje bajo el aprendizaje dirigido por el docente y el aprendizaje autodirigido, y la capacidad de explicar estas diferencias a otros. **2.** Un concepto de mí mismo como persona no dependiente y autodirigida. **3.** La capacidad de relacionarme con mis compañeros en colaboración, de verlos como recursos para diagnosticar necesidades, planificar mi aprendizaje y aprender; y para ayudarlos y recibir ayuda de ellos. **4.** La capacidad de diagnosticar mis propias necesidades de aprendizaje de forma realista, con la ayuda de maestros y compañeros. **5.** La capacidad de traducir las necesidades de aprendizaje en objetivos de aprendizaje de una forma que permita evaluar su logro. **6.** La capacidad de relacionarse con los docentes como facilitadores, ayudantes o consultores, y de tomar la iniciativa para hacer uso de sus recursos. **7.** La capacidad de identificar recursos humanos y materiales apropiados para diferentes tipos de objetivos de aprendizaje. **8.** La capacidad de seleccionar estrategias efectivas para hacer uso de los recursos de aprendizaje y para llevar a cabo estas estrategias hábilmente y con iniciativa. **9.** La capacidad de recopilar y validar pruebas de la realización de varios tipos de objetivos de aprendizaje.

Características de un estudiante adulto

La mayoría de los adultos fueron enseñados en un aula tradicional y pasiva, en donde se adaptaron a depender propiamente del docente para resolver sus dudas y realizar sus actividades (Cercone, 2008). De acuerdo a Moore y Kearsley (1996), "la mayoría de estudiantes adultos se puede categorizar entre las edades de 25 a 50 años".

Los estudiantes adultos manejan muchos desafíos, tales como el estudiar múltiples carreras, menos estructuras sociales estables en las que confiar, manejar el tiempo frente a mantener a sus familias y familiares; este tipo de aspectos, normalmente influyen en la inseguridad al momento de tomar decisiones importantes, y es que la vida misma se da de manera compleja para ellos por estudiar su carrera, cuidar su familia y elegir otras opciones personales (Cercone, 2008).

El aprendizaje se trata de cambio, y el aprendizaje de adultos también se trata de cambio. "La teoría del aprendizaje de adultos ayuda al profesorado a comprender a sus alumnos y diseñar experiencias de aprendizaje más significativas para ellos. No hay una sola teoría de aprendizaje de adultos que se aplique con éxito a todos los entornos de aprendizaje de adultos" (Frey y Alman, 2003), p. 8).

Dada la premisa anterior, el modelo andragógico diferencia los roles del docente, con respecto a aquellos del modelo pedagógico., y es que este modelo es un proceso en el que el facilitador prepara por adelantado un juego de procedimientos para involucrar a los aprendices en un proceso que involucre estos elementos: Establecer un clima conductivo al aprendizaje, crear un mecanismo para la planeación mutua, diagnosticar las necesidades para el aprendizaje, formular objetivos del programa que satisfarán las necesidades de los estudiantes, diseñar un patrón de experiencias de aprendizaje, conducir estas experiencias de aprendizaje con técnicas adecuadas y materiales, evaluar los resultados de aprendizaje y diagnosticar las necesidades de aprendizaje.

La necesidad de un modelo andragógico en el aula

El primer principio de la andragogía, siguiendo el listado convencional, es que necesitan saber. "Los adultos necesitan saber por qué necesitan aprender algo antes de emprenderlo" (Knowles, et al., 1998, p.64). Un adulto, al aprender por sí mismo, gasta una gran cantidad de energía y tiempo tratando de comprender el valor del nuevo aprendizaje; ya sea el beneficio del aprendizaje o la consecuencia de no aprender. El alumno adulto necesita que le digan o, incluso mejor, que lo lleven a descubrir por qué vale la pena aprender cierto conocimiento.

El papel de la motivación en este principio simplemente se establece. No saber por qué aprender algo es importante se asocia con un estado de poca o ninguna motivación. Esta relación de motivación y comprensión de las consecuencias de una acción, en este caso el aprendizaje, también se considera en la teoría de la autodeterminación. En el continuo de motivaciones, donde la motivación intrínseca es la más autónoma, la amotivación es la menos autónoma.

El autoconcepto del aprendiz

El segundo principio de la andragogía establece: “Los adultos tienen un concepto de sí mismos de ser responsables de sus propias decisiones, de sus propias vidas”. (Knowles, et al., 1998, página 65) Andragogía afirma que los adultos tienen la necesidad de ser autodirigido, y que a menudo cuando se involucran en la educación ven que esta necesidad no se cumple. Esta percepción se debe a antiguas dinámicas sociales que se recuerdan del aprendizaje de un niño y, a veces, se las refuerza involuntariamente el educador. La violación de este principio y el conflicto psicológico que causa para el alumno ayuda a la andragogía a explicar las altas tasas de abandono entre los estudiantes adultos.

La definición de autonomía en la teoría de la autodeterminación es un deseo de ser el origen y la causa de su propio comportamiento. La similitud entre la afirmación andragogía del autoconcepto del alumno y la definición de esta necesidad básica en la teoría de la autodeterminación es fácilmente evidente. Ambas ideas tienen que ver con el autocontrol con respecto a la decisión o el comportamiento. En el caso de la teoría de la autodeterminación, la autonomía no debe confundirse con el individualismo.

El rol de la experiencia del aprendiz

El tercer principio de la andragogía es el papel de la experiencia del alumno. Este principio propone que los adultos tengan más experiencia y más experiencia diversa que los niños. Como consecuencia, la experiencia del alumno es un recurso valioso en el aula. Knowles, et. Alabama, reconoce que los niños también tienen experiencia, pero la relación entre el adulto y su experiencia es diferente a la relación entre el niño y su experiencia. Un adulto deriva su propia identidad de sus experiencias, donde la identidad de un niño tiende a provenir de las conexiones sociales, equipos familiares, escolares o deportivos. Debido a la naturaleza integral de la experiencia previa a la identidad del estudiante adulto, cuando sus “experiencias son ignoradas o devaluadas, los adultos percibirán que rechazan no solo su experiencia, sino que se rechazan a sí mismos como personas” (Knowles, et al., 1998), p. 67).

Disposición para aprender

El siguiente principio en orden es la disposición para aprender. La andragogía supone que los adultos viven sus vidas mientras aprenden. Los contextos de las exigencias de la vida llevan a los adultos a priorizar diferentes aprendizajes en diferentes puntos. En cualquier punto dado de la vida, los adultos están "listos para aprender las cosas que necesitan saber y poder hacer para enfrentar de manera efectiva sus situaciones de la vida real" (Knowles, et al., 1998, p.67). La andragogía sugiere que las situaciones de la vida real son situaciones importantes y contextuales. Los ejemplos que dan incluyen a los trabajadores que no están listos para aprender habilidades de supervisión hasta que son llamados a supervisar y una mujer que no está lista para aprender sobre nutrición infantil hasta que el bebé es inminente.

La necesidad de autonomía de la teoría de la autodeterminación también podría participar en el principio de preparación para aprender. Es probable que las situaciones de la vida real sean una preocupación acuciante para el alumno adulto. Si no está presionando, al menos es interesante. Una persona adulta que lo desea le gustaría sentir que está eligiendo estudiar un tema en particular en lugar de verse obligada a estudiarlo. Con esta consideración, es probable que un alumno adulto esté más motivado para aprender si elige el tema, y la teoría de selectividad socioemocional sugiere que sería más probable que eligiera un tema que sea relevante para un problema actual.

Orientación al aprendizaje

El principio final de la andragogía es la orientación al aprendizaje. La andragogía propone que los estudiantes adultos estén centrados en la vida, el problema o la tarea en su enfoque del aprendizaje. Cada una de estas tres orientaciones ha sido propuesta a lo largo de los años, pero en esencia son las mismas. De hecho, podrían construirse mutuamente: el centrado en la tarea se consideraría más eficaz si la tarea es relevante para un problema importante, y el centrado en el problema sería más motivador cuando ese problema es un problema de vida, en lugar de ser un tema trivial. La andragogía considera que estas tres orientaciones son probables para los adultos, y una cuarta orientación, enfocada en el contenido, más probable para los niños. Knowles et. Al (1998) enfatiza la importancia de la orientación al aprendizaje al describir el pobre impacto de los programas de lectura que fueron desconectados de las experiencias de vida y problemas de la vida y el poderoso impacto de esos mismos programas después de que los administradores los conectaron al contexto de los estudiantes.

:: Metodología

Se realizó una investigación de tipo cualitativa, en la que se adoptó un enfoque fenomenológico, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), para explorar y revisar las vivencias y las experiencias de una persona, y a las cuales les ha dado un valor importante en su vida.

Por esta razón, se realizó la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, aplicadas a 35 estudiantes colombianos adultos de educación superior de diversas facultades, los cuales se eligieron de forma aleatoria y se aplicó de forma digital, ofreciendo un concepto previo de andragogía como introducción para el conocimiento de este concepto previo a tomar este cuestionario.

Estos estudiantes expusieron sus sensaciones dentro del aula con respecto a los modelos pedagógicos, su forma de enseñanza, sus aspectos motivacionales, su capacidad de autonomía y si conocían el concepto de andragogía previamente.

Complementando a estas entrevistas, se hizo revisión de la información general de las diferentes instituciones en las cuales estudian (instituciones públicas y privadas) y los diferentes planes de estudios de cada carrera, para realizar el contraste entre ellas y evaluar el nivel de exigencia que podrían presentar cada uno de ellos (as) dentro de la carrera que se encuentran estudiando.

Para poder aplicar estos instrumentos, se hizo una solicitud formal a cada uno de ellos (as) mediante redes sociales y a modo personal para completar esta encuesta, de forma que se recolectarán los datos de manera digital y realizar el análisis correspondiente.

La recolección de datos se dio a través de una herramienta llamada Survey-Monkey, la cual fue la encargada de realizar la recolección de datos y el análisis de las respuestas de los participantes.

:: Resultados

Tomando en cuenta los resultados obtenidos y los cuestionamientos formulados, se puede discutir sobre las diferentes respuestas dadas por los estudiantes, dado que podrían ayudar a determinar la extensión a la cual los principios andragógicos representan la estructura instruccional de las instituciones a las cuales pertenecen, y el proceso para estos aprendices y el grado al cual están brechas existen entre lo deseado y las experiencias de aprendizaje actual de estos aprendices, lo cual sería un punto de partida para revelar que, tanto la docencia actual en la educación superior orientada a un enfoque pedagógico como el enfoque andragógico, han estado en línea con estos principios, y que los estudiantes lo perciben a pesar de que este concepto sea indiferente.

Pregunta 1: ¿Cómo considerarías tu desempeño como estudiante autónomo, autóctono y responsable?

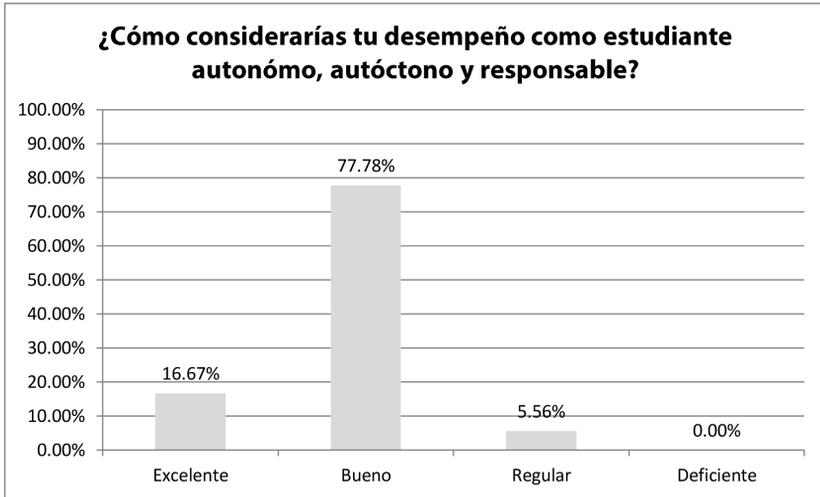


Figura 1. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación al desempeño autónomo en el ámbito académico.

Después de la revisión de estos resultados, se observa que los estudiantes manejan un buen rendimiento siendo auto-dirigidos. Sin embargo, para obtener el beneficio máximo de este cuestionamiento (excelente), los aprendices también necesitan aprender a ser más auto-dirigidos, más autónomos y más responsables para la toma de decisiones y para la ejecución de las diferentes tareas académicas, ya que ellos esperan que el docente les pueda suministrar un ambiente que potencie el aprendizaje y que tenga un control limitado sobre el proceso de aprendizaje.

Egizii (2015) sugiere que el aprendizaje auto-dirigido no es para todo el mundo e indica que una buena motivación para el estudiante de poder adoptar este tipo de aprendizaje por parte de las instituciones consiste en 1) motivar al estudiante en un programa de mejora continua 2) considerar métodos andragógicos en lugar de los pedagógicos 3) cumplir con ciertos cambios en su forma experimental de aprendizaje 4) cumplir con las necesidades de una población estudiantil culturalmente diversa. Llevando esto a la realidad de los estudiantes actuales, especialmente los que pertenecen a estratos sociales más bajos, el aprendizaje auto-dirigido se puede convertir en una carga importante, puesto que son personas que requieren mucho apoyo docente en la ejecución de tareas, comprensión de los temas y métodos de evaluación debido a su inactividad académica o a sus posibles dificultades de aprendizaje para las di-

versas facultades (ingenierías, derecho, administración, entre otros). Revisando los argumentos de Arizabaleta y Ochoa (2016), la educación inclusiva no debe visibilizarse como un objetivo puntual, ni una herramienta o un proceso en sí misma, sino tratar de mejorar la educación para atender a la diversidad y a la participación de los estudiantes en educación superior.

Pregunta 2: Dentro de la universidad, dispones de todos los recursos necesarios para tu proceso de aprendizaje? En caso de NO, especifica qué recursos requerirías



Figura 2. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación a la disponibilidad de recursos físicos y académicos para su aprendizaje.

Bajo este cuestionamiento, se puede observar que la mayoría de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, tienen un alto índice de apoyo en los recursos necesarios para lograr un aprendizaje significativo que le permita adquirir y almacenar una gran cantidad de ideas e información que le constituya una gran amplitud en su conocimiento (Ausubel, 2002).

Quienes respondieron no, principalmente se debió a factores de infraestructura y un punto clave en una de las respuestas se dio por el acompañamiento de los docentes dentro del aula, dado que, según el estudiante, “no realiza el uso de los recursos que dispone por parte de la universidad, por lo que incurre en una enseñanza tradicional y sin sentido”.

Consecuente a esto, en la pregunta 2, hablando sobre la disponibilidad de recursos tanto físicos como académicos, se debe tener en cuenta que dentro

de cada institución se debe manejar un liderazgo transformacional dentro del concepto de andragogía, de forma que pueda asegurar que las necesidades del individuo están sincronizadas con las necesidades de la institución (Gagne, 2017). Por esto, si revisamos los resultados obtenidos, nos damos cuenta que para garantizar una educación de calidad debe darse de forma colectiva, según sean los requerimientos, peticiones y deseos de cada estudiante para los recursos que se consideran necesarios, partiendo desde el desarrollo integral del estudiante.

Pregunta 3: ¿Consideras que el modelo pedagógico de la universidad es idóneo para tu preparación profesional? ¿Por qué?

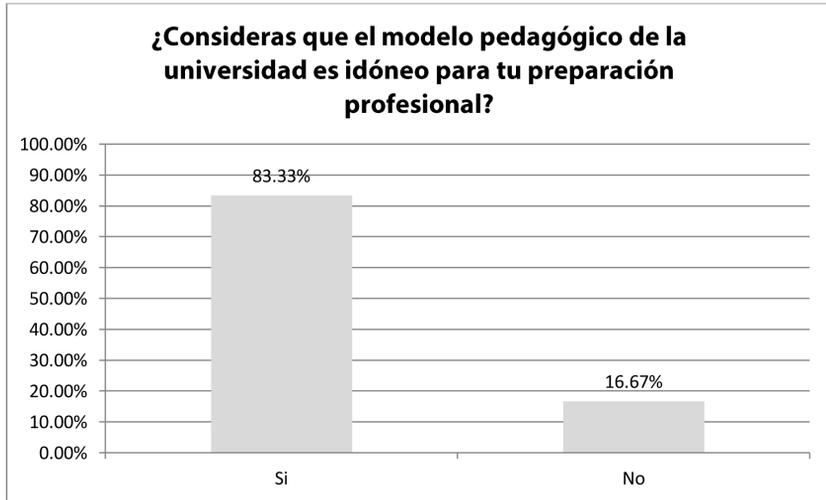


Figura 3. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación al modelo pedagógico manejado por su institución de educación superior.

Dentro del ambiente típico o común de una institución de educación superior inclusiva se podrá notar claramente que los aprendices adultos tienen como motivo principal buscar la forma más fácil de graduarse y a su vez tener la posibilidad de obtener el trabajo que desean por medio del título que están buscando. Si observamos bien esta percepción que podría verse algo distorsionada podemos observar que el modelo andragógico se hace presente para ellos dentro de la necesidad que tiene esta población de aprender lo que deben aprender y que les va a servir para desempeñar sus funciones laborales.

Debido a esto, es necesario hablar sobre si el modelo pedagógico es lo más conveniente para adoptar en una educación superior, en contraste con un modelo andragógico. Esto, claro está, si las universidades continúan manejando el

modelo pedagógico tradicional, tendrá sus desventajas con respecto a la formación plena que podrían recibir los estudiantes, puesto que se está educando a adultos y no a niños.

El hecho de que una institución educativa maneje metodologías pedagógicas en el aula, implica que el estudiantado adulto tenga que adherirse a ellos a la fuerza y tengan que trabajar bajo actividades orientadas a la transferencia de conocimiento y la memorización por parte del estudiante, manejando un modelo educativo centrado en el docente. Es por esto que se requiere el diseño e implementación de nuevos métodos y modelos educativos para la resolución de problemas, y así reemplazar la enseñanza centrada en el docente, evitar la transferencia de información, y la memorización por parte del estudiante (Loeng, 2013).

Pregunta 4: ¿Tu(s) docentes te motivan a realizar autodidáctica y uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) en el aula? ¿De qué forma?

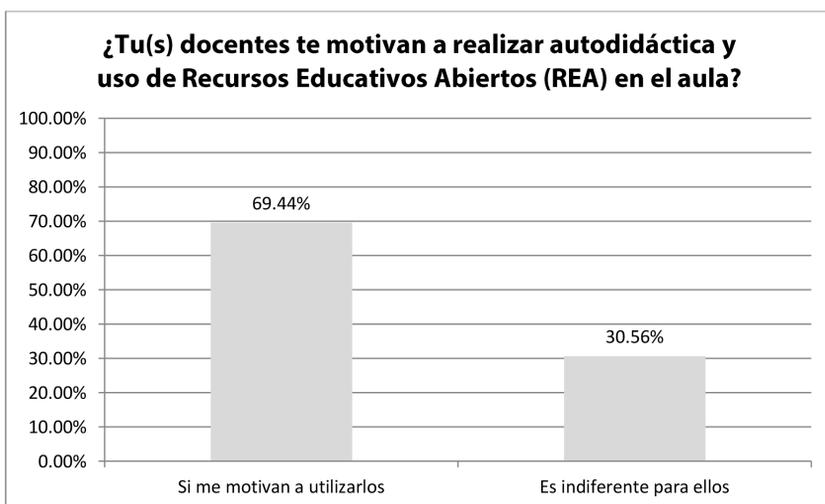


Figura 4. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación al uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) para su aprendizaje.

Teniendo en cuenta los resultados de este cuestionamiento, podemos observar que la motivación para el uso de Recursos Educativos Abiertos es dada de manera positiva dentro de un aula de educación superior para estos estudiantes adultos, considerando que el uso de estos recursos permite a aquellos de bajos recursos, poder disponer de ellos de manera gratuita y usarlos para el desarrollo de sus actividades académicas.

Por otra parte, el porcentaje de personas que respondieron a una negativa del uso de estos recursos (30.56%), es un aspecto llamativo puesto que este tipo de recursos, siendo gratuitos, no están siendo usados de manera adecuada para trabajos académicos o de fin investigativo.

Uno de los conceptos que ofrece el aprendizaje auto-dirigido es que le permite al estudiante la autonomía necesaria para formarse y para ejecutar todas las tareas requeridas dentro de un currículo, teniendo presente que el docente a cargo sea claro, conciso, organizado en sus planeaciones y, ante todo motivador a todo el estudiantado en la importancia de la temática que se está enseñando, puesto que estas nuevas generaciones de aprendices disponen en la actualidad de dicha oportunidad para aprender de modo autodirigido y así agregar esta metodología a la formación tradicional (Cerdeja y Saíz, 2015).

Con esto, el docente tendrá un plus y un porcentaje muy alto de ganancia en el aprendizaje de dicha temática en el estudiantado, porque con la motivación y con la dirección que les dé a sus estudiantes, es donde se garantiza que el estudiante aprenda algo valioso y que le servirá para sus propósitos profesionales. Además, el acceso a Recursos Educativos Abiertos (REA) para este tipo de estudiantes, les provee la oportunidad de acceder al conocimiento de forma fácil y disponible para cuando lo requiera, puesto que supondría una reducción importante en el control de parte del docente sobre el proceso de aprendizaje e incentivaría la autonomía en la población adulta para desarrollar y ajustar sus conocimientos de manera independiente (Vila-Viñas et al, 2015).

Pregunta 5: ¿Te consideras autosuficiente para realizar tus labores académicas? Justifica tus razones

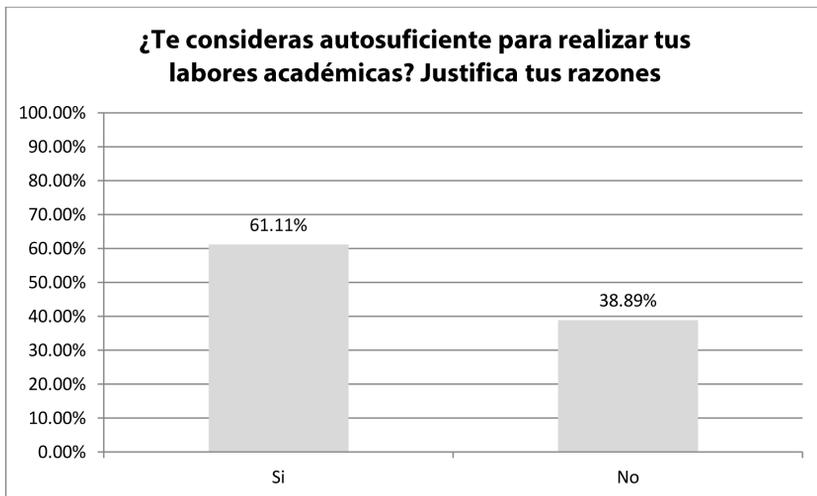


Figura 5. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación a su nivel de autosuficiencia para desarrollar sus actividades académicas.

Dentro de la gráfica de este cuestionamiento, podemos observar que hay cierto desnivel en los resultados, donde alrededor del 60% se puede considerar autosuficiente para realizar sus labores académicas, mientras que el otro 40% indica que requiere apoyo presencial para poder desarrollar estas actividades.

Haciendo una revisión de las respuestas de cada estudiante, tomando en cuenta la edad de este 60% (18-30 años), a esta edad, estos estudiantes conservan la capacidad de aprender rápido y de digerir los contenidos y conocimientos que se le invitan a aprender y que se les enseña, debido a su capacidad de organizar el tiempo académico con el tiempo personal, y la automotivación para estudiar su carrera. En cambio, el 40% (31 en adelante) ya dispone de apoyo casi constante para poder realizar sus actividades, teniendo al docente como guía, y factores como manejar apropiadamente la organización del tiempo para poder ejecutar las instrucciones dadas y aprender el material que sea requerido. Esta dependencia se da principalmente debido a que los alumnos no saben cómo aprender, sino que conocen solamente cómo ser enseñados (Garuth, 2014). Por ende, el proceso de aquellos que están por encima de los 30 años, es complicado debido a que pueden darse múltiples problemáticas dentro de su desempeño académico (vivir en sectores vulnerables, tener dificultades familiares y/o económicas, falta de oportunidades en el sector laboral) y principalmente a su edad.

Para un estudiante adulto es mucho más importante el mantenerse motivado y que lo motiven en todas las clases que recibe, puesto que son los que más pueden presentar dificultades de aprendizaje, pueden tener índices de desmotivación más altos (bien sea por falta de apoyo familiar, económico o personal), o inclusive, más propensos a desertar por las diversas dificultades que puedan presentárseles durante el proceso académico.

Pregunta 6: ¿Consideras que tu experiencia y vivencias personales te permiten salir adelante en tus actividades académicas?

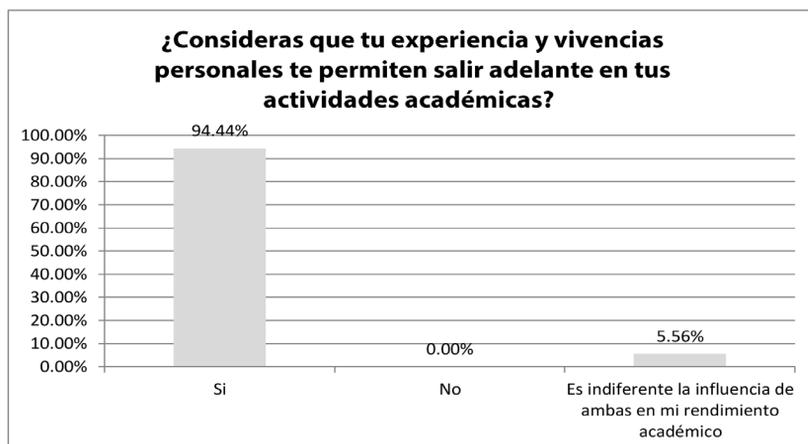


Figura 6. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación a la influencia de su experiencia personal dentro de su rendimiento académico.

En la revisión de este cuestionamiento, se resalta notablemente la influencia que tienen las vivencias personales y las diferentes experiencias de vida en los estudiantes adultos. Y es que los adultos traen con ellos un fondo amplio de experiencias que se convierten en un recurso muy valioso para su propio aprendizaje y de otros estudiantes (Knowles, 1995).

Y es que los adultos aprenden más efectivamente cuando ven que la información es relevante para sus vidas, y con esto lo pueden asociar a su pasado, presente y futuro, por lo que, cuando el estudiante tiene en su mano el aprender lo que quiere aprender, así puede transformar su realidad personal y social (Pérez, 2009).

Esto debe ser tomado en cuenta por los docentes, ya que adoptar este rol andragógico en el aula, ayudará a los adultos a ver cómo los programas o temáticas propuestas en el currículo de una asignatura dada les permitirá desempeñarse de manera más efectiva en sus trabajos. Esto porque el reconocimiento de que los estudiantes son sujetos adultos que, en los procesos educativos andragógicos, la actividad debe centrarse en su aprendizaje y es quien tiene que tomar la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje (Pérez, 2009).

Pregunta 7: ¿Consideras que los currículos de las diferentes asignaturas contribuyen a la resolución de problemas y al aprendizaje en la vida real? ¿Por qué?

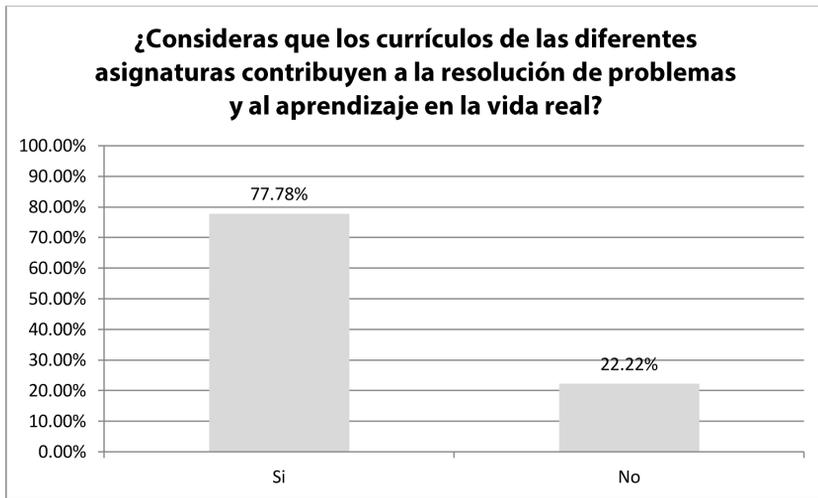


Figura 7. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación a los contenidos curriculares y su enfoque en la resolución de problemas y contexto real.

Para este cuestionamiento, se puede observar que los contenidos que aprenden estos estudiantes están en un porcentaje alto de contexto con la vida real, lo cual les permite aplicar estos conocimientos en su contexto laboral. Haciendo

revisión de las diferentes respuestas dadas por algunos estudiantes que respondieron dentro de este porcentaje, afirmaban que dichas temáticas están contextualizadas con los conocimientos y las competencias que deben tener dentro de un contexto laboral; en cambio, el porcentaje que indicó lo opuesto, afirmaron que los currículos propuestos en las diferentes asignaturas no hacían referencia a cierta aplicabilidad en un contexto real y que no eran nada útiles para ejercer su futura profesión, puesto que en la vida real es donde viven diferentes situaciones y las soluciones pueden variar de acuerdo a la problemática a resolver.

Esto conlleva a pensar que el docente debe ajustar los currículos tanto para los aprendices más jóvenes como para los aprendices más adultos, de forma que el aprendizaje pueda darse de forma equitativa para todos. Esta situación se ubica en un contexto en el que normalmente los aprendices más adultos, si encuentran una dificultad en las temáticas que van a aprender automáticamente, pueden perder la motivación o inclusive pueden simplemente desertar en la asignatura, caso que se da muy frecuentemente dentro de asignaturas como inglés, materias relacionadas al pensamiento crítico y asignaturas relacionadas a la comprensión lectora y la redacción de textos.

Además de todo esto, si se determina que el aprendizaje ocurra en contexto por parte de docentes y/o instituciones, la importancia se multiplica para los estudiantes adultos, y aprender de las experiencias es un evento único de creación de significado que crea diversidad entre ellos (Kasworm & Marienau, 1997). Esto probablemente dará pie a una integración generacional dentro del aula, en el que puedan aprender al mismo nivel, y la motivación se mantenga por igual.

Pregunta 8: ¿Cuáles de estos factores influye más en la motivación para estudiar tu carrera?

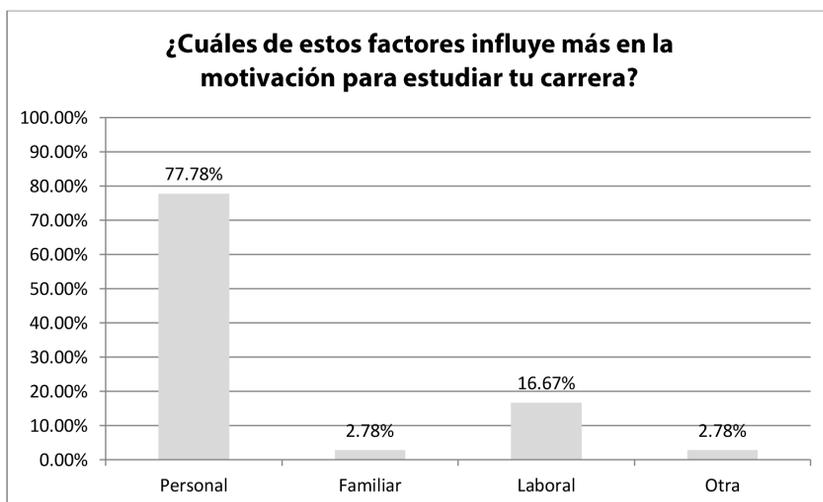


Figura 8. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación a factores motivacionales para estudiar una carrera profesional.

Respondiendo a este cuestionamiento, se puede observar una totalidad importante en la parte personal y en segundo lugar la parte laboral, puesto que cada persona es única y tiene sus propias metas y motivadores internos. (Knowles, 1995, pp. 1-3).

Cabe resaltar que, dentro de un modelo andragógico se reconoce que los adultos tendrán una respuesta mucho más positiva para estudiar cuando se relaciona con un ascenso laboral, un cambio de trabajo o una actualización en la tecnología; esto es, los motivadores más poderosos son los internos, tales como la autoestima, el reconocimiento de colegas, auto-confianza o auto-motivación). Esto se puede observar en la recolección de respuestas, se observa que la motivación de estos estudiantes se da por las posibilidades que ven en ellos(as) mismos(as) para estudiar y llegar a obtener mejores posibilidades laborales o salarios más altos (Litster, 2016).

Pregunta 9: Teniendo en cuenta el concepto dado de andragogía al inicio de esta encuesta, ¿crees que este concepto se maneja dentro de la institución?



Figura 9. Porcentajes de respuestas dadas por estudiantes con relación al conocimiento del concepto de andragogía y su aplicación en su institución de educación superior.

En la aplicación de este cuestionamiento, se pudo observar que los resultados mostraron ciertas diferencias en relación al concepto de andragogía en el aula, puesto que en las instituciones respectivas (públicas y universidades privadas de carácter inclusivo), se observa que el concepto de andragogía si se aplica dentro del aula, aunque los entes institucionales carecen de ciertos conceptos correlacionados y un desconocimiento acerca de la educación para adultos.

Un factor clave en el desconocimiento de este concepto, se da por las temáticas propuestas en los planes de estudios por parte de las instituciones educativas, ya que para el estudiante aprender material o contenido que quizás no sea considerado relevante para su formación profesional, puede ser un motivo claro de desinterés en el aula.

Esta situación es muy realista, puesto que muchos contenidos dentro de los planes de estudios no son de interés o simplemente se tornen una carga dentro de un semestre o período académico, factor por el cual se ha convertido en inconformidad de parte de muchos estudiantes de diversas facultades, tomando en cuenta las edades de estos. Algunos estudiantes comentaron frente a este cuestionamiento con frases como “Hay algunos maestros que no están bien enfocados, en que la educación que se está brindando es para adultos”, “La educación y formación en adultos se muestra de una manera muy plana, hace falta nuevas metodologías, en ocasiones llegan a ser muy escueleras, pero sin los mismos resultados entre jóvenes y adultos”, son comentarios que reflejan que estos conceptos andragógicos deben ser reforzados en todos los lineamientos académicos.

Por otra parte, otro porcentaje de estudiantes comentaron que el concepto si es aplicado dentro del aula y las instituciones tienen claro el concepto de andragogía, y que éste es considerado dentro de los lineamientos curriculares y académicos de cada asignatura. Comentarios como “esta disciplina se enfoca en la educación de adultos y que es la mayoría de personal que abarca nuestra institución” o “la facilidad y flexibilidad en horarios, además del trabajo en el aula, es pensado para los adultos por parte de la institución”, son algunas opiniones de la participación de componentes andragógicos dentro de su vida estudiantil.

:: Conclusiones

Después de la revisión previa de las respuestas dadas por estos estudiantes, cabe marcar que la andragogía es transversal en cualquier área y ha dado a conocer que, dentro de un ambiente de educación superior, es más que necesaria para redefinir el enfoque actual de la educación en nuestro país.

Posterior a todo el trabajo investigativo realizado, se puede concluir que:

- El enfoque pedagógico se debe reconsiderar dentro de la enseñanza para estudiantes adultos, puesto que es mucho más importante para ellos construir y desarrollar el conocimiento que necesitan para su desarrollo profesional, que simplemente recibir conocimiento de forma pasiva sobre un tema específico.

- La motivación juega un papel importante para el estudiante adulto, y es una responsabilidad del docente mantener todos estos factores activos durante un periodo académico, principalmente recordando las razones por las cuales están estudiando (familiares, personales) y hacia dónde quieren apuntar (laborales, profesionales).
- Es importante que las instituciones de educación superior puedan considerar este concepto y el modo de transmitirlo al personal docente, para que pueda ser adoptado en el aula y tener en cuenta a los adultos dentro del proceso de formación.
- A pesar de las diferencias entre las orientaciones andragógicas y pedagógicas en la enseñanza, es importante remarcar que la forma de enseñanza se verá muy marcada en el sentido de que, a pesar de que el docente reconozca que está enseñando a adultos, aún conservará su metodología o modelo pedagógico. Es por esto que, se debe tener en cuenta que para tener el nivel deseado de aprendizaje en esta población se debe tener en cuenta también las características de los aprendices adultos dentro del aula.
- Se requiere un método diferente de instrucción para educar a los estudiantes adultos; esto principalmente se debe al grado de complejidad de los estilos de vida actuales de los adultos.

REFERENCIAS

- Arizabaleta, S., & Ochoa, A. (2016).** Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52.
- Ausubel, D. (2002).** *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Birzer, M. (2004).** Andragogy: Student centered classrooms in criminal justice programs. *Journal of Criminal Justice Education*, 15(2), 393-411.
- Brooks, R., & Everett, G. (2008).** The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 230-254. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370802047759>
- Cartor, R. (1990).** *A comparison of andragogy and pedagogy: Assessing the relationship between individual personality differences, learning styles, and training types*. Tennessee: The University of Tennessee.
- Caruth, G. (2014).** *Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. Participatory Educational Research (PER)*, 1(2), 21-35. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552755.pdf>
- Cercone, K. (2008).** Characteristics of Adult Learners with Implications for Online Learning Design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Cerda, C., & Saiz, J. L. (2015).** Aprendizaje autodirigido en estudiantes de pedagogía chilenos: un análisis psicométrico. *Suma Psicológica*, 22(2), 129-136.

- Conner, M. (s.f.).** *Andragogy and pedagogy*. Obtenido de Marcia Conner Website: <http://marciaconner.com/resources/andragogy-pedagogy/>
- Egizii, R. (2015).** Self-directed Learning, Andragogy and the Role of Alumni as Members of Professional Learning Communities in the Post-secondary Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1740-1749. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.832>
- Frey, B., & Alman, S. (2003).** Applying adult learning theory to the online classroom. *New Horizons in Adult Education*, 17(1), 4-12.
- Gagne, S. (27 de Agosto de 2018).** Improving Adult Learners' Experience with Continuing Professional Education: A Transformational Path to Andragogy. *The Organizational Improvement Plan at Western University*(23). Obtenido de <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=oiip>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010).** *Metodología de la investigación*. 5ta Edición. México, D.F.: McGraw Hill.
- Houde, J. (2006).** Andragogy and Motivation: An Examination of the Principles of Andragogy through Two Motivation Theories. 90-97. Obtenido de http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Houde_2006.pdf
- Kasworm, C., & Marienau, C. (1997).** Principles for Assessment of Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5-16.
- Knowles, M. (1975).** *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Nueva York: Association Press.
- Knowles, M. (1980).** *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. (1995).** *Designs for adult learning: Practical resources, exercises, and course outlines from the father*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

- Litster, J. (Abril de 2016).** *Research Report - The principles of adult learning*. UCL Institute of Education. Breaking Barriers: UCL. Obtenido de https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/the_principles_of_adult_learning_.pdf
- Loeng, S. (2013).** Eugen Rosenstock-Huessy – an andragogical pioneer. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 241-253. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2012.749850>
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996).** *Distance education: A systems view*. Nueva York: Wadsworth Publishing Company.
- Pérez, S. (2009).** *Modelo Andragógico: Fundamentos*. México, D.F.: Universidad del Valle de México.
- Sogunro, O. A. (2015).** Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37. doi:<http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
- Taylor, B., & Kroth, M. (2009).** Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1-11.
- Thompson, M., & Deis, M. (2004).** Andragogy for adult learners in Higher Education. *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*, 9(1), 107-111.
- Vila-Viñas, D. &. (2015).** Recursos Educativos Abiertos. *Buen Conocer*, 65-139.
- Zmeyov, S. (1998).** Andragogy: Origins, developments and trends. *International Review Of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 44(1), 103-108. Obtenido de <https://slideheaven.com/andragogy-origins-developments-and-trends.html>

BIONOTA

:: **Juan Habib Bendeck Soto**

Magíster en Educación del Tecnológico de Monterrey (México) y docente de inglés como lengua extranjera en la Corporación Universitaria Remington de Medellín. Se graduó como ingeniero de sistemas de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla (Colombia) y como especialista en Gerencia de Tecnología de la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín.

Ha participado como miembro y asistente de investigación para proyectos relacionados al manejo del espectro radioeléctrico en Colombia para la Universidad Pontificia Bolivariana, así como en la gestión de proyectos de investigación en el aula, relacionados con la innovación educativa y la andragogía en la Corporación Universitaria Americana de Medellín.

Ha publicado varios artículos y capítulos de libro relacionados con la Educación en primera infancia, la educación básica y la educación superior, en diversas revistas de carácter indexado, y actualmente se enfoca en la investigación del aula para la educación superior desde diversas áreas del conocimiento.

Correo electrónico:

Juan.bendeck@uniremington.edu.co

2

Tema 2:

Aseguramiento de la Calidad

- **Importancia de la evaluación de ciclo como mecanismo para el aseguramiento de calidad en la formación de pregrado en la Universidad Católica de Temuco**

Claudia Orrego Lepe, Daniela Ruiz Figueroa y
María Isabel Valdivieso Aguilera
Universidad Católica de Temuco, Chile

- **Evaluación por competencias en entornos personales de aprendizaje**
Aslin Gonzalo Botello Plata
- **Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia**

Importancia de la evaluación de ciclo como mecanismo para el aseguramiento de calidad en la formación de pregrado en la Universidad Católica de Temuco

Claudia Orrego Lepe
Daniela Ruiz Figueroa
María Isabel Valdivieso Aguilera

:: RESUMEN

Este artículo presenta las experiencias de evaluación de ciclo en la UC Temuco en el marco del modelo educativo basado por competencias, donde los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes se movilizan como un todo en la formación del profesional que egresa. La evaluación integra los resultados de aprendizaje de las actividades curriculares, vinculándolos con los niveles de competencias declaradas en un ciclo formativo, con la finalidad de verificar el desarrollo de las competencias, mediante el desempeño de los estudiantes. En este contexto, el objetivo de la investigación es dar a conocer las experiencias implementadas de evaluación de ciclo como un mecanismo fundamental para el aseguramiento de la calidad del proceso formativo. Bajo esta lógica, la universidad impul-

sa la idea de transitar a un mecanismo de evaluación y seguimiento curricular para garantizar que dicha formación se desarrolle de acuerdo a lo especificado en cada perfil de egreso, estos procesos se convierten en elementos claves para el aseguramiento de la calidad. La metodología se compone de dos procesos, el primero un análisis documental con la revisión de contenidos y la segunda consta de un método cualitativo, cuyo alcance es exploratorio-descriptivo. Los resultados generales permiten identificar buenas prácticas y orientaciones claves para la implementación de este tipo de evaluaciones complejas.

Palabras clave: Aseguramiento de la calidad, evaluación, ciclo formativo, competencias.

Importance of the cycle evaluation as a mechanism for quality assurance in undergraduate training at the Catholic University of Temuco

Claudia Orrego Lepe
Daniela Ruiz Figueroa
María Isabel Valdivieso Aguilera

:: ABSTRACT

This article presents the experiences of cycle evaluation in the UC Temuco in the framework of the educational model based on competencies, where the knowledge, abilities, skills, and attitudes are mobilized as a whole in the formation of the professional that who graduates. The evaluation integrates the learning outcomes of the curricular activities, linking them with declared into cycle competences levels, in order to check the development of competencies, through the performance of the students. In this context, the objective of the research is to announce the experience implemented of cycle evaluation as a fundamental mechanism for the assurance of the quality of the learning

process. Under this logic, the University promotes the idea of move to an assessment and curriculum monitoring mechanism to ensure that such training be developed as specified in each profile, these processes become key elements for quality assurance. The methodology consists of two processes, the first one a documentary analysis with the revision of content and the second consists of a qualitative method, whose scope is exploratorio-descriptivo. The overall results identify best practices and key guidelines for the implementation of this type of complex assessments.

Keywords: Quality assurance, evaluation, training cycle, competences.

L'importance de l'évaluation en tant que mécanisme pour l'assurance de la qualité dans la formation du premier cycle à l'Université Catholique de Temuco

Claudia Orrego Lepe
Daniela Ruiz Figueroa
María Isabel Valdivieso Aguilera

:: RÉSUMÉ

Cet article présente les expériences d'évaluation à l'Université Catholique de Temuco dans le cadre du modèle éducatif basé sur les compétences et où les connaissances, les capacités et les attitudes vont ensemble comme un tout dans la formation du professionnel diplômé. L'évaluation intègre les résultats d'apprentissage des activités des programmes, les associant aux niveaux de compétences des cycles de formation, avec la finalité de vérifier le développement des compétences à travers la performance des étudiants.

Dans ce contexte, le but de la recherche est de faire connaître les expériences d'évaluations utilisées en tant que mécanisme fondamental pour l'assurance de la qualité dans le processus de formation. Sous cette

perspective, l'université encourage l'idée de mettre en place un mécanisme d'évaluation et de suivi des programmes afin de garantir son développement conformément à chaque profil académique ; ces processus se transforment en éléments clés pour l'assurance de la qualité. La méthodologie se compose de deux processus, le premier est une analyse documentaire avec une révision des contenus et le second est une méthode qualitative dont sa portée est exploratoire-descriptive. Les résultats généraux permettent d'identifier les bonnes pratiques et les orientations clés pour la mise en place de ce type d'évaluation complexe.

Mots-clés: Assurance de la qualité, évaluation, cycle de formation, compétences.

A importância da avaliação do ciclo como mecanismo de garantia da qualidade na formação de graduação na Universidade Católica de Temuco

Claudia Orrego Lepe
Daniela Ruiz Figueroa
María Isabel Valdivieso Aguilera

:: RESUMO

O artigo apresenta as experiências da avaliação na Universidade Católica de Temuco a partir do modelo educativo baseado nas competências onde os conhecimentos, as habilidades, as destrezas e as atitudes se mobilizam como um todo na formação do profissional formado. A avaliação integra os resultados de aprendizagem das atividades curriculares relacionadas com os níveis de competência do ciclo formativo, com a finalidade de verificar o desenvolvimento das competências, através do desempenho dos estudantes. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é divulgar as experiências de avaliação do ciclo como um mecanismo fundamental para a garantia da qualidade do processo formativo. Sob essa ótica, a universidade fomenta a

ideia de estabelecer um mecanismo de avaliação e monitoramento curricular que possa garantir um desenvolvimento adequado ao especificado em cada perfil acadêmico, esses processos são elementos chave para a garantia da qualidade. A metodologia está composta de dois processos, o primeiro é uma análise documental com uma revisão de conteúdo, e o segundo é um método qualitativo cujo alcance é exploratório-descritivo. Os resultados gerais permitem identificar as boas práticas e orientações chave para a implementação deste tipo de avaliações complexas.

Palavras chave: garantia da qualidade, avaliação, ciclo formativo, competências.

:: Introducción

Con la elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, promulgada el 10 de marzo de 1990, se introduce en Chile el tema de aseguramiento de la calidad, el cual en la actualidad se ha convertido en política educativa para el Estado chileno, consolidado como un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que involucra a diversos actores y procesos, destacando entre estos a la Comisión Nacional de Acreditación, a las Agencias Acreditadoras y al proceso de acreditación de las carreras de pregrado, lo que trae como consecuencia que las instituciones educativas, estén constantemente incorporando mecanismos que permitan lograr la tan anhelada calidad en los procesos formativos. Es por ello que este artículo se enfoca en presentar las experiencias de evaluación de ciclo en la UC Temuco, como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Es de destacar que la UC Temuco desarrolla un modelo educativo basado por competencias, donde los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes se movilizan como un todo en la formación del profesional que egresa. En este sentido, la evaluación de ciclo integra los resultados de aprendizaje de las actividades curriculares, vinculándolos con los niveles de competencias declaradas en un ciclo formativo, con la finalidad de verificar el desarrollo de las competencias, mediante el desempeño de los estudiantes. Varias carreras de la UC Temuco, ya han implementado evaluaciones de ciclo, razón por la cual se considera importante dar a conocer las experiencias implementadas de evaluación de ciclo como un mecanismo fundamental para el aseguramiento de la calidad del proceso formativo. Para el logro de los objetivos se realizó un análisis documental a partir de la revisión de contenidos, se estima que los resultados generales permiten identificar buenas prácticas y orientaciones claves para la implementación de este tipo de evaluaciones complejas.

1. Referentes

Para el desarrollo de la presente investigación se hizo necesario contextualizar una serie de referentes que permitiesen construir una aproximación conceptual al problema presentado, y de esta forma abordarlo con mayor conciencia epistémica, a continuación, describen algunos de estos elementos.

1.1 La evaluación y el aseguramiento de la calidad

Se define por evaluación a “un proceso de recolección e interpretación de evidencias de aprendizajes que permiten emitir juicios informados y tomar decisiones acerca de la progresión de los estudiantes en este proceso” (Zuñiga, Solar, Lagos, Baez y Herrera, 2014, p.15). En el contexto de esta investigación la evaluación ha de ser entendida y desarrollada a través de un proceso de desempeños auténticos, que permite: diagnosticar, dialogar, comprender y re-orientar el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al aseguramiento de la calidad se puede decir que esta es una evolución dada dentro de lo que se conoce como control de calidad, y que en el campo de la educación es un proceso vinculado con las normas internacionales de calidad conocidas como ISO 9001, por lo tanto, “Un Sistema de Calidad se centra en garantizar que lo que ofrece una organización cumple con las especificaciones establecidas previamente por la empresa y el cliente, asegurando una calidad continua a lo largo del tiempo” (Bora y García, 2005, p.181), y este sistema es lo que comúnmente se conoce como aseguramiento de la calidad.

La vinculación de la evaluación y la calidad de la educación viene dada por la relación que se da entre estas dos dimensiones en un sistema de aseguramiento de la calidad, ya que los procesos de evaluación permiten verificar el cumplimiento o no de las especificaciones establecidas previamente en un programa formativo, determinándose de esta forma la existencia de la calidad en la formación.

1.2 La competencias y su importancia en la formación de profesionales de calidad

La educación del siglo XXI requiere de la formación de profesionales que puedan responder a las demandas y exigencias de una sociedad que está en constante cambio. En este sentido, ya no es sólo necesario formar profesionales con un alto grado de conocimientos o de dominio teórico de una disciplina, ciencia o saber, sino que es imprescindible formar profesionales, que tengan conocimiento conceptual de la disciplina estudiada, pero que también sepan cómo aplicar ese conocimiento en su actuación profesional cotidiana, para resolver problemas o para encarar nuevas situaciones, y que además puedan desplegar una actuación profesional plena de actitudes positivas, y para ello está la formación basada en competencias, porque está considerando esas tres vertientes del proceso educativo: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

1.3 Evaluación de aprendizajes por competencias:

“La evaluación del aprendizaje por competencias implica la demostración del uso integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en la acción, fundamentados en la determinación de una competencia, que identifica una tarea que tiene que desarrollar el estudiante y que, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar.” (Cepeda, 2015). La evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiante se ha de centrar en la valoración de los resultados individuales de acuerdo con los niveles de aprendizaje deseados, teniendo como referencia a lo descrito en el perfil de egreso.

Se debe considerar la evaluación como una situación basada en los desempeños integrados de los estudiantes, así como también, una evaluación auténtica, es decir, “demostrativa de construcción de conocimiento en la cual se desea co-

nocer el grado de apropiación del conocimiento y significado experiencial que el alumno le otorga al aprendizaje” (Ahumada, 2001, p.31). Ello da cuenta de una movilización de saberes en contextos de ejecución y toma de conciencia, tomando como eje la función formativa de la evaluación como una oportunidad de aprendizaje basada en los procesos de retroalimentación. Lo anterior da cuenta de que “la evaluación del desempeño evalúa los resultados pretendidos de una forma global, evitando la división artificial de las adquisiciones, en un contexto “realista” vinculado, en la medida que sea apropiado, al ejercicio profesional” (Villardón, 2006, p.65).

1.4 Los ciclos formativos y su evaluación

Según lo establecido en la resolución 38/2016 de la Vicerrectoría Académica de la UC Temuco, los ciclos formativos “Son las diversas etapas secuenciales, coherentes y articuladas que se estructuran en el itinerario formativo de una carrera”, en este sentido en los planes de estudio de la UC Temuco, se establece la existencia de tres ciclos formativos: Ciclo de formación inicial, que se ejecuta durante los primeros cuatro semestres de la carrera y desarrollo competencias en el nivel 1 de formación. El ciclo de formación intermedio, que se despliega entre en 5to y 8vo semestre de la carrera, desarrollando competencia en el nivel 2 de formación y ciclo de formación terminal que se desarrolla en el último año de formación y en el que se desarrollan el nivel 3 de las competencias.

El documento “Evaluación de Ciclo”, publicado por la Dirección General de Docencia de la UC Temuco, establece que “Es una evaluación que integra los resultados de aprendizaje de las actividades curriculares, vinculándolos con los niveles de competencias declaradas en un ciclo formativo, con la finalidad de verificar el desarrollo de las competencias, mediante el desempeño de los estudiantes” (p.3). De esta manera, la evaluación se centra en los niveles de aprendizaje, es decir, en las demostraciones de aplicación de las competencias genéricas y específicas que los estudiantes han desarrollado.

Dentro de las principales características de la evaluación de ciclo se encuentra que: *a)* es una evaluación por competencias, *b)* los estudiantes deben demostrar actuaciones en contextos profesionales en las que deben movilizar recursos de diversa naturaleza y procedencia en un contexto similar a la realidad profesional y *c)* recoge información de diversas fuentes e incorpora múltiples agentes en su ejecución (docentes, estudiantes, pares).

La evaluación de ciclo se vale de diversas estrategias, métodos e instrumentos de evaluación, los cuales de acuerdo a la naturaleza la evaluación a realizar son seleccionados y diseñados.

Como cierre de esta apartado es importante destacar que la evaluación de ciclo es un importante mecanismo, para ser incorporado un un sistema de asegu-

miento de la calidad, ya que permite: *a)* levantar información fidedigna respecto al desempeño de los estudiantes en las distintas competencias declaradas en el perfil de egreso, *b)* contribuir a la evaluación de la implementación del currículo bajo un modelo educativo basado en competencias, *c)* retroalimentar aprendizajes de los estudiantes, *d)* acreditar aprendizajes alcanzados en caso de que la carrera contemple certificaciones intermedias, *e)* identificar las brechas existentes entre las competencias declaradas y las competencias desarrolladas por los estudiantes y desta manera contribuir con el seguimiento curricular de la carrera y generar planes y mejoras.

2. Problematicación

El Modelo Educativo que posee la universidad impulsa la integración de competencias como mecanismo para asegurar el logro del perfil de egreso y por consecuencia la calidad de la formación, en este sentido la evaluación debe contener la valoración de los desempeños en diversos contextos de acción, a fin de valorarlos de manera integral.

En el marco del aseguramiento de la calidad del proceso formativo, es primordial evaluar el desempeño obtenido por los estudiantes, en base a los aprendizajes desarrollados durante sus ciclos formativos. De esta manera, el Modelo Educativo de la UC Temuco, posibilita el desarrollo de actividades complejas, denominadas evaluaciones de ciclo, entendidas como *“una evaluación que integra los resultados de aprendizaje de las actividades curriculares, vinculándolos con los niveles de competencias declaradas en un ciclo formativo, con la finalidad de verificar el desarrollo de las competencias, mediante el desempeño de los estudiantes”* (Dirección Deneral de Docencia, 2017), por tanto, este tipo de evaluación es un dispositivo evaluativo que se destaca por su esencia integradora.

De acuerdo a lo anterior es fundamental tener conocimiento de *¿cómo se desarrollan éstas evaluaciones de ciclo en este contexto universitario?* y *¿cuáles son las necesidades, expectativas y desafíos que se requieren incorporar en la implementación del proceso, para que realmente cumpla con su finalidad?*

A partir del análisis de la literatura es factible reconocer en diversos estudios sobre la importancia de la implementación de evaluaciones complejas o integradoras a fin de monitorear los perfiles de egreso de pregrado, sin embargo, en cuanto a cómo implementar este tipo de evaluaciones y los desafíos que esto conlleva, ha sido poco explorado. Por tanto, este estudio se convierte en un aporte, en la medida que describe las modalidades y procedimientos en este tipo de evaluaciones, así como en su configuración en un mecanismo de aseguramiento de la calidad, en un contexto de Modelo Educativo basado en competencias.

De acuerdo a lo señalado el objetivo general de esta investigación es analizar la evaluación de ciclo como un mecanismo para el aseguramiento de calidad en la formación de pregrado en la UC Temuco. Y como objetivos específicos:

- Sistematizar las experiencias implementadas de evaluaciones de ciclo en la formación de pregrado en la UC Temuco.
- Describir la percepción de los directores de carrera con respecto a la evaluación de ciclo formativo.
- Identificar necesidades, expectativas y desafíos en las carreras de pregrado en la UC Temuco.

3. Metodología

Para dar respuesta al problema de investigación se utilizó un enfoque cualitativo, método entendido “como un tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre las experiencias vividas, los comportamientos, así como los movimientos sociales, entre otros” (Strauss A, y Corbin, J. 2002). Cuyo alcance es exploratorio-descriptivo, el primero, tiene el objetivo de “examinar o explorar un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido analizado antes. Por esa razón, ayuda a entender fenómenos científicamente desconocidos, poco estudiados o nuevos, apoyando en la identificación de conceptos o variables potenciales, identificando relaciones” (Cazau, 2006). Y descriptivo, pues, la investigación “consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, tabula, representa y describe la recopilación de datos” (Glass & Hopkins, 1984).

Esta investigación se desarrolló en dos fases, la primera centrada en un análisis documental que consistió en la revisión de los informes de evaluación de ciclo de las carreras, con el propósito de encontrar sus elementos esenciales y las relaciones entre ellos y la sistematización de las experiencias implementadas. La segunda fase estuvo centrada en conocer las percepciones de actores claves, en este caso los directores de carrera, a través de la técnica de grupo focal.

Esquema N° 1: Fases de la Investigación



Fuente: elaboración propia.

Como se evidencia en el esquema N° 1, la primera fase estuvo centrada en sistematizar la experiencia, a través del análisis documental, en este contexto, se analizaron ocho informes de implementaciones de evaluaciones de ciclo, llevadas a cabo entre los años 2011-2016, considerando las siguientes categorías: cantidad de carreras, estrategias y modalidades, técnicas utilizadas, caracterización de instrumentos y competencias evaluadas.

En el estudio se consideraron ocho de cincuenta y cinco carreras de la universidad, que han desarrollado experiencia en la implementación de evaluaciones de ciclo. A continuación, el cuadro N° 1 hace referencia a la muestra:

Cuadro N° 1: Carreras que han realizado evaluación de ciclo por nivel

Evaluación de ciclo por nivel			
Carreras	Inicial	Intermedio	Terminal
Pedagogía Básica con mención	x	x	-
Pedagogía en Educación Diferencial	x	x	-
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	x	x	-
Educación de Párvulos	x	-	-
Pedagogía en Educación Física	x	-	-
Pedagogía en Religión modalidad paralela	x	-	-
Pedagogía Media en Cs. Naturales y Biología	-	-	x
Medicina Veterinaria	x	-	-

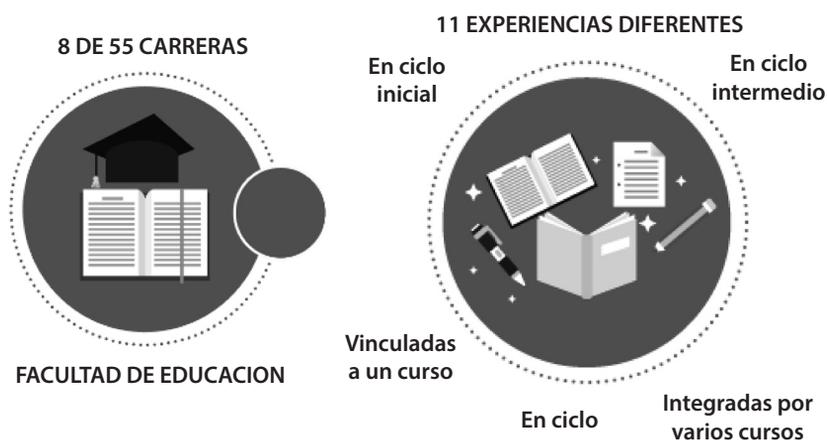
Fuente: elaboración propia.

La segunda fase se realizó posterior al análisis documental, cuya dinámica fue el grupo focal donde “los participantes hicieron el trabajo de exploración y descubrimiento, no solamente entrando en dimensiones de contexto y profundidad, sino que también generaron sus propias interpretaciones” (Morgan, 1998). En total participaron 15 directores de carrera, con y sin experiencia en evaluaciones, los tópicos estuvieron centrados en: significados sobre la evaluación de ciclo, importancia de estrategias, modalidades, técnicas, expectativas y desafíos.

4. Resultados

En relación a la experiencia que tiene la Universidad Católica de Temuco en evaluaciones de ciclo, se destaca que desde la implementación del modelo educativo basado en competencia ha logrado efectuar evaluaciones complejas o de ciclo, en 8 de 55 carreras, la mayor parte de ella corresponden a la Facultad de Educación y están focalizadas en el ciclo inicial, como se evidencia en el esquema N° 2:

Esquema N° 2: Síntesis de las experiencias



Fuente: elaboración propia.

Si bien, el Modelo Educativo basado en competencia comenzó su implementación desde el 2008, las primeras evaluaciones de ciclo se inician en la Facultad de Educación el 2011. Los diseños de estas experiencias surgen a partir de una serie de iniciativas específicas de las carreras, del perfeccionamiento de los docentes y del interés profesional de algunas unidades por diseñar estrategias innovadoras en el marco de la renovación curricular. Es preciso mencionar que la universidad en ese contexto, no contaba con protocolos institucionalizados para estos procesos.

A fin de caracterizar las experiencias de las evaluaciones de ciclo se describieron y categorizaron las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por las ocho carreras, tanto en ciclo inicial, intermedio y final.

En cuanto a las estrategias recurrentes se destacan: resolución de casos y problemas (64%), que funcionan como “simulaciones” de situaciones profesionales reales, en las cuales efectivamente se puede constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por los estudiantes. Asimismo, la elaboración de la carpeta o portafolio, sea de tipo grupal o individual, también permite la presentación de evidencias por parte de los estudiantes, evaluados durante el proceso, a su vez en este tipo de evaluación incorporaron estrategias de reflexión y autoevaluación.

Lo anterior es coincidente por lo descrito en la literatura, donde se da cuenta que las estrategias son entendidas como “el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del estudiante” (Díaz-Barrigas y Hernández 2006) y que para una evaluación de ciclo son pertinentes estrategias activas, que permitan dar cuenta del nivel de dominio de la competencia.

Los resultados también reflejan que, aunque se hace uso de estrategias activas, existe una tendencia del 50% a utilizar como técnicas de evaluación las pruebas de conocimientos disciplinarios, más que la observación y/o entrevistas, que son las técnicas, según la literatura, que mejor permiten evidenciar el desempeño de las competencias en un contexto determinado.

Respecto de los instrumentos de evaluación, un 58% de las carreras del estudio utilizaron matriz de desempeño y rúbrica, y el 42% restante emplearon la escala de apreciación y la lista de cotejo, lo que da cuenta que los instrumentos utilizados son consistentes con los principios de validez, fiabilidad y exhaustividad de una evaluación de ciclo.

A continuación, se presenta el cuadro N° 2 que muestra una síntesis de las estrategias, técnicas e instrumentos utilizados y su vinculación con el nivel del ciclo formativo.

Cuadro N° 2: Categorías de las estrategias, técnicas y instrumentos por nivel

Categorías	Niveles		
	Inicial	Intermedio	Terminal
Estrategias utilizadas	2 Estudios de caso 2 Carpeta de aprendizajes o portafolio digital 2 Aprendizajes basados en problemas 1 Aprendizaje Servicio	2 Estudios de caso 1 Carpeta de aprendizajes o portafolio digital - -	1 Estudios de caso - - -
Técnicas de evaluación	6 Informe escrito o prueba 3 Observación 2 Presentación oral 2 Entrevista	2 Informe escrito o prueba 3 Observación 1 Presentación oral -	1 Informe escrito o prueba 1 Observación - -
Instrumentos de evaluación	6 Rúbricas o Matriz de desempeños 2 Escala de apreciación 2 Lista de cotejo	3 Rúbricas o Matriz de desempeños 2 Escala de apreciación 1 Lista de cotejo	1 Rúbricas o Matriz de desempeños - -

Fuente: elaboración propia.

En relación a las competencias evaluadas se destaca que las carreras al momento de seleccionar el qué evaluar, dan prioridad a las competencias claves del nivel o que se han desarrollado de acuerdo a la normativa institucional, es decir, que han tenido tres oportunidades de validación en el ciclo formativo. De igual forma se evidencia que la mayoría de las experiencias han estado centradas en el ciclo inicial, donde se evalúa el primer nivel de las competencias. Esto podría explicar que solo 2 de las 8 carreras, logra evaluar el 100% de sus competencias declaradas en su perfil de egreso.

A continuación, se presenta el cuadro N° 3 que da cuenta de las competencias evaluadas por carrera.

Cuadro N° 3: Competencias evaluadas por nivel

Nivel	% de competencias consideradas en la evaluación de ciclo						
	Plan	Carreras	Competencias declaradas	Competencias evaluadas Espec	Facultad	Total	Porcentaje
Inicial	1	Pedagogía Básica con mención	9	2	2	4	44%
	2	Pedagogía en Educación Diferencial	10	3	1	4	40%
	2	Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	8	4	4	8	100%
	3	Educa. de Párvulos	8	1	1	2	25%
	1	Pedagogía en Educación Física	8	1	3	4	50%
	1	Pedagogía en Relig. modalidad paralela	8	4	2	6	75%
	2	Medicina Veterinaria	6	5	-	5	83%
Intermedio	1	Pedagogía Básica con mención	15	3	4	7	47%
	2	Pedagogía en Educación Diferencial	8	2	1	3	38%
	2	Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	8	4	4	8	100%
Terminal	2	Pedagogía Media Cs. Naturales y Biolo.	5	3	2	5	100%

Fuente: elaboración propia.

4.1 La evaluación de ciclo desde la mirada de los actores claves

La segunda fase del estudio estuvo centrada en conocer la percepción que tenían los directores de carrera con respecto a la evaluación de ciclo, aplicando la técnica de grupo focal. En este proceso participaron un total de 15 directores con y sin experiencia en evaluación de ciclo. A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron de los grupos de conversación, citas al respecto de acuerdo a los tópicos planteados.

4.1.1 Significado de la evaluación de ciclo para los actores claves

En cuanto a la percepción de los directores se destaca que, en relación al significado que atribuyen a la evaluación de ciclo, se evidencia que es comprendida como un tipo de evaluación que integra los resultados de aprendizaje, en función de los niveles de competencias declaradas en un ciclo formativo. Es así, que la mayoría declaró percibir este tipo de evaluación como un apoyo necesario para el proceso formativo, con el fin de monitorear el desarrollo de las competencias mediante el desempeño de los estudiantes. Lo que se evidencia en la siguiente cita:

“Es una instancia donde de alguna forma se evalúan las competencias genéricas y específicas de una forma, como decirlo... Es una instancia de evaluación integrada” A5.

Así también, manifestaron la importancia que tiene tanto para los docentes como para los estudiantes. En lo que respecta a los docentes es valiosa, porque les entrega información relevante de cómo se está abordando la formación de pregrado en los estudiantes, así también los estudiantes reconocen los avances que están desarrollando, tanto en las competencias como en su desempeño en contexto real. Señalaban que la evaluación de ciclo carece de sentido si no está asociada a la toma de decisiones, que permitan una mejora del proceso y conciencia sobre la formación. Destacando el informante que:

“A nosotros (directores) nos sirve para que los estudiantes también puedan mirar de manera crítica y reflexiva como van con su proceso formativo” B1.

Respecto a la aplicación, la totalidad de los directores de carrera participantes en el estudio, mencionaron tener en general conocimiento de la evaluación de ciclo, pero escasa información de cómo realizar el proceso de acuerdo a la realidad de cada carrera, lo que es coincidente con la literatura consultada y que queda de manifiesto en las siguientes citas:

a) Las estrategias utilizadas para la evaluación de ciclo por los actores claves

En el caso de las estrategias utilizadas para la evaluación de ciclo, los directores coincidieron en tres aspectos claves:

Primero, debe ser un proceso integral que vincule la teoría y la práctica para observar el desempeño de los estudiantes. De igual forma, privilegian el proceso de evaluación grupal, permitiendo al mismo tiempo, que cada estudiante evidencie sus competencias y nivel de logro, lo que queda de manifiesto en la siguiente cita:

“Tiene que ser estrategias que incluyan el desempeño global del estudiante, integrado e integral” A1.

Segundo, concuerdan los informantes claves, que la utilización de estrategias de evaluación integrada, por medio de análisis de caso, simulaciones, aprendizaje basado en problemas y estaciones de desempeños, son la mejor manera de evidenciar la actuación competente de los estudiantes. Lo que se evidencia en la siguiente cita:

“Son hartos requerimientos que idealmente uno esperaría de una evaluación integrada, pero uno la adecua a la realidad” B4.

Indicaron que para desarrollar una evaluación de ciclo completa, se requieren de varios docentes que observen el desempeño del estudiante, sin embargo, una dificultad al momento de realizar dicho proceso es la falta de recursos disponibles, tal como se manifiesta en la siguiente opinión:

Es súper complejo porque uno se adecua a los recursos que están disponibles, en el fondo hay hartas cosas, en el caso de nosotros, los tiempos, porque lo ideal de que haya una evaluación integrada es que haya varios docentes disponibles para observar un determinado desempeño B5.

b) Las modalidades y técnicas utilizadas para la evaluación de ciclo por los actores claves

En cuanto a las modalidades y técnicas, los directores comparten la idea que la evaluación se realiza en cursos claves, es una evaluación integradora, que se diseña e implementa en una actividad curricular, y permite recabar el estado de avance en los niveles de las competencias genéricas y específicas.

Aun cuando reconocen que las técnicas de observación y/o entrevistas permiten evidenciar de mejor forma el desempeño en un contexto determina-

do, declararon utilizar con mayor frecuencia pruebas de conocimiento de saberes disciplinares, justificaron su elección en la falta de conocimiento, coordinación y recursos, así como también en la inexistencia de un protocolo institucional para llevar a cabo evaluaciones de ciclo.

c) Expectativas y desafíos desde la mirada de los actores claves

Una de las expectativas claras, es mejorar los procesos para llevar a cabo las evaluaciones de ciclo, pues no existe claridad de las medidas que se deben tomar una vez aplicada la evaluación de ciclo, uno de los casos más recurrentes es que hay estudiantes que aprueban el cierre del ciclo, pero reprueban otros cursos, en este caso no se sabe cómo actuar, porque no existe orientaciones institucionales que impidan el avance curricular del estudiante, tal como se manifiesta en la siguiente opinión:

“En nuestra realidad tampoco hay un control de estudiantes, los estudiantes transitan a los cursos que vienen a continuación”C1.

Con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación de ciclo, los directores manifestaron, que se deben socializar los resultados en los claustros de carrera, para tomar decisiones, proponer el diseño de planes de mejora, monitorear permanentemente la formación y realizar los ajustes necesarios en los cursos, para fortalecer los resultados de aprendizaje que están a la base de la competencia, y garantizar así una mejor formación del profesional egresado, lo que queda señalado en la siguiente cita:

“Se realiza plan de mejora”D4.

:: Conclusiones y recomendaciones

En función del estudio realizado es factible comprender que, si bien la universidad lleva más de 10 años con la implementación del modelo educativo basado en competencias, uno de sus grandes desafíos es implementar en todas sus carreras evaluaciones complejas que le permitan ir monitoreando la progresión de sus competencias, ya que es evidente que aún son muy pocas las experiencias de evaluación de ciclo en el conjunto de la universidad (15% de carreras), sin embargo las sistematización de estas experiencias permiten orientar políticas institucionales para avanzar en este desafío.

En función de las características de la evaluación de ciclo implementadas es coincidente por lo planteado por Villardón (2006) y Ahumada (2001) donde la evaluación del desempeño se debe nutrir de las evidencias que presenta el estudiante para ser monitoreadas y analizadas, a fin de dar cuenta del nivel de

logro de la competencia alcanzada por el estudiante. La información recolectada en este estudio permite evidenciar aquello, ya que las carreras llevan a cabo estrategias aplicadas, como resolución de casos y problemas, que funcionan como “simulaciones” de situaciones profesionales reales, en las cuales efectivamente se puede constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por los estudiantes. Asimismo, la elaboración de la carpeta o portafolio, sea de tipo grupal o individual, también permite la presentación de evidencias, revisados durante el proceso, con reflexiones y autoevaluación.

En virtud de las expectativas expresadas por los actores claves, se manifiesta la necesidad de contar con lineamientos claros que consideren la realidad particular de cada carrera, que les permita guiar y apoyar el proceso, identificar modalidades, estrategias, técnicas e instrumentos a utilizar, es primordial que la institución diseñe y ejecute un protocolo para implementar evaluaciones de ciclos, que este alineado a los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación, ya que a su vez, eso permite cumplir con los requerimientos solicitados en el proceso de acreditación de las carreras.

Uno de los temas de interés que se identificó en ambos grupos, es la necesidad de establecer un protocolo institucional, que permita dar respuesta a un conflicto, que se genera entre la aprobación/reprobación de un curso y la validación/no validación de una competencia. Ante la situación mencionada, los actores del proceso dejaron planteada la pregunta, ¿Qué ocurre en estos casos? Por lo tanto, es necesario adecuar la normativa institucional para responder a los resultados obtenidos en la evaluación de ciclo, cautelando lo relativo al avance curricular, así como a los procesos de titulación.

Con respecto a las técnicas de evaluación de ciclo, una idea que sustenta el grupo que realizó evaluación, es que los directores reconocen que las técnicas de observación y entrevista es mejor que la prueba de conocimiento disciplinares, sin embargo, debido a diversos problemas, como por ejemplo coordinación y recursos, terminan optando por la última.

Por último, uno de los desafíos tiene relación con relevar el proceso de retroalimentación en la implementación de la evaluación de ciclo. Tema de interés en el grupo focal, pues los directores de carrera planteaban que se toman decisiones de ajustes menores en los cursos, por tanto, sería un insumo clave para los procesos de actualización curricular y para el monitoreo de los planes de estudio, convirtiéndose entonces en un instrumento de aseguramiento de la calidad.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2001).** *Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso: Cuadernos IRC.
- Bora y García, (2005).** *Métodos de Trabajo aplicados a las Ciencias Sociales*. UBe. Economía, Empresas:1. *Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona*. España.
- Cazau, Pablo. (2006).** *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Tercera Edición. Buenos Aires, marzo 2006. Módulo 404 Red de Psicología. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.galeon.com/pcazau> [Consulta: 2018, enero 15].
- Cepeda, J., (2015).** *Estrategias para el aprendizaje de competencias*. Editorial Digital Unid. México.
- Díaz-Barrigas F., y Hernández (2006).** *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Mc. Graw Hill, México.
- Glass, Gene V; y Hopkins, Kenneth D. (1984).** *Statistical methods in education and psychology*. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J.)
- Morgan David L. (1998).** "Planning focus groups" SAGE, Thousand Oaks.
- Strauss A, y Corbin, J. (2002).** *Bases de la Investigación Cualitativa*.
- Universidad Católica de Temuco (2007).** *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y Lineamientos*, Temuco, Chile.

Universidad Católica de Temuco (2016). Resolución No. 38/2016 de la Vicerrectoría Académica de la UC Temuco, Temuco, Chile.

Universidad Católica de Temuco (2016). *"Evaluación de Ciclo"*. Dirección General de Docencia de la UC Temuco, Temuco, Chile.

Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Educación Siglo XXI, 24, 57-76.

Zuñiga, Solar, Lagos, Baez y Herrera, (2014). *Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior*. En Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Santiago de Chile.

:: Claudia Orrego Lepe

Educadora Diferencial, Magíster en Educación Diferencial. Mención Retos Múltiples. Directora de Desarrollo Curricular de la Universidad Católica de Temuco. En su Trayectoria académica se ha desempeñado como Secretaria Académica y Docente planta permanente de la carrera de Educación Diferencial, Directora de Prácticas de la Facultad de Educación y par evaluador de carreras de pregrado de la Comisión Nacional de acreditación CNA.

Correo electrónico: corrego@uct.cl

:: Daniela Ruiz Figueroa

Sociólogo, Licenciada en Sociología. En su trayectoria profesional se ha desempeñado en la Vicerrectoría Académica y Dirección General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco. Especialista en investigar, analizar datos estadísticos e intervenir críticamente en procesos de transformación social.

Correo electrónico: druiz@uct.cl

:: María Isabel Valdivieso Aguilera

Licenciada en Educación, mención docencia en Idioma Inglés, Magíster en Educación, mención Currículo, Doctoranda en Educación. En su trayectoria académico-profesional se ha desempeñado como profesora en la categoría de agregado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Instituto Pedagógico de Caracas. Jefa de la Unidad de Currículo de la UPEL-IPC. Coordinadora Nacional de Especializaciones y Maestría de la UPEL. Coordinadora de la Maestría en Currículo de la UPEL-OPC. Profesional de Desarrollo Curricular de la Universidad Católica de Temuco.

Correo electrónico: mvaldivieso@uct.cl

Evaluación por Competencias en Entornos Personales de Aprendizaje

Aslin Gonzalo Botello Plata

:: RESUMEN

La investigación plantea el diseño de un Entorno Personal de Aprendizaje, para la evaluación de competencias genéricas, sobre la base de los planteamientos teóricos de Biggs y Collis (1982), en cuanto al exegesis del aprendizaje, mediante la asignación taxonómica de un nivel de razonamiento. Desde el enfoque metodológico, la investigación califica como descriptiva, bajo un esquema no experimental, específicamente transeccional descriptivo. La población y muestra de la investigación, pertenece al estamento estudiantil de la Universidad de La Guajira, Colombia. Se utilizó la Encuesta como técnica y el Cuestionario como instrumento de

evaluación y recolección de datos, se adoptó la Estadística Descriptiva, para identificar las dificultades específicas más iterativas de los estudiantes al ser evaluados en las competencias genéricas preestablecidas por el ICFES. Los resultados delimitan estrategias puntuales en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, encaminadas al fortalecimiento de competencias genéricas en un contexto multicultural y pluriétnico utilizando el aprendizaje Blended learning.

Palabras clave: Formación Virtual, Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), Evaluación por competencias.

Evaluation by Competences in personal Learning Environments

Aslin Gonzalo Botello Plata

:: ABSTRACT

The research proposes the design of a Personal Learning Environment, for the evaluation of generic competences, based on the theoretical approaches of Biggs and Collis (1982), regarding the exegesis of learning, by means of the taxonomic assignment of a level of reasoning. From the methodological approach, the research qualifies as descriptive, under a non-experimental scheme, specifically descriptive transectional. The population and sample of the research belongs to the student body of the University of La Guajira, Colombia. The Survey was used as a technique and the Questionnaire as an instrument

for evaluation and data collection, the Descriptive Statistics was adopted, to identify the most iterative specific difficulties of the students when they were evaluated in the generic competences pre-established by the ICFES. The results delineate specific strategies in Virtual Learning Environments, aimed at strengthening generic competences in a multicultural and multi-ethnic context using Blended learning.

Keywords: Virtual Training, Personal Learning Environment (PLE), Assessment by competences.

Évaluation par compétences dans les environnements d'apprentissage personnel

Aslin Gonzalo Botello Plata

:: RÉSUMÉ

La recherche propose la conception d'un environnement d'apprentissage personnel, pour l'évaluation des compétences génériques, basé sur les approches théoriques de Biggs et Collis (1982), en ce qui concerne l'exégèse de l'apprentissage, au moyen de l'attribution taxonomique d'un niveau de raisonnement. De l'approche méthodologique, la recherche se qualifie comme descriptive, dans un schéma non expérimental, spécifiquement transcriptionnel descriptif. La population et l'échantillon de la recherche appartient à la population étudiante de l'Université de La Guajira, en Colombie. L'Enquête a été utilisée comme technique et le Questionnaire comme instru-

ment d'évaluation et de collecte de données, les Statistiques descriptives ont été adoptées pour identifier les difficultés spécifiques les plus itératives des étudiants lorsqu'ils ont été évalués dans les compétences génériques pré-établies par l'ICFES. Les résultats définissent des stratégies spécifiques dans des environnements d'apprentissage virtuels, visant à renforcer les compétences génériques dans un contexte multiculturel et multiethnique en utilisant l'apprentissage mixte.

Mots-clés: Formation virtuelle, environnement d'apprentissage personnel (EAP), évaluation par compétences.

Avaliação por Competências em Ambientes de Aprendizagem Pessoais

Aslin Gonzalo Botello Plata

:: RESUMO

A investigação apresenta o projeto de um ambiente de aprendizagem pessoal, para a avaliação de competências genéricas, com base nas abordagens teóricas de Biggs e Collis (1982), quanto às exegeses de aprendizagem, atribuindo um nível taxonômico de raciocínio. A partir da abordagem metodológica, a pesquisa qualifica-se como descritiva, sob um esquema não-experimental, especificamente transcepcional descritivo. A população e amostra da pesquisa pertence ao corpo estudantil da Universidade de La Guajira, Colômbia. Levantamento foi utilizada como técnica e questionário

como ferramenta de avaliação e coleta de dados, estatísticas descritivas foram adotados para identificar as dificuldades específicas mais iterativo de estudantes quando avaliadas em competências genéricas preestabelecidas pelo ICFES. Os resultados delineiam estratégias específicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, visando o fortalecimento de competências genéricas em um contexto multicultural e multiétnico utilizando o Blended learning.

Palavras chave: Treinamento Virtual, Ambiente Pessoal de Aprendizagem (PLE), Avaliação por competências.

:: Introducción

Actualmente en Colombia las Instituciones de Educación Superior (IES) han instaurado tres procesos fundamentales; Docencia, investigación y extensión o en su defecto proyección social. Desde el ideal, las IES están en la responsabilidad de formar y evaluar por competencias, sin relegar las tres funciones sustantivas mencionadas. En este sentido es necesario preestablecer criterios de calidad, que faciliten medir la pertinencia, movilidad, equidad, inclusión, integralidad e internacionalización.

Desde este matiz, el estado Colombiano plantea una serie de procesos, acciones e instrumentos para evaluar la calidad del servicio de educación superior, tras ejercer su inspección y vigilancia de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional – MEN. Así el Decreto N° 3963 expedido por el MEN el 14 de octubre de 2009, establece en el artículo 1°. Que el: «Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior.» (MEN, 2018)

El Examen de estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES) es denominado también Saber Pro (para estudiantes universitarios que cursan carreras profesionales) y Saber TyT (para estudiantes de nivel técnico y tecnológico). El examen de Calidad está planteado en dos (2) sesiones, la primera sesión corresponde a los módulos de competencias genéricas, estructurada por los ítems de Lectura crítica, Razonamiento cuantitativo, Competencias ciudadanas, Comunicación escrita e Inglés, la segunda sesión corresponde a los módulos de competencias específicas; Es imperativo destacar que el diseño del examen implica habilidades para resolver problemas en situaciones usuales, en los que se pretende medir niveles taxonómicos de desempeño académico.

Desde un ideal de aseguramiento a la calidad universitaria, es crucial plantear un marco de referencia inicial, que facilite registrar las fases crecientes de complejidad estructural en la formación temprana de competencias. En este sentido Biggs y Collis registraron que, «en la progresión desde la incompetencia hasta la maestría, los estudiantes muestran una secuencia consistente, o ciclo de aprendizaje, que es generalizable a una gran variedad de tareas y en particular a las tareas escolares». (BIGGS, 1982)

En consecuencia a lo planteado el Examen de estado de Calidad de la Educación Superior, denominado Saber Pro y Saber T y T, constituyen un instrumento delineado por el estado colombiano, estandarizado y contextualizado para evaluar estudiantes, una vez hayan cursado el 75% de los créditos académicos.

Así las pruebas Saber se diseñan al igual que las pruebas PISA, para evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes de educación superior para la participación en la sociedad del saber.

Es de vital importancia destacar que los instrumentos utilizados para valorar las competencias adquiridas en la cadena formativa, plantean una perspectiva única de la calidad educativa; Saber 11, Saber Pro, Saber T y T y PISA, representan una estrategia de hecho fundamental en la que se puede medir con fiabilidad teórica, el estado actual de la formación por competencia, en este sentido la importancia de evaluar la calidad del servicio público educativo, es una prioridad si se pretende ser competitivo desde una perspectiva Global, en la que se introducen profesionales cualificados al tejido social productivo.

Desde estos mecanismos de evaluación, se trazan taxonomías que deben responder a un modelo de formación y evaluación por competencias, un bosquejo que vislumbra este concepto, se percibe tras analizar la taxonomía SOLO, desarrollada por John Biggs y denominada así por sus siglas en inglés (Structure of Observed Learning Outcome); En términos puntuales «la taxonomía SOLO es un sistema de categorías diseñado para evaluar la calidad de una respuesta» (PEEG, 1997). Desde este enfoque los principios taxonómicos en el diseño de súper ítems permiten registrar y clasificar niveles del aprendizaje significativo, tras evaluar cada respuesta elevando así su dificultad a un nivel de abstracción superior.

Esta taxonomía (SOLO) nos permite diferenciar cualitativamente niveles de aprendizaje en estudiantes de educación superior. Los cuales pueden identificarse de la siguiente manera: Uni-estructural, Multi-estructural, Relacional, Abstracto extendido. En concordancia el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) establece cuatro niveles de desempeño, fijando el cuarto (4) nivel como el más alto, así los niveles representan una descripción cualitativa de las competencias genéricas a excepción del módulo de inglés el cual está alineado con el Marco Común Europeo (A-, A1, A2, B1 y B2). (ICFES, 2018)

El ICFES en este sentido pretende describir el nivel de desempeño por módulos genéricos, determinado tras los resultados las características obtenidas por los estudiantes. Cada nivel es definido con respecto a un criterio fijo que permite determinar las competencias a fortalecer, precedentes a un nivel superior, en consecuencia los cuatro (4) niveles de desempeño preestablecidos por el ICFEX guardan la siguiente estructura cuantitativa:

Tabla 1. Niveles y Rangos Preestablecidos por el ICFES para el Análisis de Resultados

Nivel y Rango de Puntajes Preestablecido Por Módulo			
Nivel 1 (Puntaje en el módulo de 0 a 125)	Nivel 2 (Puntaje en el módulo de 126 a 160)	Nivel 3 (Puntaje en el módulo de 161 a 200)	Nivel 4 (Puntaje en el módulo de 201 a 300)
Colores Preestablecidos Para Porcentaje de Respuestas Incorrectas			
Si más del 70% de las respuestas de los estudiantes asociadas a esta afirmación están erradas se asigna el color rojo.	Si entre el 40% y 70% de las respuestas de los estudiantes están erradas se asigna el color naranja.	Si entre el 20% y menos del 40% de las respuestas de los estudiantes, se asigna el color amarillo.	Si menos del 20% de las respuestas de los estudiantes están erradas, se asigna el color verde.

Fuente: Elaboración Propia (2017).

Es pertinente inferir que las competencias genéricas y específicas evaluadas por el ICFES no se encuentran desagregadas del ideal de tejido social productivo al ser analizadas desde la perspectiva laboral sectorial, aun cuando son más complejas y dinámicas que los constructos psicológicos tradicionales. En este sentido la competitividad ocupacional, también es difícil de comprender y de medir, ya que los instrumentos deben ajustarse a la dinámica glocal, sin desconocer los contextos multiculturales y pluriétnico que repercuten bien o mal en el desempeño profesional. Desde este enfoque surgen diversas definiciones de competencia entre las cuales se destaca como la «Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (Perrenoud, 2004)

Desde este matiz la región Caribe y en especial énfasis, el departamento de La Guajira, plantean a las IES retos que en cumplimiento de su responsabilidad social están en la ineludible necesidad de abordar, para así adaptarse a las exigencias de una sociedad heterocultural; Las IES afrontan disímiles problemas sociales y culturales inherentes al territorio, que le exigen un dinamismo académico específico de inclusión, equidad y proyección social.

:: Fundamentos teóricos

El estado Colombiano estipula en el Artículo 1º. Del decreto número 1781 de 2003, que “los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobier-

no Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo." En este sentido el estudiante de educación superior, matriculado en programas de pregrado, después de haber superado el 75% de los créditos académicos, está en la obligación de presentar las pruebas, siendo estas un requisito fundamental para optar al título de profesional.

La formación y evaluación de competencias es un pilar fundamental de aseguramiento a la calidad y por ende del mejoramiento continuo. No obstante, para desarrollar y fortalecer las competencias a evaluar mediante los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, se requiere impulsar, la gestión del conocimiento al interior del alma mater, ya que estas deben disponer de un componente cognoscitivo imprescindible, en afinidad con las necesidades del tejido social productivo. El Artículo 1º. Del decreto número 1781 de 2003, deja en claro que los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, tienen dos (2) objetivos fundamentales:

"a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior; b) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todas las órdenes y componentes del sistema educativo." (Artículo 1º, decreto 1781)

En afinidad a lo planteado, es fundamental para cualquier estrategia académica proyectada a elevar los índices de calidad, entender y percibir las "competencias como parte y producto final de un proceso educativo. De modo que una competencia será su construcción y el desempeño de ésta será la aplicación del conocimiento para ejecutar una tarea o para construir un objeto, es decir, un resultado práctico del conocer. Esta noción de aprendizaje nos remite a la concepción constructivista del aprendizaje". (Argudín, 2006)

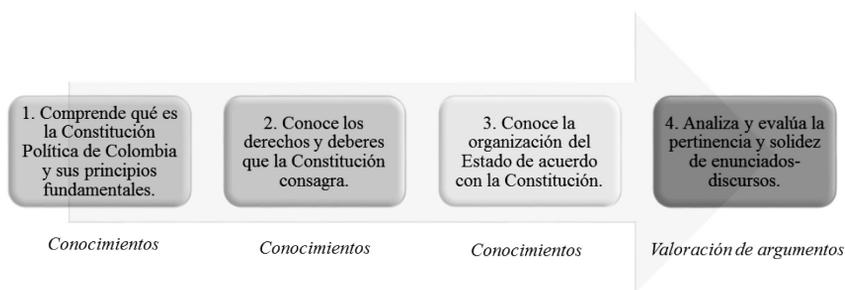
Antes de ahondar en el desempeño profesional de un egresado de educación superior, es acertado traer a la actualidad la crisis del sistema educativo en el que existe "un exagerado número de estudiantes de educación superior, e incluso, numerosos profesionales de distintas áreas, tienen dificultades para escribir textos argumentativos eficaces. Así lo reconocen con frecuencia los mismos alumnos, profesores, abogados, filósofos, especialistas en educación, comunicadores, periodistas, etc. Son muchas las causas que han generado este problema. Una de las más citadas, responsabiliza a nuestro currículo, el cual se caracteriza por la ausencia de un currículo orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la poca o ninguna importancia que la mayoría de los docentes le conceden al empleo de estrategias metodológicas para tal fin." (Díaz, 2002)

Desde esta perspectiva, en la que se asume las falencias de un currículo encauzado al fortalecimiento de competencias genéricas, se hace factible y pertinente trazar estrategias en el que el aprendizaje pueda realizarse de forma ubicua; En tiempo, lugar y ritmo afable para el estudiante, de forma tal que se pueda integrar habilidades sin saturar o incrementar su carga académica o en su defecto el número de créditos estipulados en su malla curricular. Los Entornos Personales de Aprendizaje se pueden perfilar como una herramienta de apoyo e integración de las actividades académicas curriculares, siendo en tal sentido los simulacros virtuales supervisados una experiencia flexible y similar al ambiente de las pruebas de estado, la cual aborda los siguientes módulos genéricos: Módulo de Competencias Ciudadanas, Módulo de Comunicación Escrita, Módulo de Lectura Crítica, Módulo de Razonamiento Cuantitativo, Módulo de Inglés.

Así el ICFES, diseña un instrumento para medir las competencias genéricas, las cuales deben ser parte de una formación profesional integral, independientes del área específica, estas competencias son de vital importancia para el desempeño académico y laboral. En este sentido el ICFES plantea el Diseño de Ítems correspondientes a cada módulo a evaluar, lo que en perspectiva traza una serie afirmaciones y evidencias que componen la competencia.

El ICFES realiza las siguientes afirmaciones para el módulo de **Competencias Ciudadanas**:

Ilustración 1. Afirmaciones ICFES (2017)



Fuente: Elaboración Propia (2017).

De igual forma el ICFES establece que el módulo de “Comunicación Escrita”, evalúa las competencias de escritura activa respecto a un tema específico de dominio público. De acuerdo a pruebas preliminares se ha solicitado escribir a los estudiantes sobre “La neutralidad de los medios masivos de comunicación cuando presentan las noticias.”

En este orden de ideas, el módulo de “Comunicación Escrita”, deberá estar fundamentado en: A. El planteamiento que el estudiante hace en un texto; B. La organización del texto dada por el estudiante; C. La forma de la expresión por parte del estudiante. Así el ICFES delinea una taxonomía específica para las pruebas saber Pro y Saber TyT, en la que se establecen niveles que tienen como objetivo fundamental complementar cualitativamente el puntaje numérico que se otorga tras realizar las pruebas. Esta descripción cualitativa facilita la caracterización de las habilidades y conocimientos que podrían ser fortalecidos si se ubican en determinado nivel. Por ende es de vital importancia, conocer las características del Nivel Avanzado y “Deficiente o No deseado” para orientar las actividades que fortalecerán las estrategias de mejora que se pretendan adoptar.

Para el módulo de “Lectura Crítica” el ICFES afirma evaluar las capacidades para entender, interpretar y valorar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. La prueba de Lectura crítica evalúa tres competencias:

Ilustración 2. Competencias de Lectura Crítica ICFES (2017)



Fuente: Elaboración Propia (2017).

El Módulo de **Razonamiento Cuantitativo** evalúa según las afirmaciones del ICFES (2017), tres (3) criterios fundamentales, los cuales se describen a continuación en la ilustración 1.

Ilustración 3.

Criterios de evaluación ICFES – Módulo Razonamiento Cuantitativo

1. Interpretación y representación. (textos, tablas, gráficos, diagramas, esquemas).

- Comprende y transforma la información cuantitativa y esquemática presentada en distintos formatos.

2. Formulación y ejecución. (modelar de forma abstracta)

- Frente a un problema que involucre información cuantitativa, plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas.

3. Argumentación. (modelos, procedimientos, resultados, etc.)

- Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.

Fuente: Elaboración Propia (2017).

El Módulo de Inglés evalúa la competencia para comunicarse, permite clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño A1, A2, B1, B2. (Marco Común Europeo). El instituir un Entorno Personal de Aprendizaje (en inglés: Personal Learning Environment, PLE), que permita potenciar de forma progresiva las deficiencias de la formación por competencias al interior de la IES, resulta favorable en términos de indicadores.

Es imperativo destacar que un PLE es “el entramado que cada persona crea en la red, ‘materializado’ en las herramientas que utiliza para crear su propio entorno de aprendizaje” (Adell Segura J, 2010). En otros términos el ideal de la IES, consistiría en realizar un seguimiento digital de la formación y evaluación por competencias de manera curricular para las asignaturas específicas del programa, en afinidad a los parámetros establecidos de las pruebas Saber Pro y Saber TyT.

Los simulacros se plantearían tras iniciar al transcurrir los diferentes ciclos de formación y permitirían descifrar las falencias específicas, al mismo tiempo que se establece o institucionaliza un curso extra curricular para el fortalecimiento de las competencias evaluadas. Por ende es transcendental sistematizar la información utilizando un PLE, orientado a estudiantes oficialmente matriculados que disfrutarían de materiales didácticos contextualizados.

:: Metodología

El contexto multicultural y pluriétnico de la educación en La Guajira requiere una metodología propia, que guíe el proceso pedagógico y metodológico en el que se desarrolle favorablemente la formación por competencias genéricas. No obstante el trabajo de investigación realizado es de tipo descriptivo y exhibe un diseño no experimental, articulado con el contexto. La muestra extraída del alma mater fue de dos mil ochenta y tres (2083) estudiantes oficialmente matriculados en la Universidad de La Guajira. Se empleó la Encuesta como técnica y el Cuestionario como instrumento de recolección de datos; El instrumento estuvo constituido por ciento veintiséis (126) ítems, de selección múltiple con única respuesta. Distribuidos según los lineamientos establecidos por el ICFES (2017) para simular el examen Saber Pro, compuesto por los Cinco (5) módulos que evalúan las competencias genéricas.

La población a la cual se le aplica el instrumento, está vinculada a la Universidad de La Guajira a través de las diferentes sedes ubicadas estratégicamente en el departamento. La muestra seleccionada de la población negra o afrocolombiana, amerindios o indígenas, mestizos y blancos, está comprendida entre 16 y 37 años. El tipo de muestreo empleado fue probabilístico, la técnica de muestreo que se realizó fue aleatorio simple, ya que todos los individuos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados.

El instrumento se diseñó en un entorno personalizado de aprendizaje utilizando los servicios del G Suite; Gmail, Drive, Sheets, Slides y Google Sites. Estas aplicaciones permiten aplicar y realizar un análisis estadístico en tiempo real, simplificando el estudio de los ítems al crear registros y gráficas estadísticas que facilitan la interpretación de los datos obtenidos por cada competencia genérica evaluada.

La información obtenida en un entorno académico, multicultural y pluri-étnico, permitirá definir una estrategia formativa en competencias genéricas, contextualizada al escenario Antropológico-pedagógico de la Universidad de La Guajira. En un sentido estratégico de asimilación tecnológica, la aplicación del instrumento se realizó utilizando el dominio de correo electrónico institucional (@uniguajira.edu.co), identificando y autenticando la identidad del estudiante, la tabulación de la información se realizará en tiempo real y cada encuesta era mediante correo electrónico validando su autenticidad.

:: Resultados

La Universidad de La Guajira desde su misión institucional contemplada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), asume la multiculturalidad como un rasgo distintivo en todos sus programas académicos con miras al desarrollo de la personalidad integral de todos sus actores institucionales y de la comunidad en general para alcanzar condiciones de interculturalidad, que en consecución a su visión de inclusión, al ser la IES de mayor cobertura en el departamento, plantea formar personas integradoras, dedicadas a la academia y a la producción intelectual.

La Visión de la Universidad de La Guajira, resalta la acreditación de alta calidad como un objetivo prioritario, en el que la IES desde su perspectiva de competitividad considera de relevancia axiomática las pruebas de estado Saber Pro y Saber TyT, en consecuencia ha decidido mediante acuerdo académico, una serie de estrategias institucionales encaminadas a fortalecer las competencias genéricas evaluadas y en derivación elevar los índices de calidad académica.

En este sentido la IES, en el factor estudiante, contemplado en la norma institucional, se traza un plan estratégico que facilita formar y evaluar por competencias, a la vez que se desarrollan simulacros y cursos extra curriculares que permitan comprobar, caracterizar y fortalecer en un ciclo de mejora continua las debilidades formativas y competitivas al interior del alma mater.

Desde la perspectiva académica, multicultural y pluriétnica de la Universidad de La Guajira, se traza el diseño de un PLE, capaz de superar la brecha digital existente en la diversidad cultural del estamento estudiantil. Asumiendo los

retos que implica el diseño de un Entorno Personal de Aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE) acorde al contexto Antropológico-pedagógico, se plantea un estudio de las dimensiones “Postura Tecnológica” y “Portafolio de Tecnología”. El cual cimienta desde sus resultados preliminares las tecnologías involucradas en el diseño, que por su afabilidad en el contexto permitirían una asimilación tecnológica factible. En este sentido los resultados más relevantes plantean que: la “Computadora de escritorio” y el “Teléfono inteligente” son los dispositivos con conexión a internet más usados, las redes WiFi son la más utilizadas para el acceso a internet, es habitual el uso de Internet, especialmente para el acceso al “E-mail y búsquedas básicas” y por ultimas el sistemas operativos Android se posiciona como el más populares y de mayor distribución, completamente compatibles con el G Suite del dominio de correo electrónico institucional “@uniguajira.edu.co”.

A partir de estas afirmaciones y en el cumplimiento de la normatividad institucional, se planteó un censo de estudiantes, los cuales habiendo concluido los criterios académicos administrativos, están dispuestos a realizar la prueba. Así la Universidad les facilitaría los medios y recursos necesarios para su preparación. De igual forma, en cuanto a la estrategia de simulacros y cursos extra curriculares, la IES proyecta desde la perspectiva planteada, la construcción de Entorno Personal de Aprendizaje (en inglés: Personal Learning Environment, PLE), que faciliten el fortalecimiento de las competencias genéricas (Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita, Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Inglés); Del cual se cuenta con un prototipo piloto denominado “Saber Pro * Competencias Genéricas”, localizado en la URL: <https://goo.gl/hYFCAA>.

La oportunidad de realizar simulacros y cursos propedéuticos desde los primeros semestres académicos, garantizaría el poder obtener datos irrelevantes al demostrar un juicio de valor. Desde esta perspectiva, la información estadística facilitaría la cimentación de planes y estrategias a seguir. Así, se plantea obtener la caracterización y por ende la convicción de las competencias genéricas con mayor deficiencia, tal cual se muestra en el análisis que se realiza a continuación, este de implantarse se utilizaría para denotar el avance en cada periodo académico y por ende la eficiencia, eficacia y efectividad de las estrategias en concordancia con la gestión académico-administrativas.

El simulacro de las pruebas Saber Pro y Saber TyT, en su inicio se desarrolló en la sede principal de la Universidad de La Guajira (Riohacha) con una totalidad de ciento cincuenta y tres (153) estudiantes en la primera semana. En consecuencia al proceso de diagnóstico se extendió a las diferentes sedes de la Universidad (Gráfica 1), quienes utilizan un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) para gestionar los simulacros de las diferentes competencias genéricas.

Para efecto de realizar un análisis estadístico contextualizado de los Simulacros, se discrimina la sede, el programa al cual está vinculado el estudiante y la prueba genérica que realiza. De esta manera se pretende determinar las debilidades

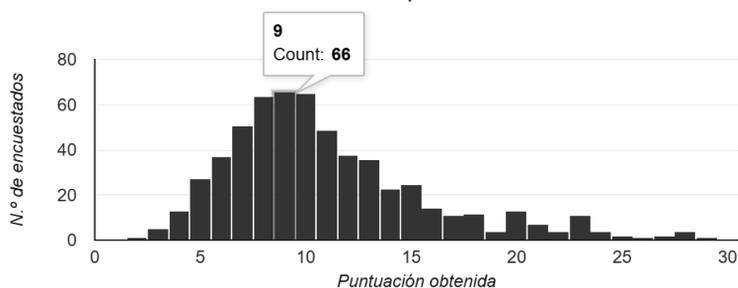
específicas en las competencias evaluadas por el ICFES, tras utilizar Ítems liberados con diseños específicos de evaluación y formación.

En el proceso de virtualización y simulación de la prueba, se exigió la máxima transparencia y honestidad; “Reiterando el sentido de esta, al ser un instrumento de autoevaluación y percepción de resultados frente a la prueba de estado Saber Pro y Saber TyT”. En este sentido el primer instrumento corresponde a “Razonamiento Cuantitativo”, el cual tras la primera semana de haberse socializado, presentaba Quinientas noventa (590) Respuestas. El instrumento denominado “Razonamiento Cuantitativo”, dispone de treinta ítems, establecidos según una escala taxonómica de complejidad. Tras el análisis realizado en esta fase, la Gráfica 1. Vislumbra los resultados generales del simulacro Vs la pregunta más fallada por los estudiantes en el instrumento.

Gráfica 1. S. Razonamiento Cuantitativo Vs Pregunta más fallada (590 respuestas)

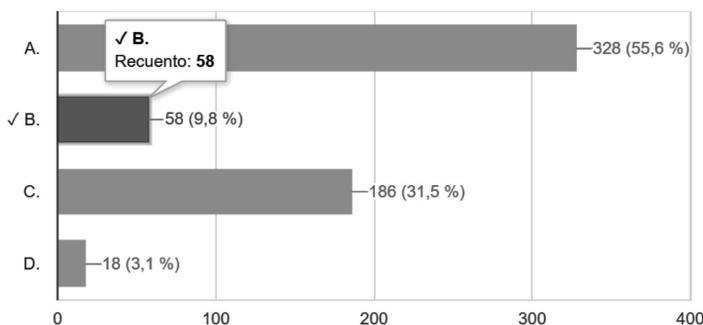
Normal	Valor medio	Intervalo
11,05/30 puntos	10/30 puntos	2-29 puntos

Distribución de las puntuaciones totales



La gráfica que muestra el porcentaje de ejecución, correspondiente al promedio 2002-2012, en cada mes es:

58 de 590 respuestas correctas



Fuente: Elaboración Propia (2017).

A manera de interpretación puede darse por sentado que el valor medio de los resultados fluctuara en cifras cercanas a diez (10/30) puntos. En concordancia con la finalidad del ejercicio, es de vital importancia determinar las preguntas más falladas por los estudiantes y por ende las competencias específicas evaluadas por el instrumento “Razonamiento Cuantitativo”. En este sentido la gráfica 1, muestra la pregunta con menor probabilidad de asertividad; El 9.8% de estudiantes responde de forma acertada a la pregunta.

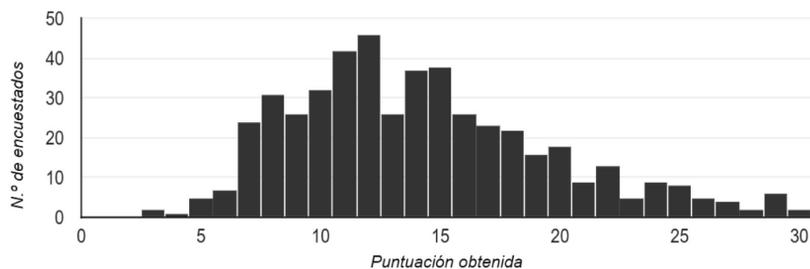
Tras el análisis de las preguntas más falladas, se determina que existe una deficiencia por parte de los estudiantes en la “Interpretación de graficas estadísticas”. Por ende se requiere que el estudiante adquiera la capacidad de Validar procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas, de forma tal que los estudiantes planteen afirmaciones que sustenten o refuten una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema.

Acto seguido el instrumento “Lectura Crítica” presenta Cuatrocientos Ochenta y Cinco respuestas (485), de forma similar devela que el valor medio de la puntuación obtenida por los estudiantes es de Catorce (14/30) puntos. Dato estadístico que indica serias deficiencias en la lectura activa de información científica, puesto que esta competencia se fortalece tras evaluar e interpretar habitualmente la evidencia aportada por la literatura científica.

Gráfica 2. S. Lectura Crítica Vs Pregunta más fallada (485 respuestas)

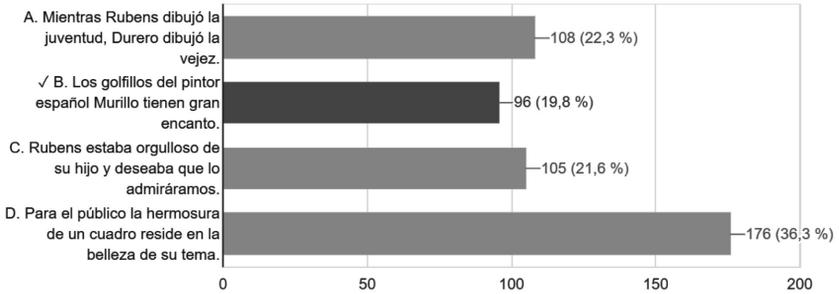
Normal 14,2/30 puntos	Valor medio 14/30 puntos	Intervalo 3-30 puntos
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Distribución de las puntuaciones totales



¿Cuál de los siguientes enunciados expresa un juicio de valor presente en el texto?

96 de 485 respuestas correctas



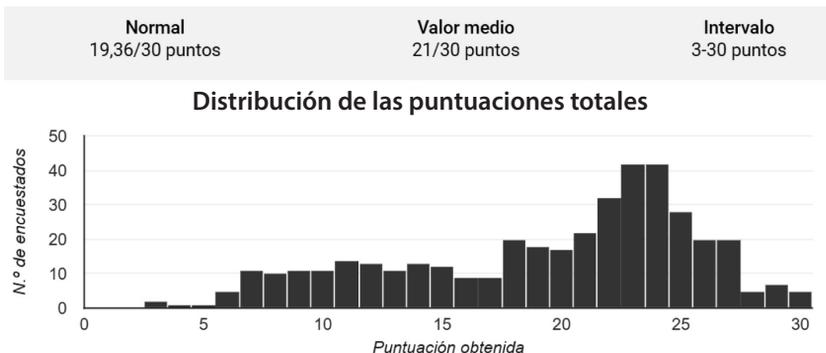
Fuente: Elaboración Propia (2017).

En este sentido y de manera específica la Gráfica 2, sugieren que la asertividad de los estudiantes al responder las preguntas del instrumento que requiere el poder “comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global”, no supera la cuarta parte de la población evaluada por el instrumento denominado “Lectura Crítica”.

En consecuencia, más del 70% de los estudiantes evaluados presentan dificultades para comprender cómo se articulan las partes de un texto (Continuo-literario) para darle sentido global. En reiteradas ocasiones los estudiantes no lograron identificar en el texto propuesto del ítem, dos o más elementos locales, necesarios para establecer una relación entre sí y poder entender el significado global.

El instrumento denominado “Competencias Ciudadanas” presenta Cuatrocientos Once repuestas (411), con un valor medio de asertividad de Veintiún (21/30) puntos. Sin embargo, los resultados de este presentan un intervalo de 3 a 30 puntos, lo cual se traduce en un alto grado de heterogeneidad.

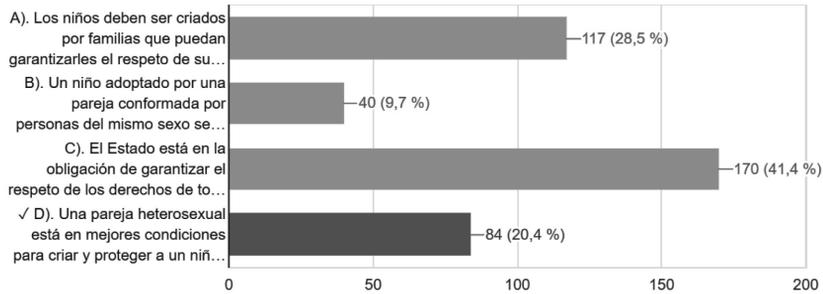
Gráfica 3. S. Competencias Ciudadanas Vs Pregunta más fallada (411 respuestas)



El fragmento anterior contiene un presupuesto que debe justificarse.

¿Cuál es?

84 de 411 respuestas correctas



Fuente: Elaboración Propia (2017).

Tras realizar el análisis del instrumento, los resultados vislumbran debilidades en la Valoración de argumentos. En este sentido al estudiante se le es difícil analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados-discursos. La Grafica 3. Vislumbra el porcentaje de asertividad de la pregunta más fallada, aun cuando esta evidencia que el 79.6% de los evaluados falla el ítem, es pertinente considerar que el estudiante devela con cierta facilidad prejuicios, preconceptos e intencionalidades en enunciados o argumentos.

Debido a lo controversial que puede resultar el ítem, es pretinen aclarar que la valoración del argumento debe darse tras realizar una lectura activa del fragmento propuesto en el ítem, el cual se esgrime a continuación:

ICFES (2016-2), Una ciudadana, ejerciendo el derecho a la libertad de opinión, se manifiesta públicamente en contra de la adopción de niños por parejas conformadas por personas del mismo sexo. En uno de sus escritos sostiene que el Estado no debe permitir estas adopciones y afirma lo siguiente: “Lo que sí existe es el derecho de los niños a ser protegidos y criados por una familia y, en el caso de los niños desamparados, sin familia, el Estado está en la obligación de garantizarles este derecho de la mejor manera posible”.

Así el ICFES (2016-2), justifica la clave del ítem al decir que: “El prejuicio (presupuesto que se debe justificar) consiste en la suposición de que garantizar el derecho de los niños a ser protegidos y criados por una familia “de la mejor manera posible” excluye la adopción por parte de parejas del mismo sexo.”

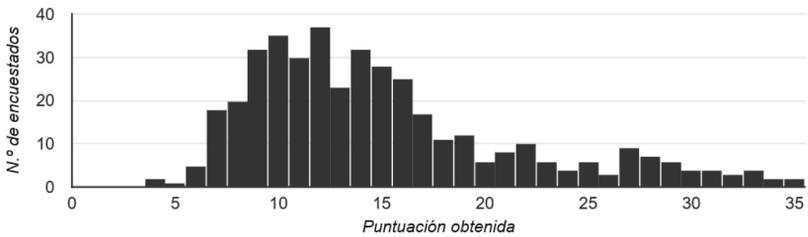
Por último el instrumento diseñado para evaluar el dominio del inglés muestra un valor medio de Catorce (14/35) puntos, en este sentido los niveles de desempeño planteados consisten en una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos de los estudiantes que se ubican en determinado nivel, denominado –A1, en el cual se sitúa más del 50% de los estudiantes. No obstante, es

pertinente reiterar que la población encuestada pertenece a un contexto multicultural y pluriétnico, en el que destaca el idioma Wayúu o Guajiro (Wayúu: wayuunaiki).

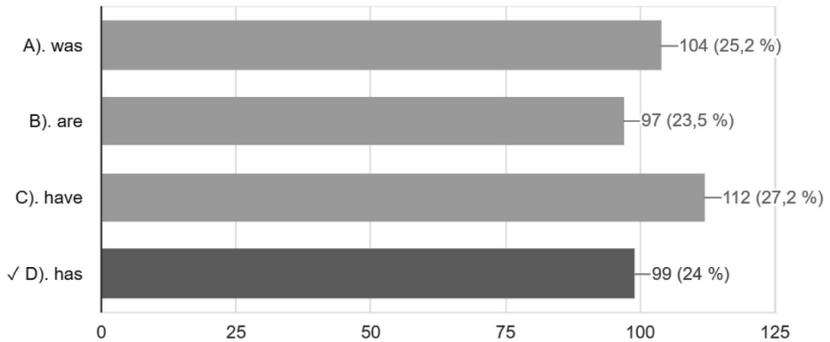
Gráfica 4. S. “Módulo de Inglés”Vs Pregunta más fallada (412 respuestas)

Normal	Valor medio	Intervalo
15,09/35 puntos	14/35 puntos	4-35 puntos

Distribución de las puntuaciones totales



99 de 412 respuestas correctas



Fuente: Elaboración Propia (2017).

:: Discusión

Tras realizar las conclusiones finales de la investigación, se determinó que el Módulo de Competencias Ciudadanas, según los lineamientos y criterios pre-establecidos del ICFES para evaluar los resultados de la prueba, en esta caso en particular el simulacro, al futuro egresado del programa se le dificulta reconocer y valorar el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos que hacen parte de los grandes problemas contemporáneos desde una perspectiva integral de lo que entiende por Competencias Ciudadanas. En

otras palabras el estudiante requiere fortalecer cuatro (4) competencias fundamentales que responden al criterio de: Conocimientos, Argumentación, Multiperspectivismo y Pensamiento sistémico.

Tras analizar la información de mayor relevancia obtenida de los simulacros se afirma que los estudiantes presentan falencia en conocimientos que incluyen los fundamentos del modelo de Estado social de derecho y sus particularidades en nuestro país; los derechos y deberes ciudadanos establecidos en la Constitución; la organización del Estado; las funciones y los alcances de las diferentes ramas del poder y de los organismos de control, y los fundamentos de la participación ciudadana. Acto seguido se ve limitada la capacidad del estudiante para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social.

En cuanto al Módulo de Lectura Crítica, el ICFES plantea que el estudiante ha desarrollado la competencia de Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto tras entender el significado de los elementos locales que constituyen un texto e identificar los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).

Desde la anterior premisa es lícito inferir que existen serias dificultades de lectura crítica. Los simulacros y las pruebas Saber Pro del año 2017, en la Zona Criebe, evidencian que en su mayoría, al estudiante se le dificulta ir más allá, a la realización de inferencias y a la construcción de análisis críticos en función de lo leído, procesos intrínsecos de los niveles avanzados de la lectura.

Acto seguido el Módulo de Comunicación Escrita devela el uso adecuado de distintos mecanismos que le dan cohesión al escrito de los estudiantes. Por tanto, obtuvieron calificaciones altas, los escritos en los que se establecían claramente el tema desarrollado, su análisis desde perspectivas que no estaban enunciadas en el contexto ofrecido, indicando el sentido en que se toma cada elemento informativo del contexto ofrecido y se desarrolla los planteamientos de manera efectiva.

Sin embargo en el módulo de Comunicación escrita, de manera global, según los lineamientos y criterios del ICFES, los resultados se ubican en el nivel de desempeño 2, es decir, los estudiantes generalmente, pueden redactar textos que “evidencia un planteamiento o posición personal para cumplir una intención comunicativa”, pero tiene dificultad para estructurar y organizar el discurso y presentan contradicciones, digresiones y redundancias en el discurso.

Aun cuando para este simulacro no se realizó una afirmación cuantificada de los resultados, si se precisa que los textos del simulacro, en gran medida presentan dificultad en la claridad de sus ideas, ambigüedades, repeticiones innecesarias o redundancia en el planteamiento de las ideas. Así es pertinente aclarar que se trazan tres aspectos fundamentales al evaluar la calidad del Texto presentado y de las cuales se deben fortalecer debido a sus deficiencias en las pruebas presentadas; El planteamiento que se hace en el texto, La organización del texto y la forma de la expresión.

Para este módulo de Razonamiento Cuantitativo el ICFES estructura la prueba para evaluar competencias específicas o particulares del razonamiento cuantitativo, tales como Interpretación, Argumentación, Formulación y ejecución. El análisis de los resultados obtenidos en las pruebas del último periodo y del simulacro vislumbra que los estudiantes evaluados no sopesan procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas planteados; En sí, difícilmente validan procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas, por lo que se requiere fortalecer en el evaluado el nivel de argumentación.

En cuanto a las preguntas más falladas se hallan las preguntas de interpretación que pueden requerir cálculos o estimaciones simples, como: sumar y promediar números (no más de 5) enteros o con un decimal; calcular la diferencia que permite determinar el rango estadístico de un conjunto de datos, multiplicar dos cantidades enteras con no más de tres dígitos diferentes de 0, o aproximar números reduciendo la cantidad de cifras decimales. Por lo que se considera que la gran mayoría de estudiantes presenta dificultades en esta competencia, la cual se adquiere cuando el evaluado comprende y transforma información cuantitativa presentada en distintos formatos (como series, gráficas, tablas y esquemas).

De conformidad con lo expuesto la mayor parte de los evaluados deberían estar en la capacidad de “establecer, ejecutar y evaluar estrategias para analizar o resolver problemas que involucren información cuantitativa y objetos matemáticos” ICFES (2017). Sin embargo presentan dificultades que involucran, entre otras cosas: modelar de forma abstracta situaciones concretas, analizar los supuestos de un modelo y evaluar su utilidad, seleccionar y ejecutar procedimientos matemáticos como manipulaciones algebraicas y cálculos, y evaluar el resultado de un procedimiento matemático.

La universidad de La Guajira adopta como segunda lengua el Inglés, no obstante es de resaltar el contexto pluriétnico en el que se acentúa el idioma wayú, en consecuencia es imperativo enfatizar que en el alma mater esta lengua amerindia predomina por ser originaria de la península de La Guajira; Nativos quienes hacen parte fundamental del estamento estudiantil y que optan por el idioma español como segunda lengua.

De la anterior experiencia se deduce, que la mayor parte de los estudiantes desconocen la metodología empleada por el ICFES para la evaluación de las competencias, datos tales como: Duración de la prueba, número de preguntas por módulos y estructura de ítems resultan ocasionalmente desconocidos. Desde esta perspectiva es difícil esperar un alto rendimiento en todos los módulos de las competencias genéricas, ya que el estudiante debe tener conciencia de los lineamientos fundamentas preestablecidos en la prueba, realidad que conlleva a inferir que sin un simulacro previo, el estudiante es un neófito que experimenta sobre la prueba, este juicio de valor se revalida tras examinar los tiempos que utiliza un estudiante tras responder cada pregunta, viéndose obligado tras la presión del tiempo el tener que contestar al azar las preguntas restantes tras finalizar el tiempo estipulado.

REFERENCIAS

- Adell Segura J, C. Q. (2010).** *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje.* En: Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.).
- Argudín, Y. (2006).** *Educación Basada en Competencias, nociones y antecedentes.* Trillas, México.
- Biggs, J. B. (1982).** *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy.* Nueva York: Academic Press.
- Díaz, A. (2002).** *La Argumentación Escrita.* Medellín: Universidad de Antioquia, 45.
- ICFES. (01 de 07 de 2018).** Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Obtenido de Icfes Interactivo: <http://www.icfes.gov.co>
- MEN. (1 de 7 de 2018).** Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Obtenido de Min. Educación: <https://www.mineducacion.gov.co>
- Peeg, J. G. (1997).** Colección: Publicaciones del ICMI. *Assessing Reasoning Abilities in Geometry, en Villani, V. y Mammana, C. (eds.) (1998), Perspectives on the teaching of Geometry for the 21st Century., 275-295.*
- Perrenoud, P. (2004).** *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

:: Aslin Gonzalo Botello

Plata Nació en Villanueva La Guajira en 1983, es Ingeniero Electrónico con énfasis en telecomunicaciones, Magister Scientiarum en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo - Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE). Especialista en Educación Superior a Distancia - Universidad Nacional Abierta y a Distancia Colombia (UNAD). Especialista en Gestión de Base de Datos y Seguridad - Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Experiencia Laboral; Coordinador de la Gerencia de Innovación y Desarrollo Tecnológico, Medios y Mediaciones Pedagógicas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia Colombia (UNAD), entre Enero de 2010 y Diciembre de 2013. Actualmente docente Investigador de la Universal de La Guajira en la Cátedra Manejo de TIC, Sistemas Informáticos y Metodología de Investigación.

Correo electrónico: aslin.botello@uniguajira.edu.co

3

Tema 3:

Internacionalización

- **Humanización de la internacionalización en educación superior en Colombia, una propuesta antropológica pedagógica**
Andrea Páez Gómez
Universidad de San Buenaventura, Bogotá,
Colombia
- **La burocratización de la convalidación académica en Paraguay vs capital humano cualificado**
Nadia Czeraniuk, Francisco Cantoni, Rita Thiebeaud, Matías Denis
Universidad Autónoma de Encarnación,
Paraguay

Humanización de la internacionalización en Educación Superior en Colombia, una propuesta antropológica pedagógica

Andrea Páez Gómez

:: RESUMEN

La investigación aborda el tema de la mirada del ser humano como sujeto participe en los procesos de internacionalización en educación superior en Colombia, cuya situación conllevará a determinar unos elementos que hacen visibles las formas como desde la política educativa se aborda y desarrolla el tema, más como una visión de impacto que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados que a partir de

unas praxis culturales que busquen la transformación constituyente de su yo, de lo demás y de su entorno. Todo ello a través de la comprensión de las situaciones que se manifiestan en este sentido; abordando la deshumanización que refleja y planteando una propuesta de transformación de prácticas y praxis de la internacionalización en educación superior, a partir de una visión antropológica pedagógica.

Palabras clave: Internacionalización, humanización, deshumanización, antropología y pedagogía Crítica.

Humanization of internationalization in higher education in Colombia, a pedagogical anthropological proposal

Andrea Páez Gómez

:: ABSTRACT

The research addresses the issue of the human being as a subject participates in the processes of internationalization in higher education in Colombia, whose situation leads to determine some elements that make visible the ways in which the educational policy is approached and developed, more as a vision of impact that little works the transformation of the human being and that is situated in measurements and indicators, but that does not allow to demonstrate a background scenario in which the human beings are internalized and visualized as humanized beings that

from a few cultural praxis that seek the constituent transformation of their self, of the rest and their environment. All this through the understanding of situations that manifest themselves in this sense; approaching the dehumanization that it reflects and proposing a proposal of transformation of practices and praxis of the internationalization in higher education, from a pedagogical anthropological vision.

Keywords: Internationalization, humanization, dehumanization, anthropology and critical pedagogy.

L'humanisation de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur en Colombie, une proposition anthropologique-pédagogique

Andrea Páez Gómez

:: RÉSUMÉ

La recherche aborde le thème du regard sur l'être humain en tant que sujet actif dans les processus d'internationalisation en enseignement supérieur en Colombie. Cette situation mène à déterminer des éléments qui font visible les formes dont la politique éducative et le thème s'approchent, plus comme une vision d'impact qui analyse peu la transformation de l'être humain et qui travaille avec des mesures et des indicateurs, mais ne permet pas de mettre en évidence un scénario de fond où les êtres humains s'assimilent et se visualisent comme des êtres hu-

manisés qui, à partir des pratiques culturelles, cherchent la transformation de leur je, des autres entités et de leur entourage. Ce processus accompagné de la compréhension des situations qui en résultent ; abordent la déshumanisation qui se reflète et propose la transformation des pratiques et des activités d'internationalisation en enseignement supérieur, à partir d'une vision anthropologique-pédagogique.

Mots-clés: Internationalisation, humanisation, déshumanisation, anthropologie et pédagogie critique.

Humanização da internacionalização na educação superior na Colômbia, uma proposta antropológica – pedagógica

Andrea Páez Gómez

:: RESUMO

A pesquisa aborda o tema da olhada do ser humano como sujeito ativo nos processos de internacionalização na educação superior na Colômbia. Esse estudo permite determinar elementos que tornam visíveis as formas como desde a política educativa se desenvolve o tema, trata-se de uma visão do impacto que pouco trabalha a transformação do ser humano, que se baseia nas medições e indicadores, e que não permite evidenciar um cenário de fundo onde os seres humanos se interiorizem e visibilizem como seres humanizados que, a

partir de práticas culturais, procurem a transformação de seu próprio eu, das outras partes e de seu ambiente. Esse processo se faz através da compreensão das situações que se manifestam nesse sentido; abordando a desumanização e planejando uma proposta de transformação de práticas da internacionalização na educação superior, através de uma visão antropológica e pedagógica.

Palavras chave: internacionalização, humanização, desumanização, antropologia e pedagogia crítica.

:: Introducción

Para responder a la pregunta **¿De qué manera la internacionalización contribuye a la humanización en la educación superior desde una perspectiva antropológica y pedagógica?**

Se plantean tres momentos:

Uno: comprensión de las situaciones

Es necesario comprender la naturaleza de las situaciones que se generan alrededor de las tensiones que se quieren abarcar con esta investigación, las cuales hacen referencia al sentido y las actuaciones del ser humano de hoy que se enmarcan en unos contextos de mundo en el que todo es cambiante, caótico e incontrolable, como menciona Bauman (2008) Esas ciudades en las que vive (o pasa la mayor parte de su vida) más de la mitad de la humanidad son los lugares en lo que convergen los resultados de los caóticos e incontrolados procesos de la globalización; los cuales determinan las relaciones y las acciones de vida de cada ser humano. Por otra parte, viven una vida del aquí y del ahora en la que no se construye, sino que se experimenta el cambio dinámico desde la inmediatez; un mundo del consumismo, la novedad y las oportunidades sutiles y ligeras como afirma Bauman (2012) El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del «aquí y ahora», inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y **las oportunidades** azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos objetivos y desaparecen los viejos.

Dos: realidad y perspectiva de análisis

Para, por otra parte comprender que los procesos de internacionalización conllevan a determinar unos elementos que hacen visibles las formas como desde la política educativa se aborda y desarrolla el tema, más como una visión de impacto que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados que a partir de unas praxis culturales busquen la transformación constituyente de su yo, de lo demás y de su entorno.

Tres: planteamiento de propuesta de transformación

Como la conceptualización de una propuesta antropológica pedagógica que responda con la humanización de una perspectiva de internacionalización que

transforme este escenario de mediciones e indicadores por uno de contexto de crecimiento del ser humano, en sí, para sí y por los demás, despertando la conciencia de la dignidad de la persona, desde la praxis y la comunicación para responder a las necesidades del contexto actual.

Objetivo General

Conceptualizar una propuesta antropológica pedagógica que defina la internacionalización como contribución al proceso de la humanización en la Educación Superior en Colombia.

Objetivos específicos

- Definir conceptualmente la disyuntiva de humanización y deshumanización de la internacionalización de la educación Superior en Colombia.
- Establecer la internacionalización como un proceso de contribución de la formación humana en la Educación Superior en Colombia.
- Caracterizar la Internacionalización en las instituciones de Educación Superior desde una perspectiva humanizante.
- Plantear una propuesta antropológica pedagógica de la internacionalización como contribución al proceso de humanización.

:: Fundamentos teóricos

Aproximaciones de contexto a la internacionalización

Todo tipo de reflexión académica en relación con una problemática sujeta a ser investigada, analizada e interpretada lleva consigo un conjunto de soportes epistemológicos que apoyan y le dan el sustento a la temática y la dinámica que es sujeta de investigación. Cabe resaltar que esta investigación se sitúa en temáticas de los procesos académicos configurados en lo relacionado con las dinámicas de internacionalización en la educación superior, especialmente en el caso colombiano; a partir de las comprensiones y políticas de Internacionalización; las posturas alrededor del humanismo concepciones y relaciones con el ser humano de hoy, así como también mediante la antropología pedagógica, cultural; Además de las concepciones de educación, pedagogía crítica y los elementos relacionados con cultura. Vista como una necesidad de transformación en el escenario actual, a partir de verla desde la postura crítica, sus experiencias y propuestas de transformación.

Los procesos de internacionalización conllevan a determinar unos elementos que hacen visibles las formas como desde la política educativa se aborda y desarrolla el tema, más como una visión de impacto que poco trabaja la transformación del ser humano y que se sitúa en mediciones e indicadores, pero que no permite evidenciar un escenario de fondo en el que los seres humanos se interioricen y se visibilicen como seres humanizados que a partir de unas praxis culturales busquen la transformación constituyente de su yo, de lo demás y de su entorno.

En este sentido, algunos de los elementos que se trabajaran en este escenario de construcción de reflexiones hace referencia a la internacionalización, el humanismo, la humanización; la deshumanización, el ser humano en la vida modernidad y las perspectivas de educación y la pedagogía crítica, los cuales se presentarán a continuación.

Internacionalización:

Dado que el tema de reflexión se expresa en lo relacionado con la política y las dinámicas de internacionalización en educación superior y el papel que los seres humanos como sujetos sociales de transformación, es importante exponer la significación y las posturas que respecto de esta temática es concebida por parte del ministerio de educación nacional; en este sentido para el MEN (2014) La definición más utilizada para este concepto es aquella dada por Jane Knight (2005): “Proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global a los propósitos, funciones o impartición de la educación post-secundaria”.

Además, plantea como componentes:

- Internacionalización “en casa”: actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar entendimiento internacional y habilidades internacionales.
- Internacionalización “hacia afuera”: todas las formas de la educación más allá de las fronteras nacionales (cross-borders), movilidad de estudiantes, profesores, académicos, programas, cursos, currículo, proyectos... (Knight, 2005)

Y reitera que en el campo de su uso se establece:

Según el MEN (2013) La internacionalización como estrategia institucional es más utilizada y enfocada hacia el segundo componente: la movilidad, pero cada vez más se observa un cambio hacia el primer componente: internacionalización en casa, un enfoque hacia el currículo.

Es importante anotar que, a pesar del fuerte impacto de la globalización sobre la educación superior, la internacionalización sigue integrada en culturas

y sistemas institucionales, nacionales y regionales; se expresa de maneras específicas a través de disciplinas y la relación que éstas tienen con la sociedad, así como a través de distintos niveles y tipos de educación; y sufre cambios a lo largo del tiempo, como respuesta al desarrollo político, social y económico.

Implica determinar según el MEN (2017) un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado. Este proceso le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros.

Humanismo concepciones y relaciones con el ser humano de hoy

Las reflexiones en relación con el humanismo abordan las miradas que sobre este tema trabajan algunos autores, en relación con sus visiones, tensiones y experiencias en torno a la concepción de humanismo.

Humanismos como significación

Es importante realizar una aproximación a las concepciones que respecto del término se pueden establecer, en primera instancia para Heidegger (2006) La propia palabra «humanum» ya remite a la humanista, la esencia del hombre. El «ismo» indica que la esencia del hombre tendría que ser tomada como algo esencial. Éste es el sentido que tiene la palabra «humanismo» en cuanto palabra.

Concibe Heidegger (2006) que «humanismo» significa ahora que la esencia del hombre es esencial para la verdad del ser, de tal modo que lo que importa ya no es precisamente el hombre simplemente como tal. De esta manera, pensamos un «humanismo» de un género extraño. Y alrededor de ello establece que este humanismo en términos de pensar, sentir y actuar emerge como un humanismo que relaciona al sujeto, al ser en cuanto piensa, y siente es esencia del yo y con el otro.

Por lo tanto, se concibe según Heidegger (2006) el humanismo que piensa la humanidad del hombre desde su proximidad al ser. Pero, al mismo tiempo, es un humanismo en el que lo que está en juego ya no es el hombre, sino la esencia histórica del hombre en su origen proceden de la verdad del ser. Pero, ¿acaso en este juego no está y no cae también dentro de él la ex-sistencia del hombre? Así es.

La dinámica del ser humano se reflexiona respecto de la esencia de hombre como afirma Heidegger (2006) en la frase que dice: la esencia del hombre reside en el ser en el mundo tampoco alberga una decisión sobre si el hombre es en sentido metafísico teológico un ser que sólo pertenece al acá o al más allá. Cabe resaltar además la reflexión que sobre el ser humano se presenta en relación con una manera de verlo desde el pensar y el reflexionar como existencia, Heidegger (2006) esboza en que en efecto, hay que preguntar lo siguiente: si al pensar la verdad del ser, el pensar determina la esencia de la humanitas como ex-sistencia a partir de su pertenencia al ser, ¿acaso queda reducido entonces dicho pensar a una mera representación teórica del ser y del hombre? ¿O de esta conclusión se pueden deducir directrices válidas para la vida activa? Para luego preguntarse por el ser que experimenta un lenguaje; relaciona lo teórico con lo práctico; superando la praxis; praxis que desde la internacionalización se requiere como escenario de establecimiento de relaciones y actuaciones en el marco de una educación y unas interacciones que cada ser humano pueda desarrollar dentro de su proceso de formación en educación superior.

En este sentido aporta Heidegger (2006) la reflexión respecto de la siguiente pregunta ¿Pero en qué relación se halla ahora el pensar del ser con el comportamiento teórico y práctico? Dicho pensar supera con mucho todo observar, porque se ocupada esa única luz en la que el ver de la teoría puede demorarse y moverse. El pensar atiende al claro del ser por cuanto introduce su decir del ser en el lenguaje a modo de morada de la existencia. Y, así, el pensar es hacer. Pero un hacer que supera toda praxis. Ampliando esta perspectiva desde la concepción ética del ser humano que de acuerdo con las reflexiones de Heidegger (2006) quien afirma que el término ética quiere decir que con él se piensa la estancia del hombre, entonces el pensar que piensa la verdad del ser como elemento inicial del hombre en cuanto ex-sistente es ya en sí mismo la ética originaria. Para lo cual el ser humano se viste de necesidades de verse y relacionarse con el otro desde el lenguaje, las actuaciones y las relaciones especialmente necesarias en el escenario de la internacionalización como dinámica entre los sujetos en formación y los miembros de la comunidad académica vistos desde la educación superior.

Es en esencia ver al ser humano como un ser que se relaciona consigo y con los demás como Heidegger (2006) lo esboza cuando afirma que desde el momento en que el pensar se restringe a su tarea, en este instante del actual destino del mundo se le señala al hombre la dirección que conduce hacia la dimensión inicial se du estancia histórica .y presenta además que en su esencia el hombre ex-siste ya previamente en la apertura del ser, cuyo interior puede llegar a «ser» una «relación» entre el sujeto y el objeto. Heidegger (2006); ubicándolo como un ser en relación e interacción para la experiencia de su propia vida en sí mismo y con los demás .Afirma en este sentido interpretativo Heidegger (2006) que El «ser-en-el-mundo» nombra la esencia de la ex-sistencia con miras a la

dimensión del claro desde la que se presenta y surge el «ex» de la ex-sistencia. Pensando desde la ex-sistencia, el «mundo» es en cierto modo precisamente el allá dentro de la existencia y para ella. El hombre no es nunca en primer lugar hombre más acá del mundo en cuanto «sujeto», ya se entienda éste como «yo» o como «nosotros».

Por otra parte, y siguiendo otro tipo de reflexiones Sloterdijk (2006) reflexionando sobre el humanismo afirma que Heidegger habla del cometido del hombre, que es su esencia, y de la esencia humana, de la que surge su cometido: guardar el Ser y corresponderle. Ciertamente, no guarda el hombre el Ser al modo en que un enfermo guarda cama, sino más bien como un pastor que custodia a su rebaño en el claro, pero con la importante diferencia de que en lugar de ganado le es dado en custodia aquí el mundo como abierta circunstancia, y lo que es más, este custodiar no representa una labor de vigilancia libremente elegida en el propio interés, sino que el hombre es colocado aquí como custodio del Ser mismo. El lugar donde rige este colocar es el claro, el sitio en que el Ser acontece como aquello que allí es.

Ahora bien, se deben hacer otro tipo de reflexiones sobre ser humano y el humanismo respondiendo a lo que puede llegar a ser y frente a su praxis así como lo plantea en términos de pregunta Sloterdijk (2006) pregunta sobre cómo podrá entonces el ser humano convertirse en un ser humano real o verdadero, será formulada a partir de ahora de modo ineludible como una pregunta por los medios, entendiendo por estos a los medios comulgales y comunicativos, por intermedio de los cuales las personas humanas mismas se orientan y forman hacia lo que pueden ser y llegan a ser. Razón está para interpretar a la luz de los procesos de internacionalización.

El humanismo entonces se comprende como la condición humano y el valor que se le da a cada ser humano. Bajo esta premisa se podría decir que algunas definiciones de humanismo podrían darse como:

Para Jacques Maritain (1999) el humanismo va unido “al problema del hombre” independientemente 16 enero marzo del ascenso o agonía de un modelo económico –capitalismo o colectivismo socialista–. Es el hombre –no lo humano, de allí el termino humanidad–, lo que debe preocuparnos, no una figura abstracta, difusa, de anónimo colectivismo, proponiendo una tesis central de Aristóteles. Maritain dice en su Humanismo integral que el humanismo: tiende esencialmente a hacer al hombre más verdaderamente humano y a manifestar su grandeza original haciéndolo participar en todo cuanto puede enriquecerle en la naturaleza y en la historia [...] requiere a un tiempo que el hombre desarrolle las virtualidades en él contenidas, sus fuerzas creadoras y la vida de la razón, y trabaje para convertir las fuerzas del mundo físico en instrumento de su libertad. Así entendido, el humanismo es inseparable de la civilización o de la

cultura, tomadas ambas palabras como sinónimos (Maritain, 1999). Humanista es el crítico, el observador participante de una sociedad en constante evolución, que nunca muda de un concepto o estilo de modernidad, porque “lo que hoy es vanguardia mañana se convierte en tradición”, apunta Octavio Paz al discutir sobre las modas literarias en *Los hijos del limo*.

Por otra parte para Reyes (1979) el término abarca todo lo humano, y por aquí el conjunto de todo el mundo, que al fin y a la postre sólo percibimos como una función humana y a través de nosotros mismos. [...] En el sentido más estrecho, el término suele reducirse al estudio y práctica de las disciplinas lingüísticas y literarias, lo cual restringe demasiado el concepto y no señala con nitidez suficiente su orientación definitiva [...]

En este sentido, y como eje de trabajo en la investigación cabe resaltar la importancia de determinar al ser humano desde la educación superior como un ser que se piense y reflexione a partir de la Humanización dentro de un escenario que permita determinarlo como la personalización en ese despertar de la conciencia hacia la construcción de la dignidad de la persona, pero que además posibilite la mirada sobre la deshumanización del ser humano, desde donde se establece este como un sujeto que esta cosificado, homogenizado y en estado de incertidumbre; visión vista desde la deshumanización. Por lo tanto cabe resaltar la relación de esta situación en torno a la mirada de la internacionalización articulada en una propuesta que esboce lo antropológico y lo pedagógico. Para lo cual es relevante comprender algunos elementos respecto de los términos.

Humanización

La concepción de este término desde las reflexiones y perspectivas a partir de la visión antropológica de Paulo Freire, planteados por Arias (2016) El hombre y la mujer son sujetos a los que les corresponde una cultura y una sociedad humanizadora. La conciencia del sujeto es eminentemente crítica, la educación es liberadora al problematizar y humanizar a partir de la observación constante de la realidad. Para responder a las necesidades del contexto actual es preciso ser seres situados que respondan de manera crítica y propositiva a la realidad cambiante. En este sentido esta humanización hace que el hombre se vea así mismo y con los otros en un mundo contextual de su realidad, él como sujeto, como ser humano y además en las relaciones con los demás para inventarse a sí mismo y complementarse con los demás en permanente adaptación al mundo cambiante, según plantea Nalerio (2009) El humano es el único ser que encuentra ante sí una tarea abierta. Por eso el hombre debe completarse por sí mismo, decidirse en cada caso a algo determinado, no solo puede ser creado sino que debe serlo, completarse y crearse a sí mismo. El hombre debe inventarse a sí mismo. No hacia lo perfecto que estaría definido ya previamente,

sino como ser abierto, infinito en sí, inconcebible, móvil y evolutivo. “Significa solamente que se guía a sí mismo hacia el fin (finalidad) y se da a sí mismo la forma definitiva” En este sentido cada ser se construye como ser individualizado dentro de su propia especie. Pero esa autodeterminación, concepto moderno occidental, se dentro de un mundo ya determinado por los demás, a través de la cultura y de la historia.

Por ente es un ser humano que se desarrolla en la personalización desde la perspectiva de Freire y planteado por Arias (2016) personalizar es despertar la conciencia a la dignidad de la persona; la libertad sólo se alcanza en la praxis y el compromiso no sólo en la toma de conciencia, el amor, la fe, la humildad, la confianza y la esperanza son la base del diálogo, de la comunicación y la palabra.

Deshumanización

En relación con la concepción respecto de lo que significa la deshumanización desde las reflexiones y perspectivas a partir de la visión antropológica de Paulo Freire, planteados por Arias (2016) El hombre objeto deshumanizado, cosificado, que es insertado en una sociedad deshumanizadora. Su conciencia es mítica o mágica; el hombre objeto es fruto de una educación bancaria y doméstica, que manipula al hombre de cara al mantenimiento del statu quo.

La deshumanización implica homogenización de los contextos, la superficialidad, el desconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, todos debemos responder igual ante las situaciones de incertidumbre que se presentan. Dando al ser humano un contexto que aleja de su ser único, de su sí mismo y hasta de su yo.

Que como plantea Freire, según Perdomo (2014) desde una visión crítica, Freire denuncia la adversa situación en la que viven los hombres de su tiempo: “Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Conciben su conciencia como algo especializado en ellos u no a los otros hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombre, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad.” (1980, pág. 78) un ser humano alejado de su realidad, que experimenta una naturaleza cosificada, utilitarista, poco comprometida y dinámica con miras a la búsqueda de la construcción de sociedad; un ser humano que se queda en la inmediatez y la carencia de sentido y profundidad de la vida humana, como lo expone Perdomo (2016) El hombre que sólo está en el mundo, existe como ser abstracto, separado de la realidad, de los otros, siendo sólo ser en sí, incapaz de reconocerse a sí mismo y a los demás en su estricta humanidad. Su vida permanece alejada del compromiso y de la participación en la reedificación de una sociedad distinta, en la cual se formarían como seres para sí y por tanto, existiendo con el mundo y con los otros.

Humanismo social

Dentro de la mirada del humanismo y en relación con la manera como se asume la sociedad del mundo actual es de vital importancia abordar el término en relación con la postura respecto del ser humano dentro del marco de la internacionalización y es en este sentido, en que se plantea un humanismo liberador que comprenda las realidades de contexto y busque sus transformaciones de fondo desde experiencias reales y libertarias. Pretende esta propuesta abordar los derechos de los seres humanos, Comprendiendo en términos de Umaña (1994) el humanismo social como el actual imperativo de respeto al ser social (sujeto concreto en el devenir histórico) para así abordar las utopías que permitan establecer con claridad las necesidades de humanización de contexto y en este sentido se expresa el humanismo social desde una perspectiva sociológica latinoamericana, que requiere el desarrollo de una serie de movimientos intelectuales para desarrollar propuestas y líneas de pensamiento social, su llamado consiste en indagar sobre diferentes colectivos, que logren ser inquietos y diligentes, para no busca protagonizar, los cuales no está detrás de algo, sino que todas sus fuerzas están dirigidas a ganar los elementos culturales de transformación pacífica, pluralista y participativa, que conlleve a acciones políticas, para lograr reformas democráticas bajo el marco educativo y así lograr encontrar representatividad para plantear, impulsar y desarrollar el cambio de estructuras sin caer en resistencias civiles de conflicto con el objeto de permitir un proceso liberalizador.

La educación

Otro elemento significativo de trabajar dentro de la investigación tiene que ver con la educación y los retos de la misma en la dinámica actual, por lo tanto, se presentan a continuación algunas concepciones respecto del término desde diversos autores y puntos de vista.

Según el Ministerio de Educación de Colombia la educación es MEN (2017) como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En relación con la concepción de educación de John Dewey según Rafael Martínez (2017) El concepto de la educación como tendiente al desarrollo del individuo, adaptado al momento de desarrollo genético según las características biopsicológicas de su edad. Por otra parte relaciona que para Dewey, no existe diferenciación entre la filosofía teórica y una filosofía aplicada o práctica como se observa en la mayoría de los filósofos. Para él, todo pensamiento debe ser posible de aplicación, por lo tanto debe ser práctico. Dando en este sentido una connotación a la educación de reflexión sobre la praxis del ser humano y

su aplicación en sociedad, entonces manifiesta Martínez respecto de Dewey (2017) “Si consentimos en entender la educación como el proceso por el que se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional con respecto a la naturaleza y a nuestros semejantes. Dewey la define: “La educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo”.

En relación al mismo término para el maestro Carlos Vasco (2005) consiste en hablar de “educación” cuando la formación ocurre en contextos institucionalizados para ello, como la institución de los tutores o *paidagogoi* en las mansiones griegas, las escuelas coránicas, los sistemas de aprendizaje gremial, las escuelas catedralicias en la época carolingia, las universidades medievales, la escuela masiva en las sociedades burguesas.

Desde otra concepción para Paulo Freire (1996) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, es un postulado de enorme trascendencia al desarrollar la idea que una formación rica en humanismo, donde el educando crezca en valores y se fomentó el pensamiento crítico es el verdadero motor social para una sociedad globalizada bajo el paradigma económico. La concibe como practica de libertad.

Pedagogía Crítica

En la misma perspectiva de la concepción de educación es necesario hacer referencia a la visión pedagógica como una praxis de acciones y reflexiones desde donde se comprenda la crítica como un acción liberadora que de acuerdo con Ortega y otros (2013) entendida esta como una acción liberadora, que permite leer la realidad de una manera distinta y a su vez nos permite transformar y transformarnos al ser Críticos. «Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por otro, para el crecimiento personal del sujeto Crítico.» (Freire, 2001, p.66). En la que además hace referencia a esta pedagogía Crítica desde Freire con cinco características citadas según Ortega y otros (2013) así:

- El humanismo: donde los valores y la finalidad de su propuesta educativa está orientada a la búsqueda de humanización de hombres, mujeres, sociedades y mundo a través de un proceso transformador y liberador de las condiciones opresoras.
- La dialógica, en el sentido de entender el diálogo como actividad fundamental para el ejercicio democrático en todos los lugares de participación de los seres humanos.

- La política, como parte inherente de la labor educativa. La educación no puede ser abordada como un problema técnico, puesto que es allí donde se desarrolla la concienciación crítica de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que viven las sociedades.
- La epistemología, que asume la formación de sujetos críticos y auténticamente autónomos que entienden a la política y la educación como un acto de conocimiento.
- La metodología, en esta dimensión, es necesario comprender que abordar la educación como un acto de conocimiento es aprender a construir, de -construir y reconstruir los métodos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las formas con las que se trabaja en la cotidianidad pedagógica.

Antropología pedagógica

En el marco de las comprensiones acerca de la sociedad en la que los seres humanos están inmensos, unos elementos por destacar que consisten en la identificación de esa mirada del hombre desde sí, la sociedad y lo que ocurre en ella, a partir de una postura de ser humano- sociedad -pedagogía; convirtiéndose en el escenario de la Antropología pedagógica como lo manifiesta Arias (2017) La antropología de la educación como conocimiento científico, sustenta como premisa «la necesidad de integrar conocimientos sobre la dimensión educativa de la realidad para proyectar cómo actuar sobre ella o con ella o respecto a ella» Bernal, A (2006:164). Es por ello que:

(...) La Antropología pedagógica es, por tanto, el saber que tiene por objeto al ser humano y que, a tenor del grado actual de desarrollo de las diversas disciplinas antropológicas, se constituye como una síntesis de los conocimientos aportados por las ciencias biológicas, humanas y sociales, lo que en último término redundan en las concepciones de educación y pedagogía y por lo tanto influyen en las planificaciones y proyecciones para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo formar al ser humano? Bernal, A (2006:162). Y ese formar al ser humano nos llama a revisar las posturas pedagógicas desde la humanización y por ende a determinarlas desde ver al ser humano como un ser educable y como un transmisor de la cultura como lo referencia Arias (2017) Al referirse a las tendencias en antropología pedagógica, se debe mencionar que está mediada por dos visiones, la antropología filosófica de la educación y la antropología cultural, es así que, (...) podemos distinguir dos vertientes en la Antropología pedagógica: una que va tras los parámetros generales del hombre como ser educable y educando (la antropología filosófica de la educación, de raíz germánica) y otra, que podemos considerar como un capítulo de la antropología cultural, interesada por los modos en que se verifica en cada comunidad humana la

transmisión de cultura de las generaciones adultas a las jóvenes (procesos de aculturación) Barrio, J. M. (2004, p. 12) por otra parte para esos proceso también es importante otro término que relaciona no solo el ser humano y la educación y la pedagogía; sino además los elementos culturales, que relacionan las experiencias de los seres humanos en sociedad y que se presenta a continuación:

Antropología cultural

Significa en este sentido de acuerdo con Arias (2017) la tendencia de la –antropología cultural–, es la que convierte la antropología de la educación en una antropología social, es decir, «que podría definirse como el estudio del proceso de socialización teniendo en cuenta categorías como la clase social o status socioeconómico, la transmisión de conductas sociales o antisociales, las costumbres, la adquisición de la identidad de grupo, etc.» Bernal, A (2006, p. 156). Se comprende como una experiencia de la vida social que aporta desde la realidad que los sujetos tiene como mundo de la vida.

Por otra parte, y en relación con Arias (2017) se plantea que, en la misma perspectiva, Colom Cañellas, A (2007), plantea que la antropología cultural tendría que ajustarse a los siguientes presupuestos:

Comprensión del significado de «lo cultural» como totalidad de las manifestaciones humanas.

Convergencia obligada (como consecuencia de lo anterior) con las demás Ciencias Sociales.

Su objeto debe ser, al igual que el de las demás Ciencias Humanas, la coordinación e integración de sus conclusiones en el cuerpo de conocimientos sobre el Hombre.

También le compete a la antropología Cultural reflexionar sobre algunos campos vitales para el ser humano en relación con el sentido de la humanidad como lo referencia Arias (2017) Ante todo, la antropología cultural en el campo educativo fundamentalmente como lo propone Colom Cañellas, A (2007) pueda utilizarse ante los actuales problemas de la humanidad en el sentido que:

- Promueva el entendimiento entre las culturas.
- Guíe el cambio sociocultural.
- Mejore la unidad y el progreso de la humanidad.

Aporte la igualdad, justicia y libertad a los pueblos.

Y en ese mismo orden de ideas se comprende la antropología cultural como un estudio de lo que debe ser, como lo expone Arias (2017) Consecuencia de todo ello será que el educador desde la perspectiva de la antropología cultural trabaje cada vez más en lo que «debe ser» en vez de estudiar lo que ya es.

El ser humano en el contexto actual

Cabe resaltar además que no solo es importante determinar algunos elementos en relación a la temática de la investigación, sino que también es relevante tener presentar algunas concepciones de la sociedad y el ser humano para comprender el contexto y la realidad en la cual se encuentra inmerso y de la cual se nutre para desarrollarse en sí mismo y con los demás.

El ser humano de hoy en día se encuentra sumergido en una dinámica que lo establece según Bauman (2012) En un mundo como éste, estamos entonces obligados a asumir la vida pedazo a pedazo, tal como llega, esperando y sabiendo cada fragmento será diferente de los que hubo antes, y que apelará a conocimientos y capacidades diversas. En este mundo Ya no existen los apegos, los históricos y las ataduras de las relaciones y las experiencias; solo existe un mundo del ahora, del momento y la experiencia. Es una sociedad de acuerdo con Bauman (2012) El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del «aquí y ahora», inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos objetivos y desaparecen los viejos.

Es entonces una sociedad que según Bauman (2012) El hombre que elige, es el descubrimiento o la sospecha de que no hay reglas preestablecidas ni objetivos universalmente aprobados hacia los que apuntar, y que, en consecuencia, pudieran absolver de las consecuencias adversas en sus selecciones a quienes las han elegido. Nos presenta el autor una sociedad hegemónica distante de lo individual y muy encaminada hacia la información y el sinsentido como afirma Bauman (2012) cuando una cantidad cada vez más grande de información se distribuye a una velocidad cada vez más alta, la creación de secuencias narrativas, ordenadas y progresivas, se hace paulatinamente más dificultosa. La fragmentación amenaza con devenir hegemónica. Y esto tiene consecuencias en el modo en que nos relacionamos con el conocimiento, con el trabajo y con el estilo de vida en un sentido amplio.

Por lo tanto, este ser humano de hoy en día alude a una vida dentro de una cultura poco humanizada, individualista y de la inmediatez, y es en este senti-

do que manifiesta como cultura Bauman (2012) La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de «historiadores» y «etnógrafos». A cambio, se nos aparece como «una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido». Por ende se manifiesta una cultura que nos presenta al ser humano de esta sociedad actual; el cual está inmerso en una educación que reproduce este modelo en el mundo de hoy y sobre los cuales se reflexionará a partir de los procesos de internacionalización en educación superior que van a ser sujetos de reflexión en el marco de esta investigación respecto de comprender la sociedad de hoy y el ser humano que habita en ella.

Elementos para el humanismo y su relación con la cultura

Cabe resaltar que esta investigación aborda la persona desde los elementos constitutivos de su accionar dentro de sí en un escenario académico y para la sociedad; es desde este ámbito en el que las personas se establecen en sus dinámicas y se sitúan profesionalmente, por ende se presenta la necesidad de la comprensión del término cultura y de lo que el implica en relación con las interacciones y relaciones del sujeto en la sociedad de hoy; para Geertz. (1973). Según, *Mirror for Man* de Clyde Kluckhohn. La cultura corresponde a: En unas veintisiete páginas de su capítulo sobre el concepto de cultura, Kluckhohn se las ingenia para definir la cultura como: 1) “el modo total de vida de un pueblo”; 2) “el legado social que el individuo adquiere de su grupo”; 3) “una manera de pensar, sentir y creer”; 4) “una abstracción de la conducta”; 5) “una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas”; 6) “un depósito de saber almacenado”; 7) “una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados”; 8) “conducta aprendida”; 9) “un mecanismo de regulación normativo de la conducta”; 10) “una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres”; 11) “un precipitado de historia”; y tal vez en su desesperación el autor recurre a otros símiles, tales como un mapa, un tamiz, una matriz. En este sentido la cultura se presenta como la forma de vida de una comunidad en un contexto determinado y es en esta cultura en la que sitúan las relaciones y los procesos de Internacionalización que competen a este trabajo.

Por otra parte, es de relevante significación comprender la forma como culturalmente el ser humano está abordando la construcción y la vivencia de lo cultural, de acuerdo con Bauman (2013) El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del «aquí y ahora», inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de deseo como objetos de conocimientos, al igual que la velocidad aturdidora con que llegan los nuevos ob-

jetivos y desaparecen los viejos. La cultura se plasma de una manera cambiante en la que las experiencia de apego y estabilidad cultural desaparecen para darle paso a unos elementos culturales en constante movimiento, así como los menciona Bauman (2013) La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de «historiadores» y «etnógrafos». A cambio, se nos aparece como «una cultura del desapego, de las discontinuidad y del olvido». La humanidad se encuentra en una dinámica que establece la comprensión de la cultura ya como un todo estático e histórico que permanece como lo plantea Narelío (2009) Llamamos cultura a todo aquello que el hombre individual y colectivamente agrega a la naturaleza para compensar su acomodamiento y supervivencia al medio. Así todo lo creado como elementos materiales, técnicas, artes, etc., los artefactos como los mentefactos, al decir de Daniel Vidart, las ideas, instituciones, las morales, las ideas políticas, ideologías, filosofías, religiones, etc.

Todo lo cual hace que el hombre transforme el medio en mundo. Mundo cargando de significados, de símbolos que son intermediarios entre los hombres y el medio. Así, por ejemplo, todas nuestras reglamentaciones no son naturales sino artificiales. (El estado, la familia, la educación.) para situarse ahora en un escenario cambiante el cual está determinado por unos elementos de la inmediatez el desapego y el desarraigo.

La propuesta de esta investigación radica en situar al ser humano en una realidad que establezca una diferencia marcada entre los arraigos del ser humano desde la experiencia que se da como ser cambiante y los procesos liberadores que la libertad de construcción y vivencia de su círculo de cultura le permiten generar como lo plantea Narelío, respecto de Freire, se verá influido por las ideas existencialistas y las marxistas para la comprensión del hombre, utilizando estas concepciones como herramientas de comprensión interpretación y acción de la realidad de los parias del mundo, a partir de su patria y de sus pobres, marginados de la cultura de los poderosos.

Plantea que:

Si miramos al ser humano como un ser en permanente adaptación al mundo, (tomando al mundo no sólo en sentido natural, sino estructural, histórico - cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos deberán adecuarse a esta concepción.

Si lo miramos como “una cosa” nuestra acción educativa se traduce en términos mecanicistas, incidiendo cada vez en una mayor domesticación del hombre.

Si lo miramos como “una persona” nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Por otra parte, ese ser humano genera unas dinámicas culturales relacionadas con la internacionalización, dinámicas que corresponde a la culturización comprendida como el proceso de adaptación de un individuo a otra cultura y forma de vida, experiencia necesaria en la internacionalización por la dinámica implícita que lleva consigo y que tiene que ver con la manera en que las comunidades se relacionan y comparten experiencias de vida. Por otra parte, se puede presentar además procesos de **transculturización** como elementos constitutivos de adaptación de un pueblo o comunidad de formas culturales provenientes de otros escenarios culturales, con lo cual y desde la mirada de la internacionalización se da el fenómeno de llegada a escenarios de cultura propia con arraigos específicos y por otra parte la adaptación de otras experiencias culturales que se van tomando como propias. También en las dinámicas de relaciones entre los seres humanos se presenta el fenómeno de **Multiculturalismo** como la experiencia de vivir diversas culturas en un mismo territorio, que las acogen y les permite dinamizar un escenario de construcciones colectivas y de relaciones entre los seres humanos. Por otra parte hay otros fenómenos que se deben tener presentes en el marco de la cultura, entre los que están la aculturación como la asimilación de elementos culturales de otra cultura que posteriormente y por accionar de los valores de aplicación generan apropiación de unos fenómenos y transformación de otros en términos culturales. También existe otro fenómeno denominado **enculturación** el cual consiste en la manera como los seres humanos adquieren los usos culturales de la sociedad en la que habitan.

:: Humanismo: presente y futuro desde la perspectiva actual

Cabe resaltar que las reflexiones en relación con el estado y la mirada del humanismo hoy tiene que ver con las situaciones de contexto y la realidad que subyace a la experiencia humana, elementos referenciados en este texto y los cuales plantean una situación desalentadora del panorama y la realidad del ser humano hoy; así como también, la perspectiva de ese ser humano en el futuro vista desde un humanismo que se reflexiona.

En este mismo sentido en el humanismo de hoy se plantea una relación entre las situaciones de un ser humano que se demarca en un ámbito descontrolado de las profundas reflexiones sobre su propio ser y su papel en la sociedad y consigo mismo dado que conlleva a una visión de vida y naturalización de lo humano en el que se hace visible respecto de unas formas como plantea Sloterdijk (2006) pregunta sobre cómo podrá entonces el ser humano convertirse en un ser humano real o verdadero, será formulada a partir de ahora de modo ineludible como una pregunta por los medios, entendiendo por estos a los medios comulgales y comunicativos, por intermedio de los cuales las personas

humanas mismas se orientan y forman hacia lo que pueden ser y llegan a ser. Razón está para interpretar a la luz de los procesos de internacionalización en un mundo globalizado .que además como lo refiere Bauman (2012) Entonces habla usted de la crisis en la educación contemporánea, una crisis muy peculiar, porque probablemente, por primera vez en la historia moderna, nos estamos dando cuenta de que las diferencias que se dan entre los seres humanos y la falta de un modelo universal van a ser perdurables.

Vivir con extranjeros, estar expuestos al otro, no es nada nuevo, pero en el pasado se creía que aquellos que eran «ajenos» tarde o temprano perderían sus «rasgos diferenciales» y se asimilarían por la vía de aceptar aquellos valores universales que, de hecho, eran «nuestros» valores. Pero hoy día esto ha cambiado: las personas que se mudan a otro país ya no desean integrarlos, porque aunque son del mundo no pertenecen ni desean ser de ningún contexto ni de responden a una manera de estar, ser y sentir su propia humanidad sino que solo pretender vivir el momento, el ahora y la superficialidad sin ver de fondo el papel de sí mismo y la relación con los demás en términos de crecimiento y profundización de la realidad y el papel que se juega en el mundo actual.

En este mismo orden de ideas que como plantea Freire, según Perdomo (2014) Desde una visión crítica, Freire denuncia la adversa situación en la que viven los hombres de su tiempo: “Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Conciben su conciencia como algo especializado en ellos u no a los otros hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombre, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad.” (1980, pág. 78) un ser humano alejado de su realidad, que experimenta una naturaleza cosificada, utilitarista, poco comprometida y dinámica con miras a la búsqueda de la construcción de sociedad; un ser humano que se queda en la inmediatez y la carencia de sentido y profundidad de la vida humana, como lo expone Perdomo (2016) El hombre que sólo está en el mundo, existe como ser abstracto, separado de la realidad, de los otros, siendo sólo ser en sí, incapaz de reconocerse a sí mismo y a los demás en su estricta humanidad. Su vida permanece alejada del compromiso y de la participación en la reedificación de una sociedad distinta, en la cual se formarían como seres para sí y por tanto, existiendo con el mundo y con los otros. Y nos hace un llamado a ver una realidad en la que se entre en reflexión respecto de cómo desde un humanismo que reconozca las necesidades de cambio y transformación del ser humano de hoy y las de mundo circundante pueda esbozar una realidad de la manera que como lo plantea Muñoz (2016) un humanismo así no renunciaría necesariamente a la idea del hombre como único ser dotado de razón ni, por lo tanto, dejaría de pensarlo como agente capaz de emprender acciones por las cuales debe responder; pero por lo mismo haría énfasis en la responsabilidad que recae sobre sus hombros por cuanto el

hombre es consciente de esa diferencia radical. Como buen humanista, Steiner enfatiza la importancia de retener la existencia de una diferencia ontológica crucial entre seres humanos y animales, diferencia por cuenta de la cual sólo los primeros pueden articular y vivir de acuerdo con principios, es decir, llevar una vida ética por un lado y por el otro en las relaciones con los demás seres humanos para el cambio y la transformación según lo plantea Freire (2003) “Como cuestiones positivas puedo mencionar el humanizar al hombre, con una acción transformadora de la realidad sin “prescripciones” ajenas a los grupos. Que los cambios surjan desde dentro de la propia comunidad, donde el comienzo de la liberación sea aquello que no se ve, que está forjándose en la mismidad de cada sujeto y desde su fuero más íntimo. Niverbalismos ni activismos. Crítica y reflexión. Unidad práctica y teoría: praxis”.

Por otra parte, y en el sentido de la mirada respecto del futuro del humanismo se podría decir que este humanismo de proyección implica ver lo social y articularlo con una visión de búsqueda profunda por la naturaleza, el papel y la responsabilidad de construcción de sociedad en un momento de crisis tan relevante como en el que se encuentra la humanidad para construir en este sentido una ruta de reivindicación y trascendencia desde un humanismo social que desde una propuesta construida a partir de los derechos de los seres humanos, conlleve a comprendiendo en términos de Umaña (1994) el humanismo social como el actual imperativo de respeto al ser social (sujeto concreto en el devenir histórico) Y abordar las utopías que permitan establecer con claridad las necesidades de humanización de contexto y en este sentido se expresa el humanismo social desde una perspectiva sociológica latinoamericana, que requiere el desarrollo de una serie de movimientos intelectuales para desarrollar propuestas y líneas de pensamiento social, su llamado consiste en indagar sobre diferentes colectivos, que logren ser inquietos y diligentes, para no buscar protagonizar, los cuales no está detrás de algo, sino que todas sus fuerzas están dirigidas a ganar los elementos culturales de transformación pacífica, pluralista y participativa, que conlleve a acciones políticas, para lograr reformas democráticas bajo el marco educativo y así lograr encontrar representatividad para plantear, impulsar y desarrollar el cambio de estructuras sin caer en resistencias civiles de conflicto con el objeto de permitir un proceso liberalizador, que conlleve a unas grandes y profundas transformaciones del ser humano en los contextos sociales, culturales y profesionales respondiendo a una educación como lo plantea Freire (1971) Pedagogía del Oprimido: aquella que tiene que ser forjada con él y no para él, como hombres o pueblos, en la lucha incesante de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y de sus causas objeto de reflexión de los oprimidos, de la que resultará su compromiso necesario en la lucha por su liberación, en que esta pedagogía se hará y re-hará. Para la construcción de escenario de cambio y la apropiación de prácticas de vida humanizadas y la profesionalización responsable con las transformaciones, y las necesidades del mundo globalizado de hoy.

:: Metodología

La investigación se ha planteado en el marco de una perspectiva de investigación que trabaje elementos de orden cualitativo y cuantitativo, haciendo referencia con ello al tipo de investigación mixta, comprendiendo la investigación de este orden como aquella que según Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos: (...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21).

En este sentido se comprende este tipo de investigación como aquella que relaciona elementos de orden cualitativo y cuantitativo para analizar describir, interpretar y comprender fenómenos, en este caso sociales para luego de ser necesarios establecer rutas de mejoramiento o plantear alternativas de transformación que configuran las relaciones entre lo teórico y la practico como resultado del propio proceso de investigación en el marco de los constructos sociales y en los conglomerados humanos.

Para realizar estudios tomando como diseños metodológicos modelos mixtos se requiere también comprender la significación de los modelos tanto cuantitativos como cualitativos. En este sentido de acuerdo con Bonilla (2000) La investigación cuantitativa deriva el grueso de su inspiración intelectual de las ciencias naturales y de ciertas tendencias del positivismo en particular. Aunque corrientemente se considera la investigación cuantitativa como positivista, no es el positivismo en abstracto lo que ha llevado a algunos investigadores de las ciencias sociales a optar por el camino de la investigación cualitativa, sino su tendencia más general a tomar como punto de referencia metodológica los métodos de investigación de las ciencias naturales.

La cual hace referencia con la estructuración de hipótesis, pruebas, establecimiento de datos, resultados, comprobaciones, lo cual según Bonilla (2000) plantea como la investigación cuantitativa en su forma ideal parte de los cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, que permiten formular hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia. Continúa con el proceso de recolección de información con base en conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos teóricos con los que se construyen las hipótesis conceptuales. Concluida esta etapa se procede a analizar los datos, presentar los resultados y determinar el grado de significación de las relaciones estipuladas entre los datos.

Respecto de la investigación cualitativa esta se relaciona con una dinámica que reflexiona desde las experiencias, relaciones y construcciones de los sujetos que

interactúan en los diversos contextos, los humanizan, establecen y los hacen realidad. Según Bonilla (2000) La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social 'a través de los ojos' de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como "orientan e interpretan su mundo los individuos que se desvuelven en la realidad que se examina" (Bryman, 1988: 69, 70).

Por otra parte afirma Bonilla (2000) que el proceso de investigación cualitativa, explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. Eso implica que no aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados.

Después de identificar los enfoques metodológicos se hace necesario hacer referencia a los instrumentos de recolección de información que requiere la investigación y que corresponden a:

La entrevista

Implica profundidad para la comprensión de la naturaleza de las vivencias, situaciones y experiencias de las personas que participan en los procesos de investigación. Con esta técnica que profundiza en la experiencia social y personal de los entrevistados. Cabe resaltar que la entrevista debe tener elementos relacionales que la acompañen y la desarrollen entre los que están: el contrato comunicativo, la interacción verbal y el universo social de referencia.

Por otra parte la entrevista según Bonilla (2000) En el contexto de la investigación cualitativa, la entrevista abierta y personal es un instrumento muy útil para indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas.

En términos generales, la entrevista personal puede definirse como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Maccoby y Maccoby, 1954). La entrevista cualitativa con fines investigativos se centra en el conocimiento o la opinión individual solo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa se un conocimiento cultural más amplio.

El cuestionario y/o la encuesta

Según Muñoz; Quintero, Munevar (2005) el cuestionario y la encuesta consiste en la creación de un conjunto de preguntas orientadas a generar unas determinadas respuestas en relación con temáticas específicas, éstas pueden ser dicotómicas o con varias alternativas de solución; pueden ser abiertas o cerradas. En esta medida el cuestionario debe valorar la actividad de la persona entrevistada, mediante una gama de posibilidades para sus respuestas.

Por otra parte manifiestan las encuestas son utilizadas en estudios investigativos por profesionales (psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, publicistas, estadígrafos, educadores), organismos, instituciones, grupos interdisciplinarios, empresas, revistas, periódicos y otros medios de comunicación.

Las encuestas permiten conocer opiniones, actitudes, creencias, hechos vitales de las personas, intenciones, causas de fenómenos, impacto de programas, satisfacciones, incidencias, tendencias, preferencias, hábitos, motivaciones, condiciones de vida, ingresos, etc.

Documentos de datos primarios y secundarios; políticas, teorías, rutas diagnósticos y resultados, informes y demás.

Los cuales hacen referencia al conjunto de documentación que está relacionada con la temática que se trabaja y que en este caso se encuentra en la política de internacionalización de las instituciones y universidades objeto de estudio; en los documentos estatales de políticas institucionales relacionadas con la temática y en todo aquel documento informe, diagnóstico que contenga y facilite información en relación de la temática objeto de estudio.

Después de exponer lo relacionado con los instrumentos de recolección de la información se requiere hacer un ejercicio de sistematización de la información mediante un conjunto de estrategias entre las que se encuentran matrices de organización; generación de categorías emergentes de la información; análisis e interpretación de la información en relación con las categorías que emergen de las mismas; generación de hallazgos conclusiones y por último el planteamiento de la propuesta.

Población objeto de Estudio

La investigación trabajará un conjunto de instituciones de educación superior y universidades de Bogotá, el país y de Latinoamérica en donde un grupo de las mismas serán seleccionadas dentro de las de alta calidad.

Fases relevantes de la investigación

Fases	Elementos
Uno	Planteamiento del problema, análisis situacional y del contexto de la investigación. Identificación población objeto de estudio Objetivos, justificación, delimitaciones
DOS	Revisión del estado del arte Elaboración del marco teórico
TRES	Desarrollo diseño de metodología de la investigación seleccionada Aplicación de instrumentos de recolección de información. Triangulación de la información y sistematización Identificación de categorías emergentes Análisis de la información Presentación de hallazgos y conclusiones
CUATRO	Informe final Construcción de propuesta Presentación de tesis

:: Resultados esperados

Como resultados a partir de esta investigación se tiene como propósitos:

- Definir conceptualmente la disyuntiva de humanización y deshumanización de la internacionalización de la educación Superior en Colombia.
- Establecer la internacionalización como un proceso de contribución de la formación humana en la Educación Superior en Colombia.
- Caracterizar la Internacionalización en las instituciones de Educación Superior desde una perspectiva humanizante
- Plantear una propuesta antropológica pedagógica de la internacionalización como contribución al proceso de humanización.

Para que de esta manera se conceptualice una propuesta antropológica pedagógica que defina la internacionalización como contribución al proceso de la humanización en la Educación Superior en Colombia.

REFERENCIAS

- Arias, N. (2016).** Visión antropológico pedagógica de Paulo Freire en los conceptos de humanización y deshumanización. Un acercamiento a su vigencia en el contexto actual. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.
- Arias, N. (2017).** *Que es lo humano en educación.* Concepciones y tendencias en la antropología pedagógica: una aproximación a la realidad colombiana. Universidad de San Buenaventura. Bogotá. Editorial Bonaventuriana.
- Bauman, Z. (2007).** *Los retos de educación en la modernidad líquida.* Barcelona, España. Gedisa editorial.
- Bauman, Z. (2008).** Múltiples culturas, una sola humanidad. “Si perdemos la esperanza será el fin, pero Dios nos libre de perder la esperanza” (entrevista de Daniel Gamper Sachse). Madrid, España. Editorial. Katz Editores.
- Bauman, Z. (2012).** *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversación con Riccardo Mazzeo.* (Barcelona, España). Editorial Paidós Estado y Sociedad.
- Bedoya M., Iván y Mario Gómez (1.989).** “Epistemología y Pedagogía. Ensayo Histórico Crítico Sobre el Objeto y Método Pedagógicos”. Bogotá D.C., Colombia. Ed. Ecoe. 2da. Edic.
- Bernal Torres, C. A. (2006).** “Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales”. México. Pearson Educación.
- Bokova, I. (2010).** *Un nuevo humanismo para el siglo XXI.* Milán, Italia. Tomado de fecha 12 de mayo de 2017.

- Bonilla, Elssy y Rodríguez, Penélope (2000).** *“Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales”*, Bogotá, Norma.
- Bonilla-Castro, Elssy y Rodríguez Sehk Penélope (1997).** *“Más allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales”*. Santafé de Bogotá D.C., Colombia. Ed: Uniandes. Grupo Editorial Norma. 2da. Edic.
- Brenson, G. (1993).** *“Cómo es la Movida Chueca”* Santafé de Bogotá. Colombia. Edit. Solar Ltda.
- Carlos E. Vasco U. (2005).** *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*, tomado de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf> fecha mayo 29 de 2017.
- Freire, P. (1986).** *“La Educación como práctica de la Libertad”*.
- Freire (1971).** *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Edición “camilo” Bogotá. D. C.
- Geertz G. (2003).** *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Goetz, J. P. y le compte, m.d. (1.998).** *“Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa”*. Madrid. De. Morata.
- Heidegger, M. (2000).** *Carta sobre el humanismo*. Versión de Helena Cortes y Arturo Leyte. Madrid, España. Filosofía Alianza Editorial.
- Maritain, J. (1999).** *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*. Madrid: Ediciones Palabra.
- MEN, Sistema Educativo Colombiano**, tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html> junio 10 de 2017.
- Muñoz. D (2016).** *¿El fin del hombre? Humanismo y antihumanismo en la filosofía contemporánea*. Diana M. Muñoz González. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

- Nalerio M. (2009).** *La aventura de ser humano. Una visión antropológica de la pedagogía de Paulo Freire.* Revista Aula.
- Nussbaum. M. C. (2010).** *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Mostoles, España. Katz editores.
- Ortega, P. López, D. y Tamayo, A. (2013).** *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica.* Bogotá. Editorial Bonaventura.
- Ortega y Gasset, J. (1965).** *Meditación de la técnica.* México: Espasa Calpe. Real Academia Española (rae) [2001]. Diccionario de la Lengua Española. 22 ed. Madrid: Grupo Editorial Planeta.
- Perdomo, C. (2014).** *La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire.* España. Virtual Miguel de Cervantes.
- Ramírez, J. (1991).** *La Sistematización. Espejo del Maestro Innovador.* Santafé de Bogotá. D.C. En: Cuadernos de Reflexión Educativa. No. 10. CEPECS.
- Ramírez Velázquez, J. E. (1991).** *“La Sistematización: espejo del Maestro Innovador”.* Santafé de Bogotá. D.C., Colombia. Cuadernos de Reflexión Educativa. Ed. CEPECS.
- Reyes, A. (1979).** *Andrenio: perfiles del hombre.* México: Fondo de Cultura Económica. Sciacca, M. (1959). *¿Qué es el humanismo?* Buenos Aires: Editorial Esfinge.
- Sloterdijk, P. (1999).** *Reglas para el Parque Humanos. Una respuesta a la carta sobre el Humanismo.* Baviera, Alemania. <http://www.observacionesfilosoficas.net> Editor: Dr. Adolfo Vásquez Rocca.
- Umaña, Eduardo (1994).** *“La necesaria utopía”*, Politeia No. 15, Santafé de Bogotá, universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, pp. 13 a 23.
- Umaña, Eduardo (2003).** *Camilo y el nuevo humanismo: paz con justicia social,* Bogotá, Universidad Nacional - Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

:: Andrea Páez

Profesional en Finanzas y Relaciones Internacionales. Especialista en Mercadeo y comunicación internacional. Magister en Docencia Universitaria. Doctorando en Humanidades: Humanismo y Persona. Universidad Sanbuenaventura – Colombia.

Correo electrónico:

andreapaezgomez@gmail.com

La burocratización de la convalidación académica en Paraguay vs capital humano cualificado

Nadia Czeraniuk
Francisco Cantoni
Rita Thiebeaud
Matías Denis

:: RESUMEN

En un mundo globalizado, las barreras que se presentan para el desarrollo económico y social tienen carácter normativo. A partir del análisis bibliográfico de algunas normativas vigentes y de los programas habilitados para el desarrollo del capital humano en Paraguay, con este artículo pretendemos diagnosticar la regulación de la convalidación académica, que se contrapone a los propósitos nacionales, regionales y mundiales. Como diagnóstico, podemos aportar que, si bien los postulados son pretenciosos,

hay un problema de raíz que tiene su lugar en la diferenciación conceptual y procedimental de los actos de convalidación, hecho que, sin intención, atenta directamente contra las convenciones y programas que apuestan por una integración regional y la movilidad internacional del capital humano titulado en instituciones de Educación Superior.

Palabras clave: Enseñanza superior- Equivalencia de diplomas- Desarrollo Humano.

The bureaucratization of academic validation in Paraguay vs qualified human capital

Nadia Czeraniuk
Francisco Cantoni
Rita Thiebeaud
Matías Denis

:: ABSTRACT

In a globalized world, the barriers that present themselves for economic and social development are normative. Based on the bibliographic analysis of some current regulations and the programs enabled for the development of human capital in Paraguay, with this article we intend to diagnose the regulation of academic validation, which is opposed to national, regional and global purposes. As a diagnosis, we can provide that, although the postulates are pretentious, there is

a root problem that has its place in the conceptual and procedural differentiation of acts of validation, a fact that, unintentionally, directly attacks the conventions and programs that bet for a regional integration and the international mobility of the human capital titled in institutions of Higher Education.

Keywords: Higher education - Diploma equivalence - Human Development.

La bureaucratización de la validación académica au Paraguay vs capital humain qualifié

Nadia Czeraniuk
Francisco Cantoni
Rita Thiebeaud
Matías Denis

:: RÉSUMÉ

Dans un monde globalisé, les barrières qui se présentent au développement économique et social sont normatives. Sur la base de l'analyse bibliographique de certaines réglementations en vigueur et des programmes permettant le développement du capital humain au Paraguay, nous avons l'intention de diagnostiquer, dans cet article, la réglementation de la validation académique qui s'oppose aux objectifs nationaux, régionaux et mondiaux. En tant que diagnostic, nous pouvons fournir que, bien que les postulats soient prétentieux, il y

a un problème fondamental qui a sa place dans la différenciation conceptuelle et procédurale des actes de validation, un fait qui, involontairement, attaque directement les conventions et programmes pour une intégration régionale et la mobilité internationale du capital humain titré dans les établissements d'enseignement supérieur.

Mots-clés: Enseignement supérieur - Équivalence diplôme - Développement humain.

A burocratização da validação acadêmica no Paraguai versus o capital humano qualificado

Nadia Czeraniuk

Francisco Cantoni

Rita Thiebeaud

Matías Denis

:: RESUMO

Em um mundo globalizado, as barreiras que se apresentam para o desenvolvimento econômico e social são normativas. Com base na análise bibliográfica de algumas regulamentações atuais e dos programas habilitados para o desenvolvimento do capital humano no Paraguai, com este artigo pretendemos diagnosticar a regulação da validação acadêmica, que se opõe aos propósitos nacionais, regionais e globais. Como diagnóstico, podemos fornecer que, embora os postulados sejam pretensiosos, há

um problema de raiz que tem seu lugar na diferenciação conceitual e processual de atos de validação, um fato que, sem intenção, ataca diretamente as convenções e programas que apostam para uma integração regional e a mobilidade internacional do capital humano titulado em instituições de Ensino Superior.

Palavras chave: Ensino superior - equivalência de diploma - desenvolvimento humano.

:: Introducción

Nadie duda de la situación actual en que la globalización permite el intercambio de capital humano cualificado, la movilidad continua y la sociedad –incluida la economía–, demanda el desarrollo y progreso continuo. Podríamos pensar que esta situación es nueva, pero si realizamos un análisis de las normativas vigentes, sobre todo, a partir del crack del 29, y más aún con el desarrollo de la Economía de la Educación, encontraremos que se abogaba desde entonces al desarrollo y la integración de los distintos estados.

Obviamente todo proceso de interés y desarrollo, más cuando es a niveles interestatales, requiere de normativas que regulen los límites a cuidar, buscando una proyección futura y salvaguardando los intereses propios de cada país. En este camino, surgen pactos, convenciones y leyes que marcan las directrices sobre cómo ha de ejecutarse la relación a fin de favorecer el desarrollo y la integración regional. Sin embargo, la dificultad para unificar criterios, puede ocasionar la inacción social ante oportunidades que no solo favorecerán a los estados parte, sino también a sus propios intereses personales y profesionales.

Si bien todos los estados parte manifiestan sus buenas intenciones y las plasman rubricando firmas en documentos legales, debemos apuntar hacia la mejora cuando a simple vista somos capaces de diagnosticar ciertos funcionamientos que podrían entorpecer los propósitos regionales en pro del desarrollo. Por ejemplo, el funcionamiento del Mercosur está en boca de todos –y si no está, es porque ya hay un abandono sobre el tema–.

El hecho que el Mercosur con sus fronteras esté resultando más traba que solución, nos lleva a preguntarnos sobre otros procesos de integración, tales como el que pretendemos tratar en este artículo: la convalidación académica en Paraguay.

Por eso, pretendemos diagnosticar la regulación de la convalidación académica, a partir del análisis bibliográfico de algunas normativas vigentes y de los programas habilitados para el desarrollo del capital humano. Para eso, en el primer apartado ofrecemos una contextualización de la sociedad actual y las demandas en Paraguay; en el segundo hacemos mención de los convenios regionales más importantes; en el tercero ofrecemos algunas informaciones sobre otras normativas con un largo recorrido histórico y de distintos países con Paraguay; en el cuarto se disponen al menos 3 de los programas-políticas vigentes en Paraguay que impulsan el desarrollo del capital humano; en el quinto apartado ofrecemos las conclusiones, paradójicas para un mundo globalizado y de las informaciones y las comunicaciones masivas.

1. El contexto social y sus demandas

Paraguay, país situado en el centro de Latinoamérica, es un país catalogado como “en vías de desarrollo”, que presenta una necesidad imperante para el desarrollo de la ciencia, la innovación, el emprendimiento y la producción.

Estos cuatro conceptos enumerados no se refieren únicamente a un área, es decir, no se trata solo de ciencia, innovación, emprendimiento y producción para la prosperidad económica. Éstos son necesarios en todas las esferas que atañen a una persona y, de manera excéntrica, a una familia, a una población, y a un país.

Hablamos así de una necesidad de desarrollo en ciencia, innovación, emprendimiento y producción en el área social, en el área política, en el área educativa y, tal como adelantamos, en el área económica.

La República del Paraguay es uno de los países marcados como prioritarios por las autoridades internacionales, generalmente europeas, como territorio con posibilidades de desarrollo y prosperidad, que requiere la actuación en materia de inversión económica y de desarrollo de capital humano para, tal y como rezan los Objetivos de Desarrollo Sostenible publicados por las Naciones Unidas, “poner fin a la pobreza, al hambre, trabajar por mejorar la seguridad alimenticia, promover la agricultura sostenible, garantizar una vida sana y con bienestar para todas las edades, garantizar una educación inclusiva y de calidad, lograr la equidad de género, garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible, promover el crecimiento económico sostenido y el empleo pleno, promover la industrialización, reducir las desigualdades entre países, lograr ciudades seguras y resilientes, garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles, combatir el cambio climático, conservar los recursos naturales, mejorar la justicia y la paz y revitalizar la alianza mundial”. (Naciones Unidas y CEPAL, 2016, p. 3-4).

Estos objetivos, contenidos en la Agenda 2030, están siendo contemplados por las autoridades nacionales e internacionales para las planificaciones estratégicas y las líneas maestras que las instituciones deben seguir. Como tal, se incardinan –o deberían- en las políticas públicas y privadas de las empresas de cada nación en forma de normativas o de programas e incentivos que favorecerán el seguimiento y la consecución de dichos objetivos.

Además, gracias a la globalización, los medios de comunicación y, aunque pese decirlo, a la inestabilidad para algunos colectivos –como los jóvenes y las jóvenes universitarias de la zona europea-, el intercambio de capital humano es una situación que se presenta cada vez con mayor naturalidad.

En los países europeos, del norte de América o algunos de Oceanía, hay planes como las becas Erasmus. Para Latinoamérica también hay algunos otros como Becas Iberoamericanas, de la Fundación Carolina o, más recientemente y en nuestro contexto local, las Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y las Becas Carlos Antonio López.

Estos programas de intercambio y movilidad fomentan una estancia temporal, incluso que lleguen a los 2 años con planes como la “Radicación de investigadores”, pero no son para estancias permanentes ni, en ningún caso, aseguran una posición laboral que permita la retención de ese capital humano para el desarrollo individual y colectivo. Se trata, más bien, de planes que se acercan, en el caso de nuestra región, al asistencialismo, más allá de la experiencia que pueda adquirir la persona que llega a estas tierras.

¿Qué sería de esa internacionalización –y lo que ello comporta– sin estos planes y programas de financiamiento de la movilidad? Probablemente, no existiría, pero ahora que existe, no solo se trata de fomentarla, sino se trata de que resulte impactante y significativa, tanto para las personas que vienen como para las personas que están. Una forma de conseguir la estancia permanente –repito, sobre todo de jóvenes que recién han egresado y se presentan a un panorama de trabajo precario o imposible de ingresar– es facilitando los procesos burocráticos. Más aun cuando se sostiene –o se intenta sostener– que hay planes, como el conocido Plan Boloña, que revolucionó, quizás para bien o quizás para mal, la educación europea creando un Espacio Europeo de Educación Superior que facilitaría –supuestamente– la convalidación por la asunción de una línea maestra de formación en toda Europa.

A pesar de no tener un plan de esas características, algunos países latinoamericanos sí tienen el conocido Mercosur, el cual es definido como proceso de integración regional que podría facilitar el intercambio de capital humano, sobre todo de países con unos índices de inversión en Educación –como Argentina y Uruguay– que les sitúan como referentes.

Sin embargo, el Mercosur está resultando más bien un fracaso en estos aspectos, así como parte del Plan Boloña, el cual facilita la movilidad, pero no resulta más beneficio que el desplazamiento y el conocimiento de una nueva cultura. Sin embargo, no hay rastro de ninguna ventaja en cuanto al cumplimiento de unos planes de estudio que deberían ser similares y provocan, en muchos casos, la permanencia en el sistema educativo para un reajuste.

El fracaso de estos planes, nos lleva a que la política de homologación, reconocimiento y convalidación de títulos sea una odisea para las personas que quieren establecerse en un país distinto al que se formaron, suponiendo a su vez una mayor dificultad de acceso a capital humano proveniente de otras regiones que puedan presentar las características profesionales que la región necesita.

2. Los convenios regionales

Desde el 14 de julio de 1974 está vigente el Convenio Regional de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Este convenio regional fue firmado por distintos países, entre ellos Paraguay, de cara a crear

lazos de solidaridad en el campo cultural (...) deseosos de afirmar e incrementar su cooperación en materia de formación y utilización de los recursos humanos y con el fin de promover la más amplia integración del área, (fomentando) el conocimiento (y) lograr una constante y progresiva mejora cualitativa de la educación (para) favorecer el desarrollo económico, social, cultural y el pleno empleo (...) convencidos de que (...) el reconocimiento internacional de estudios y títulos (será) positivo para acelerar el desarrollo de la región ya que implica la formación y plena utilización de un número creciente de científicos, técnicos y especialistas. (1974, p.2)

Como vemos, según este convenio la región está convencida de la necesidad de cooperación entre naciones –compuestas por personas- para el progreso económico, social y cultural basado en el intercambio de capital humano titulado y formado en contenido científico, técnico y especializado, es decir, que permitan la investigación, el desarrollo innovador, el emprendimiento y la producción para ayudar a marchar de manera sostenible y sustentable la región. Es más, si cumpliésemos con estos requisitos, ¿hasta qué punto hablaríamos de una región en vías de desarrollo? ¿Necesitaríamos fondos externos para crecer? ¿Habría una cultura instaurada de “somos quienes necesitamos ayuda”, “somos los de segunda clase”, “no somos la potencia como es Europa”?

Registrada la palabra como norma y ratificada mediante convenio firmado, empieza un cúmulo de procesos en el que está el acercamiento de la información en código elaborado al resto del mundanal. No distinguiremos entre clases y contextos sociales diferenciados, pero por toda persona es sabido que las normativas, convenios y contratos hablan un lenguaje desconocido para las personas de la calle, dentro de las cuales forman parte quienes trabajan en las distintas instituciones y órganos que deben velar por el cumplimiento de este convenio regional.

Las interpretaciones que se hacen del documento, los vocablos utilizados, aunque no fuera posible, crea una disparidad de percepciones que dificultan la comprensión y la aplicación del mismo. Es decir, estamos ante un problema

comunicativo en que el código elaborado del papel debe ser procesado para acercarlo al código usual, dando juego a la arbitrariedad y a los vicios que todo procesamiento de la información conlleva. Si lo comparamos con el proceso educativo, con una práctica de aula, estaríamos hablando de una pregunta “difícil” sobre una lectura “difícil” que, como no sé responder, “la dejo por contestar” o “escribo lo que pienso”.

Todo esto nos lleva a detectar uno de los mayores problemas que cita Luis Eduardo González (1998) del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), refiriéndose a un aspecto tan simple como la nomenclatura que cada país le asigna.

Los conceptos con los que se conocen el proceso de homologación y reconocimiento es, entre otros, “reconocimiento, homologación, equiparación, equivalencia, reválida, revalidación, convalidación y certificación”. Según el lugar donde una persona intente iniciar el proceso, tendrá que manejar bien el vocabulario porque de lo contrario estará iniciando un trámite que no se ajuste a sus necesidades, con un proceso, por lo general, arduamente extenso en cuanto a desplazamientos –aún no funciona, a pesar de ser la era digital, la oficina virtual– y documentación.

Un paso más allá, que también provoca cierto caos, es la cuestión institucional. ¿Quién o quiénes pueden gestionar el proceso? Depende del trámite que queramos llevar a cabo, nos vemos abocados a visitar una u otra institución –generalmente nos corresponde visitarlas todas–. Cada cual tiene su competencia asumida, pero resulta que llegan momentos de confusión, junto con los conceptos utilizados, que hacen que cualquier trámite de homologación o reconocimiento sea un vaivén de papeles y de desplazamientos.

No olvidemos que toda gestión documental o de desplazamientos, lleva consigo un costo. Llegarán los críticos que dirán que es una inversión, como llegarán los críticos que considerarán que es un gasto. En este caso, no vamos a posicionarnos en favor de ninguno, porque lo primero que hay que comprender son las condiciones sociales: ¿estamos hablando de una persona que viene en busca de una opción laboral que le permita desarrollarse económica y profesionalmente? ¿Estamos hablando de personas que vienen en busca de nuevos retos laborales y profesionales con un grado de afianzamiento económico, profesional y social? A partir de ese conocimiento, podremos empezar a juzgar y prever cómo será la comprensión de tal gestión.

Sea como fuere, estamos vislumbrando algunos de los inconvenientes que se presentan a la hora de las tramitaciones pertinentes para poder desplazarse –olvidándonos de cuestiones identificativas–, que nos invitan a que las instituciones y organismos educativos empiecen a trabajar en la línea cooperativa que dicho convenio, anteriormente citado, nombraba.

Este trabajo cooperativo no debe basarse en el azar, sino que, tal y como recoge el convenio, hay distintos aspectos que deben ser bien cuidados y tratados, como es el caso de la calidad. Hay en distintos países, en Paraguay la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), que gestionan las llamadas –y a veces temidas– acreditaciones.

Dichas acreditaciones, definida por la Universidad de la Integración de las Américas como “la certificación de la calidad académica de una carrera o un programa, basada en un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica”, deberían ser uno de los requisitos para que los títulos puedan ser reconocidos y homologados, ya que marca un distintivo de calidad. Por tanto, si tiene calidad para un país, ¿por qué no debería tenerlo para todos? Añade Escudero (1998:69) que el reconocimiento u homologación de títulos y grados han sido “obtenidos por medio de un programa acreditado”, por lo que, con esto, dejamos de lado, por ejemplo, la diferenciación entre títulos oficiales –ofrecidos estatalmente por los Ministerio de Educación y siempre reconocidos dentro de un mismo territorio- y los títulos propios –ofrecidos unilateralmente por las Universidades, los cuales dentro de un mismo territorio no tienen por qué ser reconocidos–.

Otra de las cuestiones que deben ser revisadas cuando se va a reconocer u homologar un título, son los planes de estudio de las titulaciones. Aquí entran en juego una serie de factores que van desde el contenido de las materias y la carga horaria hasta los perfiles profesionales, académicos o técnicos que dichas titulaciones otorgan. Evidentemente, a pesar de la generación de un término englobador para el siglo XXI como es el de “competencias”, que suponen a las personas ciertas habilidades imprescindibles para la vida profesional y social, no todos los perfiles, por ejemplo, los de egreso o superación de materias, serán descritos de igual manera, es decir, se considerarán unos aspectos genéricos –siguiendo los postulados de las competencias-, pero que en pocos casos se asemejan textualmente. Esto nos lleva a que a nivel micro se deban hacer análisis pormenorizados de las cargas lectivas y de los contenidos curriculares de las titulaciones, dado que, como veremos en líneas posteriores, no todos los perfiles están ajustados a situaciones contextuales nuevas-concretas que se puedan presentar. Si bien está dentro de los parámetros de la competencia el “aprender a aprender”, lo que podría enlazarlos con la asimilación y acomodación a nuevos contextos, es un matiz que a nivel social y profesional requiere de análisis detallados para su diagnóstico y desarrollo.

Más difícil, siguiendo con la cuestión del lenguaje, resulta que las carreras tengan los mismos nombres. En realidad, este es un requisito no tan significativo, pero que sí supondría la equiparación entre materias y carreras de cara a facilitar el proceso de homologación y reconocimiento, más todavía cuando, conforme a lo visto hasta el momento, los contenidos de los programas presentan tantas disparidades lingüísticas.

Por tanto, hablamos de una cuestión de comprensión entre lenguajes. Una mínima diferencia podría suponernos una traba traumática para la consecución de nuestro fin último, por lo que sería idóneo, tanto para la salud de quienes lo tramitan como para el beneficio de la región, que se establecieran los mismos nombres entre materias y carreras. Al fin y al cabo, lo que puede resultar como “autonomía” es la adaptación contextual que cada materia y cada carrera debe hacer a su entorno. Como reza el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior de América Latina y el Caribe, los “sistemas educativos (deben responder) en forma dinámica y permanente a las necesidades de sus países (en) estrecha vinculación con los planes de desarrollo económico y social”. (1982:2)

Como siempre, la parte de teoría, la norma, el hablar, queda registrado en papeles que luego son calificados como “papeles mojados”, en que se difumina el mensaje estipulado, el acuerdo concretado y prevalecen los arbitrios y las costumbres por sobre.

3. Otras normativas que apuntan hacia la movilidad

Desde antes, incluso, del Convenio mencionado anteriormente, vienen desarrollándose políticas de vinculación e intercambio. Un claro ejemplo está datado en el 4 de agosto de 1939, en que se firmó la Convención sobre el Ejercicio de Profesionales Liberales en donde se habilita al ejercicio de las profesiones en otros estados distintos al de origen del título, siempre y cuando estos “guarden razonable equivalencia con lo que se haya exigido en las épocas respectivas a los estudiantes locales en la Universidad”, pudiendo complementar las materias faltantes mediante exámenes. Además, en el caso de los docentes de la Educación Superior, esta convención cita en su artículo 2 el obligatorio cumplimiento de la acreditación, mínimo, de diez años de dictado de cátedra universitaria.

Otra de las normativas o marcos que están referidos al intercambio de capital humano cualificado, fomentando el progreso y desarrollo en todas las áreas, a saber, técnica, económica y social principalmente, fue la creación de un Espacio Común de Educación Superior ALCUE.

Esta política de alianza entre la Unión Europea y América Latina impulsada a través de Conferencias de Ministros de Educación desde el año 1999, dio lugar a la Declaración de París (2000) en que se propuso “facilitar la circulación de las experiencias, de docentes, de investigadores y de personal administrativo; velando por la articulación entre formación, empleo y conocimiento científico en los países afectados” (Miranda, 2013:289).

4. Las políticas de movilidad al exterior y al interior de Paraguay

Como ya anticipamos, Paraguay es uno de los países firmantes del Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Además de éste, se pueden encontrar algunos protocolos, acuerdos y convenios con países vecinos como Argentina, hermanos como España y a nivel Mercosur.

Para el caso argentino, de interés específico para nosotros por la cercanía fronteriza con Posadas (Argentina), desde el año 1992 se ejecutó el “Protocolo Adicional sobre Reconocimiento de Estudios entre la República del Paraguay y la República Argentina”, documento en que se reconocía la importancia de integrarse e intensificar los procesos de desarrollo a partir de la creación de Comisiones Bilaterales de Expertos para la elaboración de un sistema de reconocimiento.

En el caso de España, en 1990 se firmó en Asunción (Paraguay) un Convenio General Básico de Cooperación Científica, Técnica y Cultural entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República del Paraguay. Según reza en su prefacio, la finalidad es “de común interés para tratar de proporcionar el mayor bienestar posible a sus pueblos” (1992:3732). Con esto, a pesar de los años y los vocablos, claramente puede estar haciéndose referencia a desarrollo social y económico en las distintas esferas, hecho que se concreta en el Artículo 1 inciso f cuando alude al “intercambio de información científica, técnica, cultural, de estudios que contribuyan al desarrollo económico y social”.

Profundiza más aún cuando en el Artículo 4, incisos a y b invita a la cooperación con “el intercambio de misiones de expertos, técnicos y cooperantes para prestar servicios (...) y la concesión de becas de perfeccionamiento, estancias de formación, participación en cursos o el desarrollo de seminarios”. (1992:3732)

En este convenio, además, se prevén las resoluciones de cuestiones documentales tales como, según el Artículo 5, incisos e y f, se deben otorgar los documentos que aseguren “la plena asistencia de las Autoridades Paraguayas competentes”. (1992:3733)

En cuanto a normativas, finalmente hacemos mención a la Ley 3588 que aprueba el acuerdo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los estados parte del Mercosur, sancionada por el Congreso de la nación paraguaya el 19 de septiembre de 2008, que amplía su rango de actuación a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

La justificación de esta Ley se basa en la necesidad de un proceso de integración regional, desarrollo de la región en el campo científico-tecnológico ante

la nueva realidad socio-económica y en la eficacia que se pretende alcanzar con el intercambio de académicos para la mejora formativa, científica, técnica y cultural con el fin de modernizar los Estados.

El foco de interés se centra en los artículos primero al quinto, en los cuales se habla de una libertad de acceso al ejercicio de la docencia y la investigación en las instituciones de Educación Superior a partir de una cursada mínima de cuatro años y dos mil setecientas horas para los títulos de grado y, en caso de postgrado, con una carga no inferior a las trescientas sesenta horas. (Ley n° 3588, 2008)

Todas estas normativas sirven para entender la razón de las políticas públicas que se están desarrollando en Paraguay. Sin embargo, responden de manera parcial, dado que solo se está atendiendo a situaciones de intercambio o de permanencia hasta un máximo de dos años, y no a la permanencia indefinida. Es más, para el desarrollo de esas estancias indefinidas no sería plenamente necesario realizar una inversión más allá de los reajustes en normativas, trámites y burocracia, por lo que la resolución de estas trabas podría significar para el capital humano venidero un atractivo.

Volviendo a la actualidad, las políticas más reconocidas actualmente son las desarrolladas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay.

La concreción de estas políticas responde a los siguientes programas establecidos que son:

- a) Vinculación de Científicos y Tecnólogos
 - b) Programa de Repatriación y Radicación de Investigadores del Exterior en el Paraguay
 - c) Programa Nacional de becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López
- a) El programa de Vinculación de Científicos y Tecnólogos es un programa para profesionales paraguayos o extranjeros radicados en Paraguay y/o paraguayos residentes en el extranjero con interés en realizar estancias de vinculación de científicos y tecnólogos con el objetivo de fortalecer las capacidades de capital humano en I+D.

Este programa de vinculación abarca un período que va de quince a noventa días, por lo que, a los efectos de lo previsto normativamente en los documentos revisados, se está cumpliendo con los objetivos. Ahora bien, este proceso no requiere de nada más que la acreditación de los estudios realizados, por lo que la tramitación es simple.

- b) El programa de Repatriación y Radicación de Investigadores del Exterior en el Paraguay es una forma de motivar a los científicos expatriados a utilizar las instalaciones y redes extranjeras y, simultáneamente, abrir canales que permitan compartir sus competencias y resultados de investigación con sus connacionales con el fin de promover la captación/recuperación de profesionales de alta calificación para el fortalecimiento del capital humano nacional a través de la repatriación de investigadores/científicos paraguayos y la vinculación permanente o temporal de investigadores/científicos extranjeros que deseen radicarse en el país.

Este programa tiene una duración de dos años y, al igual que en el caso anterior, deben facilitarse los documentos originales, pero, según la información obtenida, no es necesario realizar ningún proceso burocrático para con las titulaciones oficiales.

- c) El Programa Nacional de becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López tiene como objetivo contribuir a aumentar los niveles de generación y aplicación de conocimiento en las áreas de Ciencia y Tecnología y los niveles de aprendizaje en la educación a través del mejoramiento de la oferta de capital humano avanzado en dichas áreas.

El máximo tiempo de aprovechamiento de este Programa es de 48 meses, tiempo en el cual la persona beneficiaria debe estar cursando Maestría o Doctorado en una Universidad situada entre las posiciones 1 a 350 según unos rankings preestablecidos.

La normativa vigente para este programa, que sí requerirá un proceso de adecuación al sistema de títulos de Paraguay, carece de información que haga referencia a los procesos de reajuste –convalidación, homologación, reconocimiento, etc.- por lo que, si bien se siguen cumpliendo los objetivos de las normativas y tratados de movilidad, desconocemos de la consideración conceptual y procesual que debe seguirse tras el regreso al país de origen.

Esto nos lleva a considerar que, a pesar de estar cumpliendo objetivos de manera parcial en los casos de los dos primeros programas, y de manera total en éste último, en cuanto a cuestiones legales referidas a los procesos nos encontramos con un pequeño vacío que, desgraciadamente, supone el meollo negativo de la cuestión tratada en este artículo.

5. Internet y la globalización: ¿más desinformación?

Tras la detección del problema en cuanto a conceptos que anticipamos, nos encontramos, además, con la carencia de información en un Programa, hecho que nos lleva, indefectiblemente, a navegar por la red.

La sociedad del siglo XXI, del aprendizaje ubicuo, de la internet de las cosas, de la beatificación de los buscadores, nos lleva a buscar la resolución de las dudas haciendo uso del instantáneo “clic”.

Sin embargo, ante este hecho, más que resolver cualquier tipo de duda buscando la información, supuestamente, útil, nos encontramos ante un paradigma de desinformación e infoxicación. Si la misión era conocer los procedimientos a seguir para la tramitación y gestión de la documentación académica diferentes al país de residencia, en este caso Paraguay, podemos esperar el incremento de dudas y problemas que tienen una difícil solución.

Esta situación nos está llevando a la situación inicial que remarcábamos, en que el panorama de conceptualizaciones, procesos, institucionalización y burocracia encierra, tras de sí, una maraña variada y, seguramente, insufrible, no solo para las personas interesadas en su individualidad sino, también, para las instituciones que están en predisposición de acoger a personal formado y cualificado en países de origen distintos a Paraguay.

La tramitación, por tanto, puede suponer una barrera importante para el desarrollo y la integración, ya que se trata, inclusive, de las diferenciaciones –y sus consecuentes trámites- que hay entre vecinos fronterizos como son Paraguay y Argentina con las ciudades de Encarnación y Posadas. Éste es el caso de dos ciudades separadas por el Río Paraná y unidas por el puente internacional San Roque, entre los cuales la conceptualización de un mismo proceso dista por su nomenclatura y por el conocimiento de las instituciones y sus documentaciones.

Paradójicamente, y dentro del marco Mercosur, estas dos ciudades presentan otra particularidad más, que a bien seguro se da en el resto de ciudades fronterizas, y es que el paso aduanero, por si fuera poco, la cuestión burocrática de las titulaciones para el favorecimiento de la integración, se convierte en una odisea de largas horas de espera parados a un lado u otro del puente.

La situación amerita, cuanto menos, una re-revisión de los objetivos que se proponían con el Mercosur y de los objetivos que se proponen las normativas analizadas en materia de Educación Superior.

Los procesos se vuelven en misterios irresolubles, que poco ayudan al cumplimiento final y total de los objetivos tan proponentes, sugerentes y necesarios que pretenden desarrollarse y que tan pocas personas, más que nada por la dificultad de acceso a la información –en la era de la comunicación y la información- se animan a realizar, puesto que la confusión generada por la terminología empleada –no somos capaces en este momento de otorgarle un concepto específico a la cuestión- nos está anticipando la problemática en la cual nos podemos ver insertos y se verá inserta toda persona que quiera desplazarse para una satisfacción de necesidades personales y metas, y que faciliten la integración regional en pro de un desarrollo social, económico, científico-productivo e innovador. El primer problema de todos no reside en la caracterización de los planes académicos, sino en la conceptualización y procesos a seguir para la oficialidad de las titulaciones sea cual sea el lugar de cursado y obtención.

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Recuperado en (<http://www.aneaes.gov.py>)

Ayarza, H., & González, L. E. (1998). Reconocimiento y convalidación de estudios superiores y títulos profesionales en América Latina. Santiago, CINDA.

Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay (1939). Convención sobre el Ejercicio de Profesiones Liberales.

Convenio General Básico de Cooperación Científica Técnica y Cultural entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República de Paraguay firmado en Asunción el 7 de febrero de 1990. Boletín Oficial del Estado, n°31,1992, 10 febrero.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1974). Convenio Regional de Convalidación de Estudios Títulos y Diplomas.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT (2017). Guía de Bases y Condiciones del Programa de Repatriación y Radicación de Investigadores del Exterior en el Paraguay.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT (2018). Guía de Bases y Condiciones Programa de Vinculación de Científicos y Tecnólogos.

Congreso de la Nación Paraguaya (2008). Ley 3588 que aprueba el acuerdo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los estados partes del Mercosur.

Miranda, D. (2013). La construcción del espacio común de educación superior ALCUE. Propuestas para un proceso de institucionalización. En La cumbre de Cádiz y las relaciones de España con América Latina (pp. 289-313). Ministerio de Asuntos Exteriores.

Gobierno de Paraguay (1992). Protocolo Adicional sobre reconocimiento de estudios entre la República del Paraguay y la República Argentina.

Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social, Ministerio de Hacienda. (2017) Reglamento Operativo Aprobado del Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López para el fortalecimiento de la Investigación, Innovación y Educación.

:: Nadia Czeraniuk

Doctora en Educación (UNI), Magister en Gestión y Educación (UNI), Licenciada en Pedagogía con énfasis en Educación Idiomática (UCA). Rectora Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay). Presidenta Comisión Organizadora “Libroferia Encarnación”.

Correo electrónico: rectorado@unae.edu.py

:: Francisco Cantoni

Magister en Docencia y Gestión Universitaria (UNAE), Especialista en Didáctica Superior (UNAE), Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Evaluación (ISEDE), Especialista en Gestión y Administración Educacional (ISEDE). Secretario General Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).

Correo electrónico: secretariageneral@unae.edu.py

:: Rita Thiebeaud

Doctoranda en Educación y Desarrollo Humano (UNAE), Magister en Docencia y Gestión Universitaria (UNAE), Especialización en Didáctica Superior (UNAE), Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educacional (ISEDE). Secretaria Académica General Universidad Autónoma de Encarnación.

Correo electrónico: academica@unae.edu.py

:: Matías Denis

Doctorando en Educación y Desarrollo Humano (UNAE), Magister en Psicopedagogía (UV), Graduado en Maestro de Educación Primaria (UV). Coordinador Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación.

Correo electrónico: cidunae@unae.edu.py

4

Tema 4:

Desarrollo sostenible

- **Educación para el Desarrollo: Una concepción impulsada por el conocimiento**
Miguel Ángel Morffe Peraza
Universidad Católica del Táchira, Venezuela
- **Actitud emprendedora en estudiantes universitarios y la mejor practica de emprendimiento universitario en Panamá** Vicente, Herrera y Mariela, Salgado
Universidad Latina de Panamá/Universidad Tecnológica de Panamá
- **La responsabilidad social: una perspectiva estratégica de la educación para el desarrollo sostenible**
Adela Margarita, Vélez Rolón, Diego Gustavo, Neira Bermúdez, Gisou, Díaz Rojo
Fundación Universitaria Empresarialde la Cámara de Comercio, Bogotá , Colombia
- **Prácticas como facilitador de la inserción laboral en estudiantes universitarios**
Julia Cubillos Romo, Natalia Pillancari Coronado y Rosa Iris Villalobos Castro
Universidad de Aysen/Universidad de Los Lagos, Chile

Educación para el Desarrollo: Una concepción impulsada por el conocimiento

Miguel Ángel Morffe Peraza

:: RESUMEN

Con el surgimiento del Desarrollo como estrategia para reducir las brechas sociales y económicas, surgen propuestas que buscan impulsar a la Educación como herramienta clave para el Desarrollo tras décadas de intentos fallidos, en especial en América Latina y El Caribe. Como construcción conceptual la Educación para el Desarrollo (EpD) es de reciente aparición en el contexto internacional, razón por la cual se requiere una revisión documental de los planteamientos de sus principales referentes teóricos, a fin de conocer aportes epistémicos que contribuyan a comprender su

importancia y vinculación. Desde los argumentos de libertades y capacidades humanas de Sen, pasando por los planteamientos de Freire acerca del fomento de un pensamiento crítico, hasta llegar a los más recientes aportes de autores españoles que resumen definiciones, dimensiones y consideraciones de la EpD, permiten concebir un escenario donde la educación será parte primordial de cualquier modelo de desarrollo.

Palabras clave: Educación, desarrollo, cooperación, capacidades, libertad.

Education for Development: A conception driven by knowledge rivers

Miguel Ángel Morffe Peraza

:: ABSTRACT

With the emergence of Development as a strategy to reduce social and economic gaps, proposals arise that seek to promote Education as a key tool for Development after decades of failed attempts, especially in Latin America and the Caribbean. As a conceptual construction, Education for Development (ED) is a recent development in the international context, which is why a documentary review of the approaches of its main theoretical references is required in order to know epistemic contributions that contribute to understanding its importance

and bonding From the arguments of freedoms and human capacities of Sen, going through Freire's expositions about the promotion of a Critical thought, until arriving at the most recent contributions of Spanish authors that summarize definitions, dimensions and considerations of the ED, allow to conceive a scenario where education is a fundamental part of any development model.

Keywords: Education, development, cooperation, capabilities, freedom.

L'enseignement pour le développement: une conception encouragée par la connaissance

Miguel Ángel Morffe Peraza

:: RÉSUMÉ

avec l'émergence du développement en tant que stratégie pour la réduction des fractures sociales et économiques, des propositions sont nées afin d'encourager l'enseignement en tant qu'outil pour le développement et pour donner suite à des tentatives manquées, particulièrement en Amérique Latine et aux Caraïbes. L'enseignement pour le développement (EpD), en tant que construction conceptuelle, est récente dans le contexte international, raison par laquelle il est nécessaire de mettre en place une révision documentaire des démarches de ses principales théories afin de connaître les apports épistémiques qui apportent à la compréhension de

son importance et son engagement. A partir des arguments de libertés et des compétences humaines du Sen, en passant par les approches de Freire sur la promotion d'une pensée critique, pour arriver aux apports récents des auteurs espagnols qui résument des définitions, dimensions et considérations de l'EpD, il est possible de concevoir un scénario où l'enseignement sera partie fondamentale de n'importe quel modèle de développement.

Mots-clés: enseignement, développement, coopération, compétences, libertés

Educação para o desenvolvimento: uma concepção promovida pelo conhecimento

Miguel Ángel Morffe Peraza

:: RESUMO

Com o surgimento do desenvolvimento como estratégia para reduzir as diferenças sociais e econômicas, propostas que procuram promover a educação como ferramenta chave para o desenvolvimento nasceram, depois de tentativas fracassadas, particularmente em América Latina e no Caribe. Como construção conceptual a Educação para o Desenvolvimento (EpD) apareceu recentemente no contexto internacional, razão pela qual uma revisão documental das abordagens de suas principais teorias é necessária afim de conhecer os aportes epistémicos que possam contribuir com a compreensão de

sua importância e vinculação. Desde os argumentos de liberdades e capacidades humanas do Sem, passando pelas abordagens de Freire sobre a divulgação de um pensamento crítico, até chegar aos aportes mais recentes de autores espanhóis que resumem definições, dimensões e considerações da EpD, permitem conceber um cenário onde a educação fará parte primordial de qualquer modelo de desenvolvimento.

Palavras chave: educação, desenvolvimento, cooperação, capacidades, liberdade.

:: Introducción

Avanzar en los niveles de crecimiento social, económico, cultural y político, han sido unos de los grandes retos asumidos por las naciones en el mundo desde mediados del siglo XX. Satisfacer las necesidades de sus ciudadanos se ha convertido en un serio desafío para los gobiernos en cada uno de los niveles que lo conforman, desarrollando estrategias y programas que le permitan superar los niveles de pobreza y desigualdad, y así mejorar la calidad de vida de su población a través de un sostenido crecimiento económico.

Bajo esta necesidad de estabilizar el mundo, surgió el Desarrollo como la fórmula que permitiría reducir las brechas sociales y económicas, en especial en regiones como África, Asia y América Latina y El Caribe. Es así como se emprende la búsqueda de definiciones y representaciones para el Desarrollo, considerando su complejidad y multiplicidad de actores, variables y corrientes políticas que influyen en su dinámica, cimentándose en el crecimiento económico en sus inicios, pero que luego de un constante proceso evolutivo, confluyó en muchos enfoques y perspectivas que aún hoy en día siguen siendo blanco de análisis y discusiones.

Tras décadas y diversos modelos para alcanzar el Desarrollo, América Latina y El Caribe se debate entre continuar sus intentos fallidos o impulsar otras estrategias que le permitan alcanzar los niveles de bienestar y crecimiento que enarbolan los organismos internacionales y los planteamientos teóricos.

De acuerdo al Informe Perspectivas Económicas de América Latina 2015, publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), instan a tomar medidas para abordar los obstáculos que presenta el Desarrollo en la región, destacando que, a pesar del progreso que se observa en la educación y en el desarrollo de las competencias, aún queda mucho por hacer para mejorar el nivel educativo y abordar las persistentes y profundas desigualdades socioeconómicas. Destaca el informe que, si se desea evitar una década de bajo crecimiento económico en América Latina, se debe mejorar el nivel educativo, fortalecer las capacidades de los trabajadores e impulsar la innovación.

De igual manera la CEPAL en su Informe Horizontes 2030 del 28 de mayo de 2016, muestra su preocupación por los desequilibrios sociales, económicos y ambientales que impactan en los habitantes de la región, y propone modificar la forma tradicional de hacer las cosas e impulsar un cambio estructural progresivo, esto se refiere a; provocar cambios en la estructura productiva que aumenten la participación de los sectores intensivos en conocimientos e innovación, que garanticen el crecimiento económico inclusivo y sostenido, que promuevan la creación de empleos de calidad con derechos, y que se asocien

a sectores que impulsen la producción de bienes y servicios ambientales. De igual manera recomienda combinar los esfuerzos del lado de la oferta para redefinir los senderos de innovación y la matriz energética con procesos de educación que promuevan el uso de los bienes públicos y modifiquen el estilo de desarrollo.

Dentro de las propuestas a considerar está la Educación para el Desarrollo (EpD) como construcción conceptual, la cual existe desde hace varios años y tiene su origen en Europa. De acuerdo con Solano (2011, p. 2), la EpD “es una corriente que se ha nutrido, tanto de hechos históricos y sentidos de las acciones de ONG, como de teorías y enfoques del desarrollo hegemónicos y emergentes”.

De igual forma hablar de la historia temprana de la EpD es, en gran medida, lo mismo que hablar de la historia de las organizaciones no gubernamentales, tal como lo señala Regan (1994) quien destaca que muchas de las primeras iniciativas en el ámbito de la EpD, surgieron a partir de los programas en el exterior de diversas organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD). Sostiene que estas iniciativas procuraban informar, a los que respaldaban los programas, de la necesidad de apoyo y de sus resultados, explicar el contexto económico y social del trabajo de las ONGD en los países en desarrollo y dar a conocer las violaciones de los derechos humanos que se derivaban de la situación de subdesarrollo.

En consecuencia, comprender el propósito y concepción de la EpD, conlleva a revisar planteamientos y argumentos epistemológicos que vinculan a la educación con los diferentes postulados y enfoques del Desarrollo, más allá de los meramente económicos, a fin de exponer la importancia de invertir en la educación como estrategia que impulse el bienestar y desarrollo que anhelan los ciudadanos, en este caso, en los países en vías de Desarrollo. Es por ello por lo que el camino emprendido por cambiar paradigmas acerca de la función de la EpD apenas comienza, y se busca implementar estrategias que promuevan el uso del conocimiento y la innovación en todos los procesos y mecanismos en que se sustenta el Desarrollo.

:: Capacidades, libertades y Desarrollo: Los planteamientos de Sen

Con la llegada del Desarrollo y el fin de la modernidad como proceso cultural, comenzó a considerarse las contribuciones de la educación en el crecimiento y progreso de las naciones, en especial las menos desarrolladas, cuyas restricciones van más allá de las económicas. Dentro de este marco surgen los planteamientos de Amartya Sen¹ y el Desarrollo, en que destacan que la pobreza es

1 Amartya Kumar Sen (3 de noviembre de 1933). Es un filósofo y economista indio de etnia bengalí, galardonado con el Premio en Ciencias Económicas en memoria de Alfred Nobel en 1998.

una forma de esclavitud, una incapacidad que tienen los seres humanos para satisfacer sus necesidades, desde las básicas como nutrición, salud y vivienda, hasta las de educación, participación social y Desarrollo. Plantea Sen (1985, p. 18) que, “para reducir la pobreza, es necesario devolverles a los seres humanos su libertad, su propia capacidad de determinación”.

En consecuencia, Sen (2000) sostiene que el Desarrollo debe concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos, pero el hecho de que se centre la atención en las libertades humanas contrasta con las visiones más estrictas del Desarrollo, como su identificación con el crecimiento del producto nacional bruto, la industrialización o modernización social. Estas libertades estriban de otros determinantes como las instituciones sociales y económicas, tales como la atención médica y los servicios de educación.

De igual manera Sen (2000) subraya que la relación entre la libertad individual y el desarrollo social va más allá de la conexión constitutiva, por importante que ésta sea. Lo que pueden conseguir positivamente los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y cultivo de las iniciativas. Este señalamiento sostiene la importancia que reside la educación para lograr el desarrollo social.

Otro aporte lo subraya Sen (1985) desde el concepto de capacidades, en el cual analiza problemas sociales que afectan el bienestar humano, como la desigualdad, la pobreza, la calidad de vida, la ausencia de desarrollo humano y la injusticia social; lo que permite realizar una nueva mirada de estos problemas y evaluar los alcances y límites de una sociedad verdaderamente libre. En este caso, Sen no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan para llevar un tipo de vida u otra, sino por lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente, pues afirma que su intención era explorar un enfoque particular del bienestar en términos de la habilidad de una persona para hacer actos valiosos.

Asimismo, es necesario acotar la diferencia que expresa Sen en cuanto a capacidad humana del concepto tradicional de capital humano aplicado en economía. Al respecto Sen (2004) señala que, si bien ambos conceptos centran su atención en el hombre, la diferencia está dada porque la literatura económica sobre capital humano pone mayor énfasis en el rol del ser humano como productor de bienes y servicios, por lo que es primordial observar y estudiar cómo cada mejora en la calificación del hombre hace que éste sea más productivo. En cambio, el punto de vista de la capacidad humana centra su atención en la capacidad de los individuos para vivir la vida, y por ello se analizan los motivos que éstos poseen para valorar y aumentar las alternativas reales entre las cuales poder optar.

Igualmente, Sen (2004) plantea a la educación como una capacidad primordial para el desarrollo del hombre, ya que aun con una renta baja, un país que logre que todos sus ciudadanos accedan a la educación, pueden obtener muy buenos resultados a longevidad y calidad de vida. Destaca que no saber leer, escribir, contar o comunicarse es una tremenda privación y constituye un caso extremo de inseguridad. Es por ello por lo que señala que cuando la persona es analfabeta, su habilidad para entender e invocar sus derechos es limitada, y su falencia educacional puede liderar otra clase de privaciones. Mientras que la educación básica contribuye a reducir la privación básica, la falta de educación tiende a hacer persistir el problema para las personas que están en los estratos sociales más bajos, cuyos derechos no son respetados porque ellos no tienen la habilidad de leer, observar y demandar, ni saben cómo hacerlo.

También admite Sen (2004), que la educación permite al individuo socializarse e intercambiar ideas y obtener un empleo, por ello ayuda a aumentar la libertad y disminuir la inseguridad. Sen relaciona la inseguridad personal con la social, y manifiesta que la misma proviene de muchos caminos, pudiendo la educación tener un rol importante en este aspecto. Subraya que las desigualdades en acceso, inclusión y logros escolares conducirán a diferencias en habilidades, que a su vez diferencian la participación de los individuos en el mundo contemporáneo.

Es por ello por lo que la educación permite el progreso de un país tal como lo destaca Sen (2000), al mencionar ejemplos donde se ha visto que la inversión en educación básica tuvo resultados positivos para el progreso, como Japón, China y Corea del Sur, entre otros. Manifiesta que es difícil participar de la economía mundial exitosamente si la gente no sabe leer y escribir, producir de acuerdo con las especificaciones o tener control de calidad, entre otras consideraciones.

A su vez, Sen (2003a) sostiene que por medio de la educación pueden fomentarse actitudes favorables al desarrollo, por ejemplo, puede acrecentarse el diálogo social, promoviéndose la estabilidad y la paz dentro de la comunidad, las cuales son deseables por sí mismas, pero además crean un clima favorable para el desarrollo. Además, recalca que la escuela puede influenciar la identidad de la persona, la forma en que la persona se observa a sí misma y a los otros ya que la naturaleza de la educación es parte de la paz en el mundo. Por ende, la educación no sirve sólo para preparar al individuo en habilidades técnicas (obviamente importantes), sino también debe ser un lugar de reconocimiento de la naturaleza del mundo, con sus diversidades y riquezas, de apreciación de la importancia de la libertad y el razonamiento.

En términos subrayados por Sen (2003b), América Latina y El Caribe es una región con problemas de Desarrollo, los cuales no pueden ser sólo planteados

por su nivel promedio de PBI per cápita (tal como indica la clasificación del Banco Mundial), sino por las capacidades, libertades y oportunidades de los individuos, tanto presentes como futuras. Las diferencias en educación en los niños de hoy marcan brechas crecientes en las generaciones futuras, acentuando los dualismos y propiciando inestabilidad social y económica.

:: El pensamiento crítico y reflexivo de Freire

Otro autor que refiere la importancia de la educación en la vida de los seres humanos y de quien la EpD toma argumentos para su propósito es Paulo Freire², quien fuese catalogado como uno de los últimos pedagogos que han analizado la problemática educativa desde un punto de vista integral.

El cuestionamiento de la realidad histórica y social que rodea a cada hombre a través de potenciar un pensamiento crítico, son aportes esenciales para comprender el propósito de la educación y su vinculación con el Desarrollo:

Los seres humanos deben aprender a leer no solamente la palabra, sino también leer su mundo. Esto implica, el desarrollo de un conocimiento crítico, potenciar el pensamiento y auspiciar la reflexión del individuo. El desarrollo del pensamiento les permite a los seres humanos cuestionar la naturaleza de su situación histórica y social, para leer su mundo, para poder interpretarlo desde su realidad, y a su vez intervenirlo para su beneficio (Freire, 1971, p. 16).

Propone igualmente Freire (1970), que el cambio social que conlleva educar no debe quedarse en una simple acción técnica, sino que se proponga como un método (no el único, naturalmente, sino uno entre otros posibles y siempre complementario) de atacar la verdadera raíz de los problemas de nuestra sociedad, consistente en una dominación estructural. Sostiene que la denominada educación para el desarrollo enarbolada por la UNESCO a finales de los sesenta, debe ser una educación para la libertad.

A su vez, Freire (1991) subraya la necesidad de que el educador entienda su contribución para la transformación y no solo para la adaptación, cuando señala que un educador progresista, no puede reducir su práctica docente a la enseñanza de puras técnicas o contenidos, sin implicarse en la comprensión crítica de la realidad que rodea a la sociedad, lo cual implica un razonamiento que busque mejorar las realidades sociales e históricas adversas.

2 Paulo Reglus Neves Freire (Recife, Pernambuco, 19/09/1921-São Paulo 2/05/1997) fue un educador y experto en temas de educación. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX.

De igual manera Freire (1970) explica a través de la Teoría de Pedagogía de la Liberación, la importancia de que la educación debe darse en un plano horizontal, en donde el alumno y el maestro puedan intercambiar conocimiento, dejando que los receptores puedan formar su propia conciencia de lo que les rodea en el mundo, desterrando de esa forma la educación bancaria que es la que genera seres humanos pasivos. Este señalamiento implica la toma de conciencia sobre los problemas que rodean al ser humano, sus implicaciones y su respuesta como ciudadano.

Por otra parte, los retos y dificultades que presenta el ser humano son preocupaciones que manifiesta Freire (1984), cuando subraya que el educador debe hacer énfasis en el diálogo del hombre con el mundo y sobre sus desafíos y problemas, es decir, involucra el diálogo del hombre con su creador.

Asimismo, la toma de conciencia por parte de la sociedad sobre sus problemas y la reflexión que debe impulsar el educador para motivar cambios en este entorno problemático, son aporte de Freire para impulsar una educación que vaya mas allá de la transmisión de conocimientos, e inspire al hombre a comprometerse con su desarrollo como sociedad. A tal efecto Freire (1965) sostiene que la educación aplicada a las masas es capaz de moverlas a su autorrealización, que es el inicio de la toma de conciencia, para finalmente ser sujeto de su propia historia, ya que siempre se las ha orientado a una educación alienante (domesticación), cuando debería ser una educación para el hombre objeto, para el hombre sujeto, es decir una educación que sea capaz de colocarlo en una postura de auto reflexión y de reflexión sobre su tiempo y espacio. Subraya que todo aprendizaje debe estar íntimamente relacionado con la toma de conciencia de la situación real que afronta el educando, visión diametralmente opuesta a la concepción abstracta de liberalismo.

:: Argibay y Celorio: EpD y Cooperación Internacional

Tanto Miguel Argibay como Gema Celorio, han puesto de manifiesto en sus estudios sobre la EpD, la importancia de la educación como promotora del Desarrollo a través del trabajo de las ONGD y otros organismos privados y públicos, así como también, por medio de la cooperación internacional.

La noción básica de la Educación para el Desarrollo se fundamenta de acuerdo con Argibay y Celorio (2005, p. 11) en “un conjunto de propuestas teóricas y prácticas destinadas a transformar el conocimiento, las percepciones, las actitudes de la población de los países enriquecidos para lograr una mejora de las

relaciones Norte-Sur en las líneas de las propuestas del Desarrollo Humano". Este esfuerzo implica el uso del conocimiento y de las herramientas pedagógicas a fin de concienciar sobre las causas que frenan el desarrollo. Sostienen que la EpD nació como una actividad mas de la cooperación, con el fin de informar, difundir las actividades de las ONGD y recaudar fondos para apoyar los proyectos sobre el terreno, pero que hoy trasciende estos cometidos y pretende promover cambios en las percepciones que nuestras sociedades tienen de otras culturas y modelos de desarrollo.

Argibay y Celorio (2005), sostienen que el trabajo de EpD para obtener respaldo social para la cooperación, ha sido complejo ya que implica concienciar o hacer participar a la gente en cuestiones que le parecen lejanas, incomprensibles, excesivamente dramáticas y complejas.

Asimismo, Argibay y Celorio. (1998, p. 24) aporta ilustraciones primordiales en la comprensión de la EpD al señalar los objetivos que persigue:

- "Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario-local e internacional".

En cuanto a la EpD, Argibay y Celorio (2005, p. 16) también subrayan que otros conceptos vinculantes que adquieren un papel estratégico son los de Interdependencia y Desarrollo Humano y Sostenible, ya que no solo se trata de "ayudar al Sur a industrializarse para generar un despegue económico insostenible, sino de reconocer que la interdependencia, nos obliga a buscar una renovación del conjunto de la Aldea Global y de las complejas redes de relaciones que en ella existen".

:: Contexto y evolución de la EpD. Aportes de Manuela Mesa

Establecer el estado del arte de la Educación para el Desarrollo y caracterizar sus diferentes etapas, son los principales aportes de Manuela Mesa³ al estudio y contribución de la EpD a lo largo de las cuatro décadas aproximadamente de trabajo. Entender que este esfuerzo comenzó en organizaciones no gubernamentales que trabajan con el Desarrollo (ONGD), permite visualizar los obstáculos y aportes dentro del complejo problema del Desarrollo en América Latina y El Caribe en estas últimas décadas. Es por ello por lo que Mesa (2000), subraya que la EpD aún sigue siendo una actividad secundaria para muchas organizaciones activas en el campo de la educación y/o cooperación internacional; sin embargo, se ha producido avances significativos que han permitido que tenga entidad propia y se haya convertido en un componente importante de las políticas y estrategias de los diversos actores que integran el sistema internacional de cooperación y ayuda al desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales.

De igual manera, a pesar de que la EpD es impulsada primordialmente por ONGD, este señalamiento, no deja de lado el trabajo y vinculación de las organizaciones sociales y de instituciones políticas que pueden promover sus acciones a través de un trabajo mancomunado, a fin de reducir las brechas sociales que frenan el desarrollo. Al respecto Mesa (1994), sostiene que la EpD es una educación sociopolítica que tiene como eje la justicia social y que trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en construir estructuras más justas. Se basa en un planteamiento constructivista y sociohistórico y que se lleva a cabo en los ámbitos educativos formales y no formales.

Asimismo, la evolución de la concepción de la EpD ha estado vinculada con las diferentes facetas que han signado el Desarrollo desde su aparición luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial, tal como lo destaca Mesa (2001) al señalar que la configuración del concepto y la práctica de la EpD, está directamente relacionada con el contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur, y con la evolución de los actores que la han incorporado como una de sus actividades y formas de actuación. Para comprender esta evolución, Mesa (2001) destaca cinco generaciones o etapas que han marcado el camino de la EpD en su corto tiempo de vigencia teórica y práctica (Ver Tabla 1).

3 Es una pedagoga española especializada en educación para la paz, desarrollo y en estudios de paz. Es directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ), de la Fundación Cultura de Paz.

Tabla 1:
El modelo de cinco generaciones

Generaciones	Principales rasgos
<p>La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial</p>	<p>En cuanto a esta primera generación, lo más cercano a lo que actualmente se entiende como Educación para el Desarrollo se evidencia en las acciones de las organizaciones civiles de los países del norte (en su mayoría humanitarias y religiosas) que realizaban actividades de sensibilización y recaudación de fondos con ciudadanos de sus respectivos países con el fin de ejecutar en el sur, proyectos que intentaban dar respuestas a las carencias materiales apremiantes de las personas, mediante la ayuda humanitaria. Este enfoque persiste hasta el presente debido principalmente a razones institucionales. La proliferación de ONG que actúan en situaciones de crisis y que compiten por las donaciones ha configurado un “mercado de la conmiseración”.</p>
<p>La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo</p>	<p>Es en este contexto en el que se configuró la educación para el desarrollo como tal. El punto de partida han sido las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas.</p> <p>Dentro de los aportes más importantes de esta generación de Educación para el Desarrollo se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se amplía la mirada de los gobiernos y ciudadanos del norte frente a las condiciones político-económicas del sur y b) Se dignifican los beneficiarios de la cooperación internacional como agentes más activos de sus procesos de desarrollo. No obstante, el hecho de considerar que la transferencia de tecnologías y conocimientos de las sociedades industrializadas hacia las no industrializadas era fundamental para lograr su modernización refleja la carencia de una postura crítica respecto al modelo mismo que se propiciaba (EUA y Europa).
<p>La tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria</p>	<p>En estos tiempos turbulentos y prolíficos nace desde Latinoamérica lo que creemos es el paradigma y la piedra angular del modelo pedagógico de la Educación para el Desarrollo: la Educación Popular, surgida a su vez de la pedagogía de la liberación propuesta por el maestro brasilero Paulo Freire.</p>

En 1974 la UNESCO publica una de las declaraciones más significativas en cuanto a la evolución de la Educación para el Desarrollo, la “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”, pues allí se evidencian varios de los avances alcanzados por los movimientos sociales, ONG y académicos en cuanto a “ampliar la mirada” sobre la relevancia de la educación con respecto a los problemas del desarrollo y reivindicando su condición local-global.

La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible

Considerando que los años ochenta fueron un periodo en el que surgieron múltiples problemas, en el que ya no se creía en modelos ideales de desarrollo, surgieron desde las ONG y otras organizaciones civiles nuevos enfoques y contenidos desde otras educaciones como la “Educación ambiental”, la “Educación para los derechos humanos”, y la “Educación para la paz”, entre otros.

La quinta generación: la educación para la ciudadanía global

La 5ª generación de EpD, influenciada por teorías de la complejidad y de sistemas, plantea que la cuestión del desarrollo es global y afecta, aunque de diferentes formas, al norte y al sur, al conjunto del planeta. La Educación para el Desarrollo redefine los contenidos hacia la comprensión crítica del fenómeno de la globalización, reafirma el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad a nivel global y promueve una conciencia de ciudadanía global en la cual define pautas para la participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas en estrecha relación con las ONG, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales.

Fuente: Mesa (2001, p. 4)

Para establecer esta periodificación se han tenido en cuenta, en primer lugar, los factores externos que, como se indicó, han condicionado su origen y desarrollo: el contexto y problemática internacional de cada periodo; las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales conexos, y los actores y fuerzas sociales más importantes en ese contexto. En segundo lugar, se ha considerado el factor institucional: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la educación para el desarrollo, y en especial las ONGD, por las razones que se apuntan más adelante, y la función que esos actores asignan a la educación para el desarrollo.

:: Ortega y el proceso educativo de la EpD

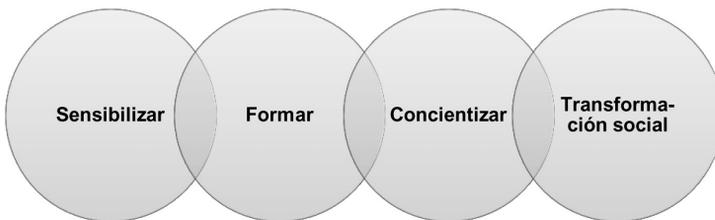
Los planteamientos de María Luz Ortega⁴, están vinculados con las nuevas y cambiantes concepciones que se tienen sobre la Educación y su función en el Desarrollo. Desde mostrar las diferentes etapas en las que se ha cimentado el proceso educativo de la EpD a lo largo de su corta trayectoria, hasta revelar las diferentes dimensiones o espacios de accionar, contribuyen a entender los procesos históricos y sociales en los cuales la EpD se ha perfeccionado hasta el presente.

En torno al significado de EpD, la misma se define como una estrategia que se desarrolla a través de:

Un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007, p. 19).

Bajo esta premisa de lucha contra la pobreza, exclusión y promoción del desarrollo sostenible, Ortega (2008) destaca cuatro etapas del proceso educativo que se presentan en la EpD: En primer lugar, **sensibiliza** a través de la difusión de la información relativa a la situación de la pobreza y la falta de desarrollo. En segundo lugar, la EpD **forma**, ya que no basta sólo con informar, e implica encaminar a los individuos a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido. En tercer lugar, la EpD **concientiza** y conlleva a que los individuos, de forma gradual, asuman su propia situación, sus límites y sus posibilidades, así como las de los otros. Por último, esta metodología holística de aprendizaje genera el compromiso individual por la **transformación social**, a través de la participación y la movilización (Ver figura 1)

Figura 1. Etapas de la EpD. Adaptado de Ortega (2008, p. 12)



4 Docente, investigadora y comprometida en Educación para el Desarrollo y ciudadanía global. Profesora del Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad Loyola Andalucía, España.

Asimismo, otro aporte significativo para la comprensión de las acciones que realiza la EpD, lo refiere Ortega (2008), al señalar que el aprendizaje que impulsa se conforma a través de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí, para dar lugar a un sin fin de actuaciones. Además, éstas pueden ser promovidas por un vasto número de actores, agentes o instituciones públicas y privadas (Ver figura 2)

Figura 2. Dimensiones de la EpD. Adaptado de Ortega (2008, p. 13)



En lo que refiere a la **Sensibilización**, la misma es una acción a corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia. En cuanto a la **Educación-Formación** sobre el desarrollo, es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores, por tanto, una estrategia a medio y largo plazo, con un público objetivo claro hacia el que se orientan las metodologías educativas. Por su parte la **Investigación** para el desarrollo es una pieza clave en un modelo transformador de cooperación, y su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo, y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Por último, la **incidencia política** y la **movilización social** están íntimamente ligadas a las dimensiones anteriores. La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos objetivo claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar las estructuras sociales, económicas y/o políticas en esferas que van desde lo local a lo global.

En cuanto a la complementariedad de estas, la educación-formación se puede complementar con la sensibilización y la presión política; la sensibilización in-

forma, la educación para el desarrollo forma en conocimientos y actitudes, la presión política se dirige al cambio de las políticas y la investigación analiza y formula propuestas.

Estas dimensiones muestran el amplio y complejo escenario de actividades, actores e instituciones que deben estar comprometidas en el trabajo de la EpD. Por ser una educación abierta a la participación y creatividad, las dimensiones proporcionan criterios analíticos que permiten involucrarse en las realidades locales y establecer así vínculos con el desarrollo global, lo cual infiere la necesidad de profundizar en otros conocimientos relacionados con desarrollo, participación ciudadana y políticas públicas.

Por último, Ortega (2015) plantea como aporte significativo al estudio epistemológico, los rasgos definitorios que signan la EpD, lo cual permite resumir los objetivos que se plantean en su concepción como estrategia:

- Se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional que recoge las aportaciones educativas de Piaget⁵, Vigotsky⁶, Bruner⁷ y la investigación-acción, entre otros.
- Es una forma de educación dinámica, que promueve la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa (pensar globalmente, actuar localmente).
- Es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición) sólo podrán considerarse una actividad de educación para el desarrollo, si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones.
- Tiene una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión de actitudes y valores que están intrínsecamente unidas. Los conocimientos y los valores no pueden separarse. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.
- Proporciona unos criterios analíticos que permiten participar en la realidad local y establecer vínculos con el desarrollo global.
- Es una educación abierta a la participación y creatividad y está orientada hacia el compromiso y la acción.

5 Jean William Fritz Piaget fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, considerado el padre de la epistemología genésica, reconocido por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo de los conocimientos.

6 Lev Semiónovich Vygotski o Lev Vygotsky fue un psicólogo ruso de origen judío, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural

7 Jerome Seymour Bruner fue un psicólogo estadounidense que hizo importantes contribuciones a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje dentro del campo de la psicología educativa

:: A manera de conclusión

Concebir los diversos y complejos procesos históricos sociales en los cuales se ha buscado vincular a la Educación con el Desarrollo, requiere seguir profundizando en los planteamientos y argumentos epistemológicos a fin de encontrar obstáculos que han privado a la educación de su rol fundamental en el desarrollo, en especial en América Latina y El Caribe.

Reflexionar acerca de los planteamientos de Amartya Sen sobre el significado del desarrollo, en primer lugar, como un proceso de libertades que deben gozar los ciudadanos, y en segundo término al considerar a la educación como una capacidad primordial para alcanzar el desarrollo humano, permiten entender la función de la educación en un desarrollo que ha hecho mayor énfasis en el crecimiento económico, obviando un desarrollo humano que tome en cuenta las capacidades y habilidades que se pueden impulsar a través del conocimiento.

Por otra parte, es necesario seguir promoviendo los argumentos que emboza Paulo Freire en lo que refiere a la promoción de un pensamiento crítico que le permita al educando recapacitar sobre su realidad social, los cuales, junto a la contribución del educador a la transformación social, son aportes esenciales para comprender la relevancia de la educación en cualquier modelo de desarrollo humano. En cuanto a los recientes autores vinculados a la EpD, los significativos aportes revisados, describen un escenario de acciones y estrategias de cooperación que pueden ser acopladas en cualquier espacio social, más aún cuando se entienden las debilidades institucionales que se muestran en América Latina y El Caribe, y en donde todas las iniciativas deben ser recibidas.

Si bien como se señala la concepción de la EpD comenzó a través de ONGD y la cooperación internacional, los principios y estrategia que establece pueden ser considerado en cualquier planteamiento que involucre la educación como eje transversal de cualquier política educativa, más aún cuando los preceptos de Sen y Freire se acoplan a la concepción de una educación que busca sensibilizar, formar, investigar y promover la participación de los ciudadanos en su desarrollo, lo cual no es ajeno a la función de una educación que promueva el desarrollo humano.

No obstante, por su reciente aparición teórica, la EpD se está convirtiendo en un asunto relevante en el contexto internacional que marca tendencia en las políticas sociales con repercusión en la política educativa. La toma de conciencia entre las naciones para lograr un desarrollo global, plantea la necesidad de invertir en educación e innovación como instrumentos fundamentales para alcanzar las metas de desarrollo. Tal afirmación obedece a concepciones como la de Sen y su teoría de las capacidades en donde todo proceso educativo debe conllevar a empoderar a la persona, constituyéndose en un indicador de desarrollo humano a considerar. De igual manera el incremento de otros problemas mundiales como la migración y las drogas, reclaman una renovación de la mentalidad de las sociedades del Norte y del Sur, lo cual podría alcanzarse mediante un proceso educativo que considere a la EpD como estrategia clave.

REFERENCIAS

- Argibay M. y Celorio G. (1998).** Proyecto Europeo de Educación Intercultural ISLIL. En Educación y Biblioteca, Madrid, España, Año10, N° 95, pp. 19-38.
- Argibay M. y Celorio G. (2005).** *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CEPAL (2016).** Horizontes 2030. Informe del Trigésimo período de sesiones de la CEPAL. 23 al 27 de mayo de 2016. Ciudad de México.
- Freire P. (1965).** *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores S.A.
- Freire P. (1970).** *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva editores.
- Freire P. (1971).** *Conciencia, crítica y liberación: pedagogía del oprimido*. Universidad de Texas, E.E.U.U.: Ediciones Camilo.
- Freire P. (1984).** *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Primera edición en español. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores S.A.
- Freire P. (1991).** *La educación en la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Mesa M. (1995).** Otras formas de cooperar: presión política y educación. En Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo N° 55, verano, pp. 45-55.

- Mesa M. (2000).** La Educación para el Desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y Estrategias para el siglo XXI. *Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.*
- Mesa M. (2000).** La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía globales. En Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo N° 70, pp. 11-26.
- Mesa M. (2001).** La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: *Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*, Madrid: Mimeo.
- Mesa M. (ed.) (1994).** *Educación para el desarrollo y la paz.* Experiencias y propuestas en Europa. Madrid, España: Editorial Popular.
- OCDE (2015).** Informe Perspectivas Económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo. Centro del Desarrollo de la OCDE. París, Francia.
- Ortega M. (2007).** Estrategia de Educación para el Desarrollo (ED) de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2007.
- Ortega M. (2008).** La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. [En línea] Fundación ETEA. Recuperado el 20 de junio de 2018. En: http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15_4_mariluz.pdf
- Ortega M. (2015).** La educación para el desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. Revista CÍ-DOB d'Afers Internacionals, N° 72, p. 97-113.
- Regan, C. (1994).** *Non-Governmental Organisations and Development Education: Natural Allies?* The Development Education Journal nº 1, junio, pp. 2-5.
- Sen A. (1985).** *Commodities and Capabilities.* Amsterdam: North-Holland. (Reimpreso en Delhi, Oxford University Press, 1999).

- Sen A. (2000).** *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, España: Editorial Planeta S.A.
- Sen A. (2003a).** Teorías del Desarrollo a principios del siglo XXI. Recuperado el 20 de junio de 2018. En: www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth=342.html
- Sen A. (2003b).** *The importance of Basic education*. Conferencia en Edinburgh University. Recuperado el 25 de junio de 2018. En: <http://www.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>
- Sen A. (2004).** Capital humano y capacidad humana. Foro de economía política. [Documento en línea] Recuperado el 10 de junio de 2018. Disponible: www.red-vertice.com/fep
- Solano R. (2011).** Educación para el Desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. Universidad Autónoma de Manizales, Caldas, Colombia. *Ánfora*, vol. 18, núm. 30, enero-junio, 2011, pp. 87-120

:: Miguel Ángel Morffe Peraza

Docente universitario e investigador de la Universidad Católica del Táchira. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente (Sede Venezuela). Magister en Fronteras e Integración y Especialista en Gerencia Pública. A través del doctorado ha incursionado en el estudio de la Educación e Innovación como las claves del Desarrollo en América Latina y El Caribe.

Correo electrónico:

miguelmorffe@gmail.com

Actitud emprendedora en estudiantes universitarios y la mejor práctica de emprendimiento universitario en Panamá

Vicente Herrera

Mariela Salgado

:: RESUMEN

El estudio se realizó en las diversas universidades en la Ciudad de Panamá y en sedes del interior del país. Se encuestaron a estudiantes de licenciatura y postgrado y el objetivo es: Describir el grado de actitud emprendedora que muestran los estudiantes universitarios.

La muestra fue de 2,097 estudiantes. La encuesta utilizada fue validada a través de una prueba piloto y el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.85, el cual es aceptable.

Hay mayor proporción de actitud positiva hacia emprender en los es-

tudiantes de universidades privadas, porque proceden de colegios privados, donde se tratan o discute mucho más, el aspecto de emprendimiento empresarial y social.

La investigación reflejó que existe una actitud emprendedora positiva en los estudiantes universitarios panameños, producto de que las universidades cuentan con materias relacionadas con el emprendimiento o creación de empresas.

Palabras clave: Actitud, emprendedor, habilidad.

Entrepreneurial attitude in university students and the best practice of university entrepreneurship in Panama

Vicente Herrera
Mariela Salgado

:: ABSTRACT

The study was carried out in the various universities in Panama City and in the interior of the country. We surveyed undergraduate and graduate students and the goal is: Describe the degree of entrepreneurial attitude shown by university students.

The sample was 2,097 students. The survey used was validated through a pilot test and Cronbach's alpha coefficient was 0.85, which is acceptable.

There is a greater proportion of positive attitude toward entrepreneurship in the students of private uni-

versities, because they come from private schools, where they deal with or discuss much more, the aspect of entrepreneurial and social entrepreneurship.

The research reflected that there is a positive entrepreneurial attitude in the Panamanian university students, as a result of the fact that universities have subjects related to entrepreneurship or business start up.

Keywords: Attitude, entrepreneur, ability.

L'attitude entrepreneurse des étudiants universitaires et la meilleure pratique d'entreprise universitaire au Panama

Vicente Herrera

Mariela Salgado

:: RÉSUMÉ

L'étude a été réalisée dans diverses universités de la ville de Panama et en province. Des étudiants de licence et de master ont été interrogés et l'objectif a été de décrire le degré d'attitude entrepreneurse montré par les étudiants universitaires. L'échantillon a été de 2097 étudiants. L'enquête a été validée par un test pilote et le coefficient Alfa de Cronbach a été de 0.85, ce qui est acceptable.

Il y a plus d'attitude positive à entreprendre chez les étudiants appartenant à des universités privées puis-

qu'ils proviennent de lycées privés, où ce thème est discuté davantage, surtout l'aspect d'entrepreneuriat et d'entreprise sociale.

La recherche a montré qu'il existe une attitude entrepreneurse positive chez les étudiants panaméens, due au fait que les universités ont de matières en lien avec l'entrepreneuriat ou la création d'entreprises.

Mots-clés: attitude, entrepreneur, compétence.

Atitude empreendedora em estudantes universitários e a melhor prática de empreendedorismo universitário em Panamá

Vicente Herrera
Mariela Salgado

:: RESUMO

O estudo foi realizado em diversas universidades da Cidade de Panamá e no interior do país. Estudantes de graduação e pós-graduação foram entrevistados e o objetivo foi: descrever o grau de atitude empreendedora que os estudantes universitários mostram. A amostra foi de 2097 estudantes. O inquérito foi validado através de um ensaio-piloto e o coeficiente Alfa de Cronbach foi de 0.85, resultado aceitável.

Tem maior proporção de atitude positiva para empreender nos estudantes de universidades privadas, porque

procedem de escolas privadas onde o tema se discute mais, principalmente o aspecto de empreendedorismo empresarial e social.

A pesquisa refletiu que existe uma atitude empreendedora positiva nos estudantes universitários panamenhos, devido a que as universidades contam com matérias relacionadas com o empreendedorismo ou com a criação de empresas.

Palavras chave: atitude, empreendedor, habilidade.

:: Introducción

Al fenómeno de crear su propio empleo se le ha denominado “emprendimiento”, donde las personas tienen la capacidad creativa de generar nuevos productos o servicios. Ese emprendedor detecta una oportunidad, la analiza, la estudia y se proyecta para crear un nuevo negocio, podemos decir que tiene aquel olfato para detectar nuevas oportunidades de negocios.

Obviamente, aprender a emprender no es una tarea fácil, pero las necesidades son un motivador importante, y se necesita contar con creatividad para solucionar los problemas, por ello las universidades juegan un papel importante en desarrollar el Espíritu Emprendedor en sus aulas de clases.

Ante la situación de que no todos los egresados pueden encontrar posiciones de trabajo en las empresas formales, se hace necesario desarrollar el Espíritu Emprendedor. Por ello, las universidades buscan desarrollar una actitud emprendedora en los estudiantes. Esa actitud emprendedora es una intención permanente de asumir riesgos y utilizar y administrar los recursos para generar resultados en una actividad de negocio.

En las últimas décadas ha existido un interés por el tema del emprendimiento en las universidades panameñas, han introducido cursos de la temática en los planes de estudio. Las primeras universidades que iniciaron esto fue hace unos 20 años con el apoyo de Universidades Españolas, decidieron implementar los cursos de Emprendimiento en las carreras realizar investigaciones sobre el tema de emprendimientos. A continuación, se muestran algunos estudios referentes al emprendimiento en América Latina.

Loli, Aliaga, Del Carpio, Vergara, Aliaga, (2011) dan cuenta de una investigación desarrollada sobre la actitud emprendedora de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y su relación con algunas variables demográficas en una muestra de 182 sujetos pertenecientes a 20 Facultades; hallando que la mayoría de estudiantes tiene una actitud positiva hacia la creatividad y el emprendimiento, y que existe una relación significativa con variables de edad, ciclo de estudios, Facultad a la que pertenecen, desarrollo de emprendimiento y sector de actividad para emprender.

Espíritu, Sastre, (2007) desarrollaron un estudio de emprendimiento en la Universidad de Madrid, con una muestra de 668 estudiantes, en la que se encontró que los estudiantes de más reciente incorporación a la universidad presentan tasas de actitud emprendedora superiores a las de sus compañeros más veteranos. Asimismo, aquellos que tienen una formación más específica tienden a ser más conservadores.

Vejarano, Espinoza, (2008) desarrollaron una investigación con el objeto de identificar y medir la actitud emprendedora de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador, a fin de diseñar estrategias de promoción, comunicación, capacitación e impulso al emprendimiento, en una muestra de 245 estudiantes. Encontraron que existen actitudes y conductas altamente positivas hacia el emprendimiento, así como de apoyo a las estrategias que conlleven a fortalecer las actividades que conduzcan a fomentar una cultura emprendedora.

Espinoza, (2004) realizó un estudio sobre aptitudes y actitudes empresariales de los estudiantes de administración en tres universidades públicas de Lima y Callao, en una muestra de 200 alumnos, encontró que el 56.5% no tienen trabajo dependiente y el 43.5% tiene trabajo dependiente. En el primer caso, el 16.81%, indica tener negocio propio y 83.19%, no tener negocio propio; en el segundo caso, el 9.5% señala tener negocio propio, y el resto no tiene negocio propio.

Como hemos visto anteriormente, hay varios estudios que evalúan la actitud de los estudiantes hacia el emprendimiento, es por ello por lo que, a través de esta investigación, deseamos tener algunos datos que revelen en qué medida los estudiantes tienen actitudes positivas o negativas hacia crear sus propios negocios.

Esta información permitirá a las universidades identificar las actitudes de sus estudiantes, ver sus fortalezas y debilidades, en el tema. Además, dará luces para establecer en qué áreas se requieren realizar mejoras. Estos resultados también serán de utilidad para establecer acciones que permitan desarrollar una cultura emprendedora más fuerte en las universidades.

El objetivo general es medir el grado de actitud emprendedora que muestran los estudiantes universitarios en la República de Panamá.

Los objetivos específicos son:

- Indicar la disposición de los estudiantes de actuar por iniciativa propia usando sus recursos.
- Describir qué tanto identifica, calcula y controla los riesgos al emprender las acciones.
- Explicar qué tanto los estudiantes buscan y toma oportunidades para resolver sus demandas o exigencias.
- Describir la mejor práctica en emprendimiento en las universidades del país.

:: Métodos

Para este estudio se tomó una encuesta o escala que se presenta en el estudio Oscar Tinoco Gómez sobre Medición de la Capacidad Emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, Industrial Data, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2008. Esta escala permite medir las actitudes emprendedoras de los estudiantes. (Tinoco Gómez, 2008).

Con el objetivo de testear la validez del instrumento se realizó una prueba piloto, en la Facultad de Negocios de la Universidad Latina de Panamá, con estudiantes de licenciatura. La encuesta utilizada fue validada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach que fue de 0.85, el cual es aceptable.

La encuesta tuvo lugar en su aplicación en los meses de enero y febrero del 2017, y su tabulación en el mes de marzo. Al momento de tabular dichas encuestas, 25 de ellas fueron descartadas por no estar completas o tener doble marcación en unos ítems, lo que nos dejó un total de 2,097 encuestas para ser trabajadas.

:: Resultados

1. Actitud emprendedora

La muestra de este estudio fue en un 39.5% (828 estudiantes) de la Universidad de Panamá, un 22.2% (465 estudiantes) son de la Universidad Tecnológica de Panamá, un 14.4% (301 estudiantes) son de la Universidad Latina de Panamá, y el restante de la muestra (804 estudiantes), son de otras universidades.

En la Figura 1 vemos en cuanto al sexo de los estudiantes, que un 56.3% son del sexo femenino y un 43.7% son del sexo masculino. En Panamá un 60% de los estudiantes universitarios son del sexo femenino.

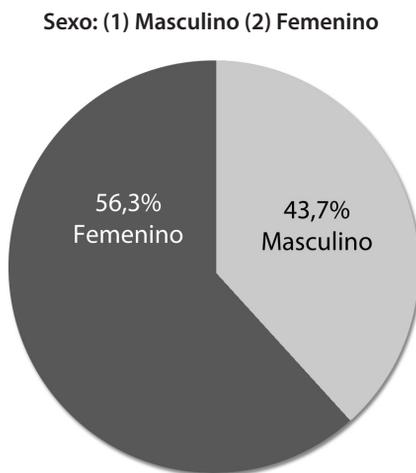


Figura 1: Sexo de los estudiantes

En la Figura 2, se muestra que un 25.4% son estudiantes de universidades privadas, y un 74.6% son estudiantes de universidades públicas. En Panamá existen aproximadamente 160,000 estudiantes, y un 65% de los estudiantes universitarios cursan estudios en las 5 universidades públicas del país.

La Universidad donde estudias es:

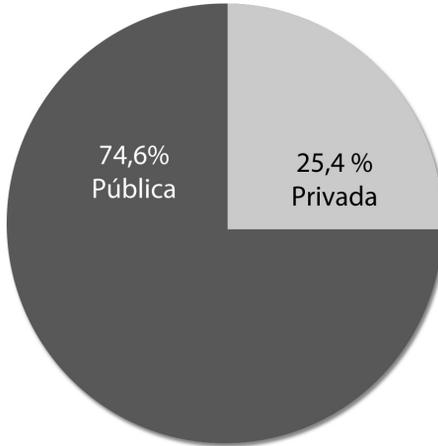


Figura 2: Tipo de universidad

En la Figura 3, se presenta la información sobre las provincias donde viven. Más del 50% viven en la provincia de Panamá. La provincia de Panamá es la capital del país, y es donde se concentran la mayor cantidad de estudiantes.

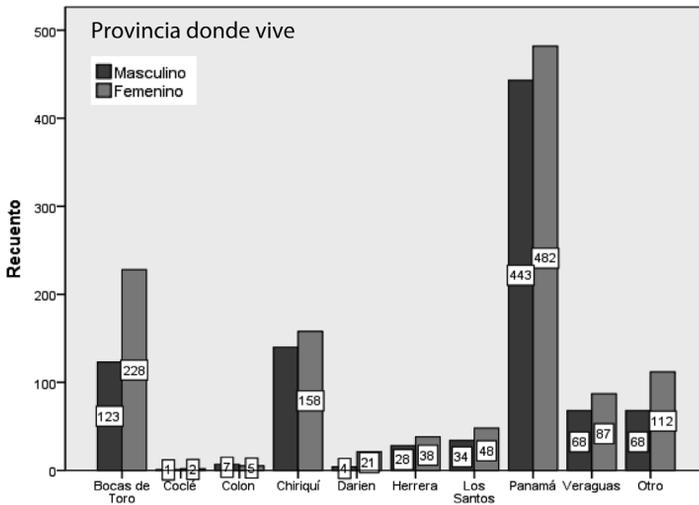


Figura 3: Cantidad de estudiantes, por provincia donde vive

En la Figura 4, se muestra si actúan por iniciativa propia usando sus recursos, se puede observar que en los estudiantes de universidades públicas predomina la respuesta de Casi Siempre (36.3%), y en los estudiantes de universidades privadas prevalece la respuesta de Siempre (36.8%), lo anterior indica que en ambos grupos prevalece la iniciativa propia de usar sus recursos. La respuesta positiva de usar los recursos es mayor de 65% en los dos grupos.

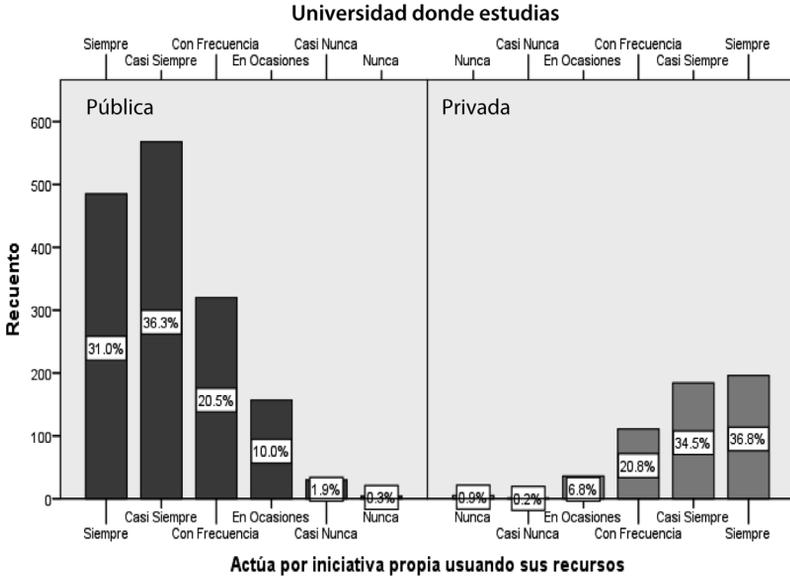


Figura 4: Respuestas sobre si actúa por iniciativa propia usando sus recursos, por tipo de universidad

Para mostrar las respuestas de cada una de las preguntas, en la Tabla 5, se hace una comparación de las medias de las respuestas de los estudiantes por tipo de universidades, se puede observar que las medias son superiores al promedio de 3, es decir que son superiores al 50%, en este caso el valor máximo es 5.

Los cálculos indican que hay una actitud positiva hacia el emprendimiento, se observa que, en las universidades privadas las medias son mayores a las públicas en cada una de las preguntas, que miden la actitud emprendedora. Lo anterior denota que hay una mayor actitud positiva hacia el emprendimiento en las universidades privadas, sin embargo, es allí donde no se apoyan a los emprendedores, ya que no se cuentan con incubadoras de empresas.

Tabla 5. Medias de las respuestas a las preguntas

	Total		
	Media Publica	Media Privada	Media Total
Identifica sus talentos y los utiliza para alcanzar sus objetivos	3.71	3.84	3.74
Actúa por iniciativa propia usando sus recursos	3.84	3.98	3.87
Identifica, calcula y controla los riesgos al emprender las acciones	3.60	3.79	3.65
Atribuye a si mismo las causas y consecuencias de sus acciones	3.82	3.97	3.86
Propone nuevas alternativas para alcanzar sus propósitos	3.83	4.03	3.88
Visualiza anticipadamente el resultado de sus acciones	3.56	3.65	3.58
Da soluciones fluidas y/o flexibles frente a los problemas	3.61	3.66	3.62
Busca y toma oportunidades para resolver sus demandas o exigencias	3.70	3.86	3.74
Busca perfeccionarse y superarse como persona	4.42	4.59	4.47
Mantiene vitalidad para desarrollar las actividades	3.98	4.03	3.99
Cumple con los compromisos adquiridos	4.18	4.23	4.19
Aplica controles de calidad (hace bien las cosas)	3.92	4.04	3.95
Define metas o propósitos concretos en su desempeño	4.01	4.03	4.01
Investiga, explora, curioseas, pregunta	3.86	3.96	3.88
Administra racionalmente los recursos	3.77	3.92	3.81
Evalúa y corrige las acciones	3.80	3.92	3.84
Comprende y satisface las necesidades del interlocutor	3.58	3.75	3.62
Trabaja cooperativamente en equipo	4.07	4.21	4.10
Influye en los demás	3.47	3.48	3.47
Construye redes de apoyo	3.08	3.24	3.12

Fuente: Elaboración de Autores

Se realizaron pruebas de chi cuadrado, para denotar si hay diferencias en los grupos, en todas las preguntas las significancias eran de 0.00, La regla de decisión dice que si la significancia es menor .05 se rechaza la hipótesis nula, y si es mayor se acepta; como en todos los casos es de .000 se rechaza la hipótesis nula. La hipótesis nula parte del supuesto que no hay diferencias significativas. En todos los casos se prueba que hay diferencias ya que en ambos grupos hay inclinaciones hacia las respuestas de Siempre, y Casi siempre, es decir respuestas positivas hacia el emprendimiento.

2. Mejor práctica emprendedora universitaria en Panamá

“El fenómeno emprendedor y su relación con la universidad ha sido analizada, entre otras áreas, desde la educación emprendedora que imparte y su efectividad hacia el fomento real de una cultura emprendedora. Esto ha llevado a que la universidad de hoy haya realizado cambios dentro de su estructura, así como la adopción de programas de formación emprendedora que permitan dotar a sus estudiantes de competencias y conocimientos integrales, mediante los cuales amplíen su desarrollo profesional, no sólo como empleados, sino también como creadores de sus propias empresas” (Serrano-Bedía, Pérez-Pérez y Palma-Ruiz, 2016, p.32).

La Educación superior universitaria se imparte en varias universidades públicas (estatales) y privadas. Las universidades públicas son entidades educativas autónomas del estado dedicado al desarrollo humano y a la formación profesional de alta calidad a un costo accesible. Son las encargadas de fiscalizar que la educación profesional que se da en las universidades privadas cumpla con los más altos estándares de calidad, también son las encargadas de homologar los títulos obtenidos en las universidades de otros países.

Al buscar la mejor práctica en materia de emprendimiento, se observó que, de las 23 universidades acreditadas, solo una estatal contaba con un Sistema de Emprendimiento Integral, lo que le permite un mayor impacto y efectividad en su gestión, y esa era la Universidad Tecnológica de Panamá. Es la institución estatal de mayor jerarquía en lo que a educación superior científica y tecnológica se refiere en la República de Panamá. Fue creada mediante la Ley 18 del 13 de agosto de 1981. Actualmente está cuenta con 6 facultades, 5 centros de investigación y 7 centros regionales. Con una oferta académica actualizada, con 127 carreras en los diferentes niveles.

Centro de Emprendimiento UTP Emprende

Aprobado en los gobiernos internos de la UTP el 9 de diciembre del 2009, con el objetivo de fomentar la cultura emprendedora de la UTP, mediante el desarrollo de concursos para emprendedores, ferias, giras de sensibilización y eventos de

exposición de casos de éxito, servicios de capacitación empresarial a grupos específicos, y difusión de la oferta de financiamiento local e internacional, que se realizan a nivel nacional a través de los centros regionales de la UTP.

Programa Acciona, UTP Emprende

Cuenta con el programa “Acciona”, el cual inicia desde que los emprendedores tienen una idea de negocios hasta la asesoría para la obtención de fondos dirigidos a la puesta en marcha del proyecto emprendedor.

El programa está estructurado en nueve pasos, tomando como base la Metodología Lean Star Up, que permiten la identificación de oportunidades y validación del potencial para el desarrollo del proyecto emprendedor directamente en el mercado.

Centro de Incubación de Empresas UTP Incuba

Seguidamente, e identificando la necesidad que se requería de brindar servicios especializados una vez los proyectos estaban listos para su puesta en marcha, se crea entonces en la universidad UTP Incuba, la primera incubadora universitaria del país, creada el 01 de febrero del 2010. Su objetivo consiste en el fomento de la creación de nuevas empresas mediante la aplicación del modelo de incubación de empresas de la Universidad Tecnológica de Panamá.



Ilustración 4: Logo de Centro de UTP Incuba, Universidad Tecnológica de Panamá

UTP Incuba es una incubadora de base tecnológica, ya que recibe proyectos que cuenten con las siguientes características:

- Proyectos que apunten a la solución de una necesidad real del mercado.
- Componentes de innovación, lo que se traduce en factores de diferenciación frente al mercado local e internacional.
- Potencial de crecimiento.

- Producto Mínimo Viable y Modelo de negocio validado.
- Evidencia de capital inicial disponible para la puesta en marcha y el programa de incubación.

El modelo de incubación de empresas de UTP Incuba, se encuentra identificado mediante el Programa Increce, el cual está estructurado en tres fases enfocadas en el crecimiento del proyecto emprendedor, medido mediante hitos de cumplimiento en las diferentes etapas, tales como:

- Generación de ventas sostenibles.
- Creación de puestos de trabajo.
- Expansión territorial, local e internacional.
- Ampliación de su cartera de clientes Gestión del emprendimiento ampliada e integral.

Recurso humano para la gestión del emprendimiento

Otro factor de vital importancia es el recurso humano que llevará adelante la gestión de fomento y desarrollo del emprendimiento desde una universidad. Dentro de la UTP, existen diferentes tipos de recurso humano, personal de planta a tiempo completa, personal asesor y gestor a tiempo parcial.

Aun así, es un aspecto fundamental, que se está fortaleciendo, para crear mayores incentivos, que motiven a una mayor participación de más profesionales, tanto internos como externos que permitan brindar más y mejores servicios que tengan mayor alcance para el fomento del emprendimiento.

En el Centro UTP Emprende se han alcanzado los siguientes resultados:

Tabla 3: Resultados de UTP Emprende 2010-2016

Tipo de Gestión	Cantidad
Sensibilización	10,300 personas
Fondos levantados en convocatorias	US\$1,375,000
Fondos ganados en concursos	US\$120,000
Capital Semilla para empresas	US\$77,000.00
Convocatoria de Ciencia y Tecnología	89% en el nivel nacional
Proyectos de autogestión internacionales	US\$2,319,054
Proyectos de autogestión locales	US\$4,190,840

Fuente: Elaboración de Autores

Desde la Incubadora de Empresas UTP Incuba, igualmente se pueden destacar los siguientes indicadores de gestión, tendiente al desarrollo de nuevas empresas de base tecnológica por miembros de la UTP y externos del país, tal como se describen a continuación:

Tabla 4: Resultados de UTP Incuba 2010-2016

Hito	Cantidad
Empresas incubadas	22
Empresas egresadas	23
Tasa de sobrevivencia	70%
Nuevos empleos generados	33
Ventas generadas	4MM

Fuente: Elaboración de Autores

:: Conclusiones

- En el estudio se pudo observar que en 8 de 20 variables no hay diferencias en las respuestas entre los estudiantes de universidades públicas y privadas, es decir que sus respuestas eran muy similares. Hay mayor proporción de respuestas de Siempre en los estudiantes de universidades privadas, es decir una mayor actitud positiva hacia los emprendimientos, eso es así porque proceden de colegios privados, donde se trata o discute mucho más, el aspecto de emprendimiento que en los colegios públicos.
- En forma global podemos ver que hay una gran actitud emprendedora positiva en los estudiantes, ya que las universidades hoy cuentan con varios cursos de emprendimientos en las diversas carreras universitarias, cosa que no ocurría hace 15 años atrás.
- En este estudio se observó que en los estudiantes prevalece las respuestas positivas en cuanto a que identifican sus talentos y los utiliza para alcanzar sus objetivos, y que actúan por iniciativa propia usando sus recursos.
- Se observó que en más del 60% opinan que identifican, calculan y controlan El presente trabajo recoge la experiencia de la Universidad Tec-

nológica de Panamá, en la implementación y desarrollo de su gestión hacia el fomento del emprendimiento de base tecnológica, mediante una gestión integradora entre los diferentes estamentos internos, lo que ha permitido un amplio sentido de pertenencia y mayor alcance de sus resultados.

- Se destaca principios claves a considerar para el proceso de implementación de la gestión del emprendimiento académico, como son el desarrollo de un diagnóstico, que permita identificar los recursos con que se cuenta y los que se requieren para llevarla a cabo, además la construcción de un mapa estratégico donde se definan los objetivos, alcances con los cuales se pueda medir los resultados a través de indicadores medibles y cuantificables.

REFERENCIAS

- Angelelli, P.; & Prats, J. (2005).** Fomento de la actividad emprendedora en América Latina y el Caribe. Serie de Informes Técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC. Disponible en: <http://www.iadb.org/sds/doc/int1b2.pdf>
- Audretsch, D. B. (2007).** Entrepreneurship capital and economic growth. *Oxford Review of Economic Policy*, 23, 1st., pp. 63-78.
- Ayerbe, M., & Buenetxea, E. (2000).** La cultura del trabajo y la actitud emprendedora en el ámbito profesional de la C.A.P.V. Cuadernos Sociológicos Vascos. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bueno, E. (2003).** «Emprender en la sociedad del conocimiento: el capital del emprendizaje como dinamizador del capital intelectual». En Arnal Losilla (coord.). *Creación de empresa: Los mejores textos*, Barcelona: Ariel, pp. 61-80.
- Dyson, R. G. (2004).** Strategic Development Analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152, pp.631-640. doi:10.1016/S0377-2217(03)00062-6.
- Espinoza, N. (2004).** Las aptitudes y actitudes empresariales de los estudiantes de administración en las universidades públicas de Lima y Callao. Lima: Facultad de Ciencias Administrativas, UNMSM.
- Espíritu O., R., Sastre C., A. (2007).** La actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios, Facultad de Contabilidad y Administración. Campus Tecomán Universidad de Colima, México.
- Galindo, M. A., & Méndez, M. T. (2011).** La Actividad Emprendedora y Competitiva: Factores que inciden sobre los emprendedores. *Papeles de Europa*, 22, pp.61-75.

- García, C., Martínez, A., & Fernández, R. (2010).** Características del emprendedor influyentes en el proceso de creación empresarial y en el éxito esperado. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 19, 2nd ser., pp.31-48.
- Hernández S., R., Fernández, C., Baptista, P. (2014).** Metodología de la Investigación. 6ta edición. McGraw-Hill, México.
- Loli, A., Aliaga, J., Del Carpio, J., Vergara V., C., Aliaga, R. (2011).** Actitudes de creatividad y emprendimiento y la intención de desarrollar un negocio en estudiantes de la Universidad Nacional agraria - la Molina. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Krauss, C. (2013).** Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay*
Entrepreneurial Attitude of college students: The case of Universidad Católica del Uruguay. *Dimens. Empresas.* - Vol. 9 No. 1, Enero-Junio de 2011, págs. 28-40.
- Maurya, A. (2012).** *Running Lean Iterate from Plan A to a Plan That Works* (2da ed.). Sebastopol, California: O'Reilly Media Inc.
- Serrano-Bedía, A. M., Pérez-Pérez, M., & Palma-Ruiz, M. (2016).** Emprendimiento: visión actual como disciplina de investigación. Un análisis de los números especiales publicados durante 2011-2013. *Estudios Gerenciales*, 32, 82-95.
- Tarapuez C., E., Osorio C., H., & Parra H., R. (2012).** Burton Clark y su Concepción acerca de la Universidad Emprendedora. Tendencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad de Nariño*, XIII, 2nd ser., pp.103-118.
- Tinoco G., O. (2008).** Medición de la capacidad emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la U NMSM. Instituto de Investigación de la FII. Taller de Investigación. <http://campusvirtualfi.unmsm.edu.pe/campus/>
- Veciana, J. M. (1999).** Creación de Empresas como Programa de Investigación Científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 8, 3rd ser., pp.11-36.
- Vejarano, G., & Espinosa, P. (2008).** "Actitudes de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Equinoccial hacia el emprendimiento". *Cátedra, Rev. Digital Universitaria* N°2, Año 1, Publicación semestral. UTE, Quito.

:: Vicente Herrera Herrera

Nacido en Provincia de Chiriquí, Ciudad de Panamá, el 16 de septiembre de 1960. Doctor en Ciencias Empresariales Latinoamericana de Ciencia y Tecnología – Panamá. Maestría en Educación con énfasis en Investigación. Universidad del Istmo. Docente de Maestría y Doctorado en universidades panameñas. Investigador de la Universidad Latina de Panamá. Expositor en congresos internacionales de investigación.

Correo electrónico:

drvicenteherrera@gmail.com

:: Mariela Salgado Canto

Nacida en Ciudad de Panamá. Master en Administración de Empresas con énfasis en Mercado. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología – Panamá. Post grado en Administración Estratégica. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología – Panamá. Docente e Investigadora de la Universidad Tecnológica de Panamá. Directora de Gestión y Transferencia del Conocimiento de Universidad Tecnológica de Panamá. Expositor en congresos internacionales de investigación.

Correo electrónico:

Mariela.salgado@utp.ac.pa

La responsabilidad social: una perspectiva estratégica de la educación para el desarrollo sostenible

Adela Margarita Vélez Rolón
Diego Gustavo Neira Bermúdez
Gisou Díaz Rojo

:: RESUMEN

La responsabilidad social empresarial debe ser vista como uno de los enfoques en que la educación para el desarrollo sostenible debe trabajar, esto requiere cambios curriculares en especial en la Educación Superior, esta debe asumir responsabilidades y proporcionar soluciones para que un modelo de desarrollo sostenible sea posible. El objetivo de la investigación es identificar el conocimiento que estudiantes de carreras administrativas tienen sobre el DS, los temas que relacionan y las relaciones que desde allí pueden generarse entre la RSE y EDS en la educación superior. La metodología implementada para el análisis fue de tipo mixta, utilizando como instrumento de recolección de datos encuestas y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis cuantitativo, se cal-

cularon las frecuencias y porcentajes observados de las categorías en cada pregunta y la prueba χ^2 para buscar posibles relaciones entre las variables. Para el análisis cualitativo, se utilizaron aspectos de la teoría fundamentada encontrando códigos y categorías en los datos. Los resultados muestran la existencia o ausencia del tema en los programas académicos, las relaciones que aún se establecen con el concepto están relacionadas al manejo de los recursos naturales, sin tener en cuenta la responsabilidad de la sociedad frente a los mismos.

Palabras clave: Educación para el desarrollo sostenible, Responsabilidad social empresarial, educación superior.

Social responsibility: a strategic perspective of education for sustainable development

Adela Margarita Vélez Rolón
Diego Gustavo Neira Bermúdez
Gisou Díaz Rojo

:: ABSTRACT

Corporate social responsibility must be seen as one of the approaches in which education for sustainable development must work, this requires curricular changes, especially in Higher Education, which must assume responsibilities and provide solutions so that a model of sustainable development is possible. The aim of the research is to identify the knowledge that students of administrative careers have about the SD, the topics they relate and the relationships that can be generated there between CSR and EDS in higher education. The methodology used for the analysis was mixed, using surveys and semi-structured interviews as a collection tool. For the quantitative analysis, fre-

quencies and percentages of the categories in each question and the χ^2 test were calculated to find possible relationships between the variables. For the qualitative analysis, aspects of grounded theory were used finding codes and categories in the data. The results show the absence of the subject in the academic programs, the relationships that are still established with the concept are related to the management of natural resources, without taking into account the responsibility of society against them

Keywords: Education for sustainable development, Corporate social responsibility, higher education.

La responsabilité sociale: une perspective stratégique de l'enseignement pour le développement durable (DD)

Adela Margarita Vélez Rolón
Diego Gustavo Neira Bermúdez
Gisou Díaz Rojo

:: RÉSUMÉ

L'enseignement pour le développement durable (EDD) doit travailler la responsabilité sociale organisationnelle (RSO), ce qui mérite la mise à jour des programmes, particulièrement dans l'enseignement supérieur lequel doit assumer de responsabilités et fournir de solutions pour qu'un modèle de développement durable soit possible. Le but de la recherche est d'identifier ce que les étudiants appartenant à de carrières de gestion savent sur le développement durable, ses thèmes associés et les liens qui peuvent se créer entre la RSO et l'EDD dans le domaine de l'enseignement supérieur. La méthodologie mise en place pour l'analyse a été mixte, en utilisant comme instrument de collecte des enquêtes et des entretiens semi-structurés. Pour l'analy-

se quantitative, les fréquences et les pourcentages observés dans chaque question ont été calculés ainsi que le test χ^2 afin d'établir de possibles relations entre les variables. Pour l'analyse qualitative, des aspects de la théorie ont été utilisés ayant comme résultat de codes et des catégories des données. Les résultats montrent qu'il y a une absence du thème dans les programmes académiques, les liens qui s'établissent sont en relation avec la gestion des ressources naturelles sans prendre en considération la responsabilité de la société face à ce sujet.

Mots-clés: enseignement pour le développement durable, responsabilité sociale organisationnelle, enseignement supérieur.

A responsabilidade social: uma perspectiva estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável (DS)

Adela Margarita Vélez Rolón
Diego Gustavo Neira Bermúdez
Gisou Díaz Rojo

:: RESUMO

A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) tem que trabalhar com a responsabilidade social empresarial (RSE), o que precisa de mudanças dos programas, especialmente na educação superior, e de assumir responsabilidades e fornecer soluções para que um modelo de desenvolvimento sustentável seja possível. O objetivo da pesquisa é de identificar o conhecimento que os estudantes de carreiras administrativas têm em relação com o desenvolvimento sustentável, os temas relacionados e as conexões que podem se gerar entre a RSE e a EDS na educação superior. A metodologia implementada para a análise foi de tipo mista, utilizando como instrumento de coleta inquéritos e entrevistas semiestruturadas. Para a análise quantitativa, frequên-

cias e porcentagens de cada pergunta foram calculadas como também a prova χ^2 para buscar possíveis relações entre as variáveis. Para a análise qualitativa, aspectos da teoria fundamentada foram utilizados tendo como resultado códigos e categorias nos dados. Os resultados mostram que existe ausência do tema nos programas acadêmicos, as relações que ainda se estabelecem com o conceito estão relacionadas com a gestão dos recursos naturais, sem tomar em consideração a responsabilidade da sociedade diante dos mesmos.

Palavras chave: educação para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade social empresarial, educação superior.

:: Introducción

Las transformaciones económicas enmarcadas en los procesos de globalización, las presiones sobre el medio ambiente y la sociedad ponen de manifiesto la necesidad de encontrar nuevas formas de desarrollo empresarial, que permita la generación de valor para la empresa pero que además haga frente a estos retos, convirtiéndose en un indicador de desarrollo económico y social de un país, la responsabilidad social y ambiental ejercida por las empresas, para esto la empresa moderna debe ser capaz de incorporar la sostenibilidad en su gestión.

Las Universidades en este contexto son las llamadas a generar conocimientos pertinentes a la sociedad y más específicamente al sector empresarial, para esto es necesario que dentro de los sistemas de educación superior se priorice la comprensión de la sostenibilidad desde los planes de estudio, es así que educar en o para la sostenibilidad implica desarrollar en los futuros profesionales habilidades, competencias y destrezas necesarias para concebir las empresas como organizaciones socialmente responsables. Estos graduados requieren habilidades transdisciplinarias para hacer frente a la complejidad y la incertidumbre, incluyendo habilidades de pensamiento crítico, pensamiento sobre el futuro, y pensamiento sistémico; capaces de cambiar la motivación y la gestión; participación de los interesados; la resolución de problemas; y gestión de proyectos (Tilbury y Cooke 2001 cit por Tilbury & Wortman, 2008).

La investigación tiene por objetivo identificar el conocimiento de estudiantes universitarios frente al desarrollo sostenible y las implicaciones que para ellos representa la puesta en marcha de propuestas de responsabilidad social.

:: Bases teóricas

Educación para la Sostenibilidad o Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

Podemos contextualizar históricamente a la Educación para el Desarrollo Sostenible a finales de la década de los años 80s con el nacimiento mismo de la concepción de Desarrollo Sostenible. La comisión Brundtland, da vida a este concepto y los plasma en la publicación "Nuestro Futuro Común", en donde pone de manifiesto la necesidad de la sostenibilidad y el papel que los seres humanos tienen frente a la misma.

Granados (2010), explica la existencia de tres enfoques en la relación Educación Sostenibilidad:

Ilustración 1: Enfoques de la relación Educación – Sostenibilidad.



Fuente: (Granados, 2010 tomado de Vélez, 2014)

La presente propuesta se basa en las concepciones dadas por el segundo enfoque, el cual también es el acogido por la UNESCO, para designar el Decenio (2005 – 2014).

Tilbury, D (2011), plantea algunos elementos clave para el aprendizaje desde la concepción del Desarrollo sostenible. Dando importancia las competencias: Aprender a formular preguntas críticas, a aclarar los propios valores, a plantearse futuros más positivos y sostenibles, a pensar de modo sistémico, a responder a través del aprendizaje aplicado y estudiar la dialéctica entre tradición e innovación.

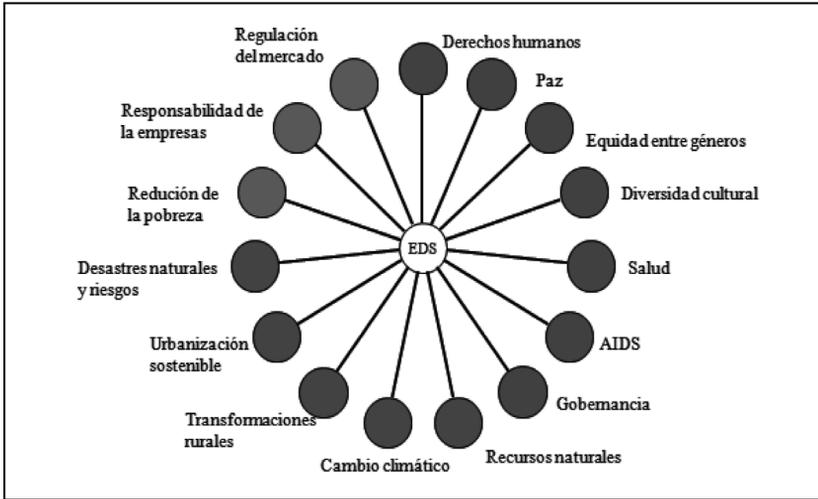
Es así como la educación para el desarrollo sostenible debe proveer a los estudiantes de herramientas que les permitan incorporar la sostenibilidad en su quehacer profesional.

La UNESCO plantea que la educación para el desarrollo sostenible (EDS) puede ser el elemento que integre la educación de calidad y facilite el desarrollo sostenible, para esto incluyo dentro de los objetivos de desarrollo sostenible, en el ODS 4 la meta 4.7 que trabaja sobre la EDS y la educación para la ciudadanía global.

Dicha meta pretende para el 2030 garantizar que los estudiantes adquieran conocimientos no solo teóricos sino prácticos que les permitan “promover el desarrollo sostenible mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.

Para Mayer (2007), existen 15 perspectivas estratégicas en las que debería trabajar la Educación para la sostenibilidad (ver Ilustración1).

Ilustración 2: Perspectivas estratégicas en las que debe trabajar la Educación para la Sostenibilidad. Fuente: (Mayer, 2007)



La propuesta de investigación presentada enfatiza en el análisis de algunas de estas perspectivas tales como: la responsabilidad de las empresas, la regulación del mercado y la gobernanza.

La responsabilidad social y la educación para el desarrollo sostenible

Una de las perspectivas planteadas por Mayer (2007), hace más de 10 años, evidencia el papel que juega la educación para el desarrollo sostenible en el cambio organizacional, específicamente en la implementación de programas y mecanismos de Responsabilidad social empresarial.

Entender estos enfoques desde la academia, permitirá el desarrollo de nuevas metodologías y visiones en donde la educación para el desarrollo sostenible pueda ser interiorizada. Ya que la implementación de cualquiera de estas.

Por otra parte Mendez, Henao & Vélez (2017) identifican que los factores de éxito para las empresas en sus primeros años están ligadas a el financiamiento, la legalidad y la generación de valor, en este último aspecto sería necesario educar a los futuros profesionales para que la generación de valor este dada desde la sostenibilidad y la responsabilidad social.

Tabla 1: Enfoques de la RSE

ENFOQUES	OBJETIVO	AUTORES	DEFINICIÓN
Económico	Obtener utilidades crecientes y compensar a la sociedad aportando en temas de mayor relevancia.	Milton Friedman, 1970	"La única RS de la empresa es aumentar sus beneficios. De acuerdo a la ley"
Autointereses	Basa su desarrollo en el empoderamiento productivo de las comunidades vulnerables.	Robert Ackerman, 1976	"La capacidad de respuesta social de la empresa es la forma en que las mismas adquieren conciencia de las cuestiones sociales y, en consecuencia, responden a ellas"
Prioridades		Archive Carrol, 1979	"Los principios económicos, jurídicos y éticos que rigen en una sociedad, conforman un "contrato social" entre las empresas y la sociedad.
Papel social		Peter Drucker, 1986	"La empresa debe convertir su RSE en una oportunidad de negocio integrada a las necesidades de la sociedad con la actividad empresarial, convirtiendo problemas sociales en oportunidades de negocios, en capacidad de producción, en trabajos bien remunerados y en riqueza."
Grupo de intereses	Reducir los efectos negativos de su operación en los grupos de interés. Se financia con la construcción de barreras diferenciadoras o reducción de riesgos.	Edward Freeman, 1983	Define los grupos de interés "Cualquier grupo o individuo identificable que pueda afectar el logro de los objetivos de una organización o que es afectado por el logro de los objetivos de una organización"
Legitimidad		Adela Cortina, 1997	Las empresas deben actuar desde la ética definida como "un saber que nos orienta para tomar decisiones justas y felices"
Desarrollo Sostenible		Henry Savall, 2003 y otros	"Apunta a consolidar la capacidad de supervivencia y de desarrollo económico sustentable de la empresa (nivel micro), del sector de actividad y de la cuenca de empleo (nivel meso) o de la nación (nivel macro), dentro del espacio socioeconómico, delimitado por los principios de la eficacia, eficiencia y de ética"
Estratégico		Porter y Kramer, 2006	"Las políticas y las prácticas operacionales que mejoran la competitividad de una empresa a la vez que ayudan a mejorar las condiciones económicas y sociales en las comunidades donde opera."

Fuente: Yepes, G. (2010).

:: Metodología

La metodología implementada para el análisis fue de tipo mixta, utilizando como instrumento de recolección una encuesta.

Muestra: La muestra elegida fueron 70 estudiantes de Administración de empresas de la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá (Uniempresarial). Uniempresarial es institución de educación superior, siendo una de las principales características su modelo educativo, el Modelo dual propuesta implementada por las universidades empresariales Berufsakademie alemanas de Mosbach y Ravensburg, que se centra en la formación conjunta en el aula y las empresas, en donde los estudiantes intercalan su estudio entre formación en teórica y formación práctica en las empresas.

La formación de estos estudiantes hace que la investigación cobre relevancia en la medida que tienen un acercamiento real al sector empresarial.

El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas donde el estudiante explicó algunas de sus ideas frente al tema y la relación con temas desde el componente social, económico y ambiental.

:: Análisis De Datos

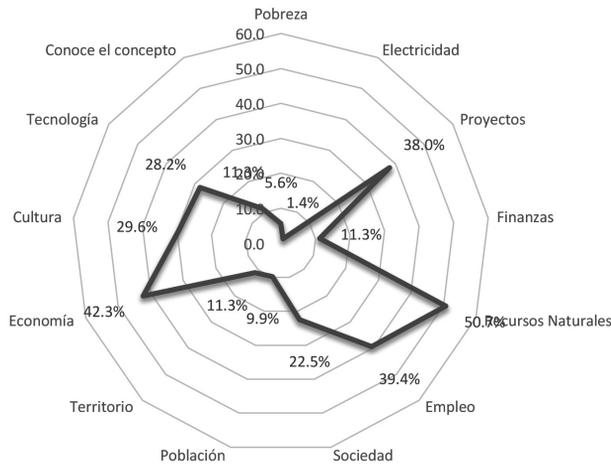
Para el análisis cuantitativo de los datos, se calcularon las frecuencias y porcentajes observados de las categorías para cada variable. Además, se realizaron gráficos de frecuencia para poder interpretar mejor los resultados obtenidos. Para el análisis cualitativo, nos basamos en algunos aspectos de la teoría fundamentada (recolectar conceptos, ideas y reflexiones comunes en los datos recolectados, para codificarlos y categorizarlos), por lo que organizamos, examinamos y recuperamos aquellos fragmentos de respuestas, con base en algún elemento común significativo para nuestra investigación.

:: Resultados

En este apartado se darán a conocer los resultados obtenidos conformes a las preguntas de investigación planteada, en base a los datos recogidos y su posterior análisis.

El primer cuestionamiento que surge en la investigación es indagar a los estudiantes en el grado de conocimiento que poseen frente al tema desarrollo sostenible y los conceptos asociados a él. (Ver gráfico 1).

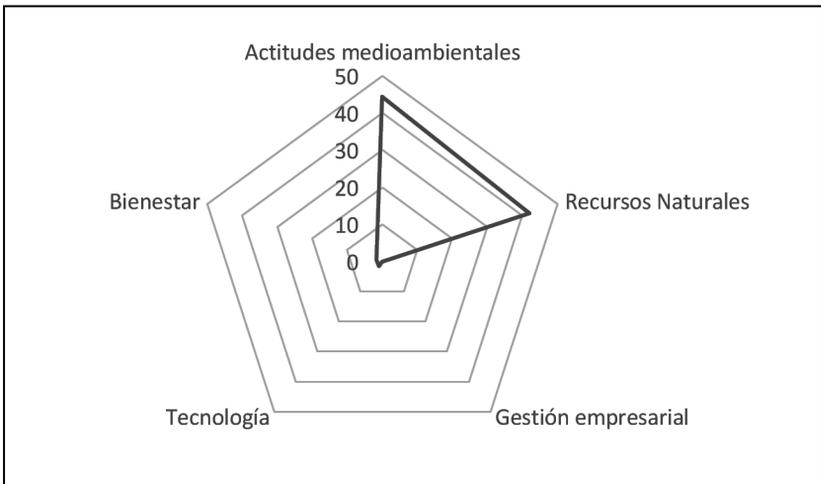
Ilustración 2: Conceptos asociados por los estudiantes con el término de desarrollo sostenible.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que los estudiantes relacionan el concepto desarrollo sostenible al componente ambiental, y al desarrollo económico, sin embargo, dejan de lado la sociedad y el papel del mismo frente al desarrollo sostenible.

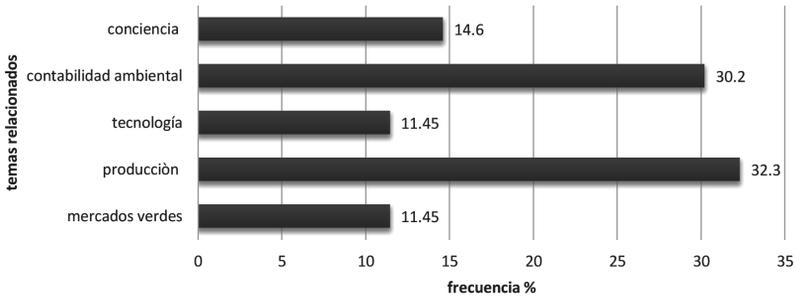
Ilustración 3: Conceptos asociados por los estudiantes con el componente ambiental.



Fuente: elaboración propia.

Al indagar a los estudiantes sobre los conceptos asociados al componente ambiental dentro de la definición de desarrollo sostenible, se evidencia que asocian este concepto a las actitudes medio ambientales y a los recursos naturales como un todo.

Ilustración 4: Conceptos asociados por los estudiantes con el componente económico.

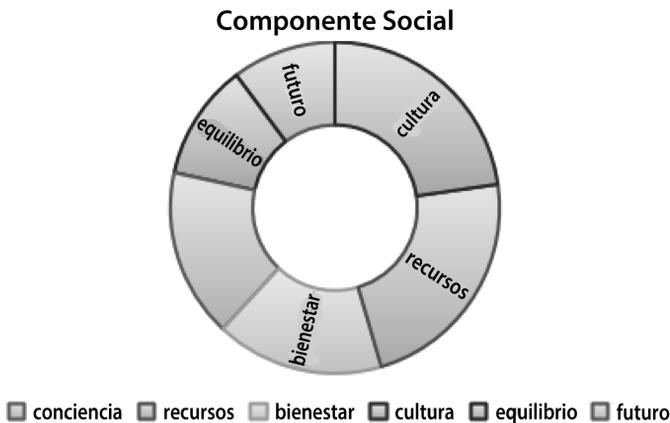


Fuente: elaboración propia.

Frente a los conceptos relacionados con el componente económico los estudiantes relacionan las nuevas formas de producción como un tema importante para el desarrollo sostenible

En cuanto al componente social, los estudiantes relacionan temas como el futuro, la cultura, el bienestar y el equilibrio socio ambiental.

Ilustración 5: Conceptos asociados por los estudiantes con el componente económico.



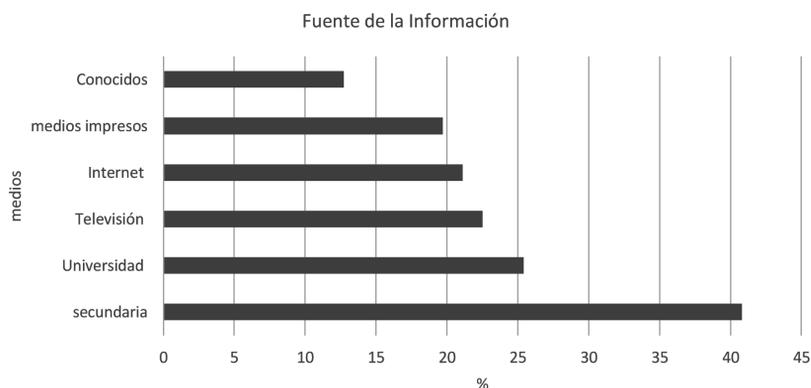
Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, la responsabilidad de la empresa como objeto en quien recaen las acciones frente al ambiente no son tenidas en cuenta.

Esto refuerza aún más la importancia de entender la RSE como un elemento clave dentro de la educación para el desarrollo sostenible.

El 40% de los estudiantes han adquirido este conocimiento de lo aprendido en la educación secundaria, lo que muestra la baja participación en esto por parte de la Educación superior, esto es evidente también en la bibliografía sobre el tema, las Instituciones de Educación superior están comprendiendo muy recientemente que es necesario interiorizar la dimensión de la sostenibilidad de manera que permee todo el currículo y en todos los programas profesionales.

Ilustración 6: Conceptos asociados por los estudiantes con el componente económico.

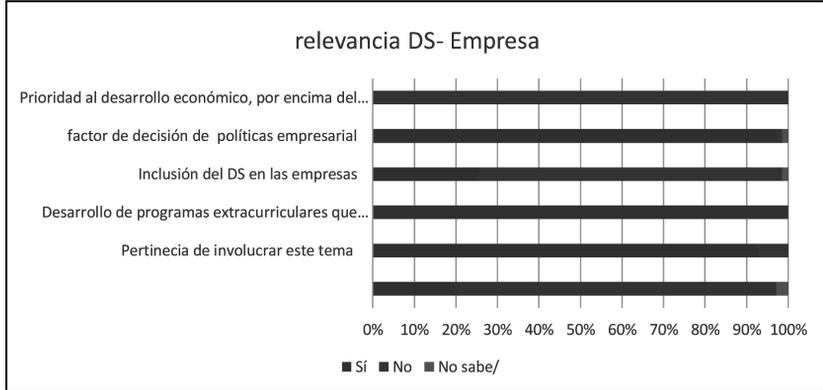


Fuente: elaboración propia.

Otro grupo de preguntas refuerzan los tres temas antes indagados (Conocimiento de los docentes, conocimiento de los estudiantes y fuentes de obtención del concepto). De esta categorización podemos inferir: que los estudiantes asocian en gran medida el desarrollo sostenible a aspectos relacionados con la economía, a recursos naturales y a proyectos, otros lo conciben desde la sociedad y un término interesante que apareció repetidamente fue el concepto de equilibrio.

La siguiente pregunta tiene que ver con las actividades en la que los estudiantes se involucrarían para trabajar en pro del desarrollo sostenible, esta pregunta fue contestada por 46 estudiantes (64,8%), las actividades que los estudiantes consideran más importantes son la capacitación, las actividades curriculares y la realización de proyectos de investigación.

Los resultados muestran que existe poco conocimiento del tema, atribuido a la ausencia del tema en los programas académicos, al escaso manejo del concepto por parte de los docentes y a la limitada exigencia que tienen las empresas frente al tema, aunque se reconoce la relación que tiene la implementación de las normas de calidad en el mejoramiento de procesos sostenibles.



:: Conclusiones

La educación para el desarrollo sostenible es una asignatura pendiente en la educación superior, esta debe propender por formar a los estudiantes en competencias que les permitan transformar la realidad.

La responsabilidad social empresarial debe ser uno de los enfoques ha ser tratados en la educación superior desde la EDS.

Los futuros profesionales aún ven desarticulado el tema de la sostenibilidad a la sociedad, esto no permitirá que se actúe frente a los impactos que los seres humanos ejercen sobre el ambiente y la sociedad misma.

Se deben formular herramientas, políticas y planes que permitan la articulación de la EDS y la responsabilidad social en la educación superior.

Un camino para iniciar esto, es la inclusión de los ODS en el análisis de futuro los cuales deben ser incluidos de forma transversal en los currículos.

REFERENCIAS

- Granados, J. (2010).** *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia Un estudi de cas - Education for sustainability and geography education. A case study.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Méndez, M; Henao, A; Vélez, A. (2017).** **Factores críticos de éxito para el desarrollo de una empresa en sus primeras fases de desarrollo.** En: Venezuela. Espacios ISSN: 0798-1015 ed: v.38 fasc.10 p.10 - 10.
- Mayer, M. (2007).** *Educar al futuro. El reto de la sostenibilidad. Comité científico para la Década de la Educación al Desarrollo Sostenible Comisión Italiana UNESCO.* (X. d. sostenibilitat, Ed.) Obtenido de Educació per la sostenibilitat a Sant Cugat: http://www.edusost.cat/ca/documents/documents-dels-membres-de-la-xarxa/cat_view/55-documents-dels-membres-de-la-xarxa/57-educacio-per-la-sostenibilitat-a-sant-cugat?limit=15&limitstart=0&order=name&dir=ASC.
- Tilbury, D. (2011).** Higher Education for Sustainability: A Global Overview of Commitment and Progress . *Higher Education in the World 4*, 18 -28.
- Tilbury, D., & Wortman, D. (2008).** Education for Sustainability in Further and Higher Education: Reflections Along the Journey. *Planning for Higher Education*, 36(4), 5 -16.
- UNESCO (2012).** Forjar la Educació del mañana. Francia: UNESCO.
- UNESCO (s.f).** Unesco.org. Obtenido de Educación: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/esd-and-other-types-of-educations/>
- Yepes, G. (2010).** ¿Quién paga por la RSE empresarial?. Universidad Externado de Colombia.

BIONOTAS

:: Adela Margarita Vélez Rolón

Investigadora. Fundación Universitaria empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Correo electrónico:

avelez@uniempresarial.edu.co

:: Diego Gustavo Neira Bermúdez

Director programa Negocios Internacionales. Fundación Universitaria empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Correo electrónico:

gneira@uniempresarial.edu.co

:: Gisou Díaz Rojo

Docente Universidad del Tolima.

Correo electrónico:

gdiazrj@ut.edu.co

Prácticas como facilitador de la inserción laboral en estudiantes universitarios

Julia Cubillos Romo

Natalia Pillancari Coronado

Rosa Iris Villalobos Castro

:: RESUMEN

La inserción laboral de los egresados de educación superior constituye una preocupación creciente en centros educativos, constituye uno de los indicadores de aseguramiento de calidad del proceso formativo. Además, contribuyen a la formación con pertinencia al mundo laboral, favoreciendo la empleabilidad y con el ello la responsabilidad social de las Universidades, en entrega a la sociedad de profesionales altamente formados, así como también en la aspiración de movilidad social de las nuevas generaciones que ingresan a la Universidad. El artículo sistematiza resultados del estudio “Empleabilidad e Inserción Laboral en Educación Superior” y se concentra en uno de sus objetivos, enfocado en describir la importancia de las prácticas en el proceso formativo, como una actividad estratégica para la formación profesional que

contribuye a la inserción laboral. Se trata de un estudio cualitativo, que capturo la visión de más de 50 académicos a través de grupos focales. Entre los principales resultados se propone hacer adecuaciones curriculares orientadas a potenciar la formación de competencias genéricas, y la pertinencia con el territorio. Además, se propone integrar con mayor intensidad prácticas profesionales. Se proponen criterios de gestión académica para cautelar un proceso que asegure calidad. Finalmente releva el establecimiento de redes institucionales que favorecen la inserción laboral de los graduados.

Palabras clave: Inserción laboral, empleabilidad, práctica profesional, profesionalización, aseguramiento de calidad.

Practices as facilitator of the insertion employment in university students

Julia Cubillos Romo

Natalia Pillancari Coronado

Rosa Iris Villalobos Castro

:: ABSTRACT

The labor insertion of the graduates of higher education constitutes a growing concern in educational centers, constitutes one of the indicators of quality assurance of the training process. In addition, they contribute to training with relevance to the world of work, favoring employability and with it the social responsibility of the universities, delivering highly trained professionals to society, as well as the aspiration of social mobility of the new generations that they enter the University. The article systematizes the results of the study "Employability and Labor Insertion in Higher Education" and focuses on one of its objectives, focused on describing the importance of practices in the training process, as a strategic activity for professional tra-

ining that contributes to the insertion labor. It is a qualitative study, which captured the vision of more than 50 academics through focus groups. Among the main results, it is proposed to make curricular adjustments aimed at promoting the formation of generic competences, and the pertinence with the territory. In addition, it is proposed to integrate professional practices more intensively. Criteria for academic management are proposed to protect a process that ensures quality. Finally, it reveals the establishment of institutional networks that favor the employment of graduates.

Keywords: Job placement, employability, professional practice, professionalization, quality assurance.

Des pratiques en tant qu'animateur pour l'insertion professionnelle des étudiants universitaires

Julia Cubillos Romo

Natalia Pillancari Coronado

Rosa Iris Villalobos Castro

:: RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle des diplômés est l'une des préoccupations constantes des instituts d'enseignement, il s'agit de l'un des indicateurs essentiels pour l'assurance de la qualité dans les processus de formation. En plus, cet indicateur contribue à mettre en place une formation pertinente pour l'insertion professionnelle, en favorisant l'employabilité mais aussi la responsabilité sociale des universités, puisqu'il donne à la société des professionnelles hautement formés, ainsi qu'une aspiration de mobilité sociale des nouvelles générations qui entrent à l'université. L'article systématise les résultats de l'étude L'employabilité et l'insertion professionnelle dans l'enseignement supérieur et se centre sur l'un de ses objectifs qui est celui de décrire l'importance des pratiques dans le processus formatif, en tant qu'activité stratégique pour

la formation professionnelle contribuant à l'insertion professionnelle. Il s'agit d'une étude qualitative qui a attiré l'attention de plus de 50 académiciens à travers des groupes de discussion. Parmi les principaux résultats, des adéquations des programmes orientés à stimuler les compétences générales et la pertinence avec le territoire, ont été proposées. En outre, l'étude recommande la mise en place de plus de pratiques professionnelles et propose de critères de gestion académique afin d'assurer la qualité de l'enseignement. Finalement, elle invite à établir de réseaux institutionnels qui favorisent l'insertion professionnelle des diplômés.

Mots-clés: insertion professionnelle, employabilité, pratique professionnelle, professionnalisation, assurance de la qualité.

Práticas como facilitador da inserção laboral em estudantes universitários

Julia Cubillos Romo

Natalia Pillancari Coronado

Rosa Iris Villalobos Castro

:: RESUMO

A inserção laboral dos graduados é uma preocupação crescente nos centros educativos, e é um dos indicadores de garantia da qualidade do processo formativo. Além disso, os indicadores contribuem à formação com pertinência ao mundo laboral, estimulando a empregabilidade e a responsabilidade das universidades, entregando às sociedades profissionais altamente formados, e contribuindo à aspiração de mobilidade social das novas gerações que ingressam na universidade. O artigo sistematiza resultados do estudo Empregabilidade e inserção laboral na educação superior e se centra num dos seus objetivos, descrever a importância das práticas no processo formativo, como uma atividade estratégica para a formação profissional que con-

tribui à inserção laboral. Trata-se de um estudo qualitativo que capturou a visão de mais de 50 acadêmicos através de grupos de discussão. Entre os principais resultados se propõe fazer adequações dos programas orientados a promover a formação de competências genéricas e a pertinência com o território. Também, se propõe integrar mais práticas profissionais e critérios de gestão académica para assegurar a garantia da qualidade. Finalmente, propõe estabelecer redes institucionais que possam favorecer a inserção laboral dos graduados.

Palavras chave: Inserção laboral, empregabilidade, prática profissional, profissionalização, garantia da qualidade.

:: Introducción

Actualmente, muchas instituciones de educación superior se esfuerzan en conocer cuáles son los resultados alcanzados por los graduados al término del proceso formativo, en el área de los aprendizajes efectivos (niveles de logro alcanzados), así como en su trayectoria profesional – laboral inicial (inserción laboral). En muchos países conocer sobre la titulación oportuna y la empleabilidad pertinente dan cuenta de indicadores de aseguramiento de la calidad de las Universidades.

Al respecto, no basta solo con innovaciones curriculares o actualización disciplinar, interesa conocer si el perfil de egreso acuñado se logra en el itinerario formativo y, especialmente, si los estudiantes que alcanzan dicho perfil presentan una inserción laboral pertinente, oportuna y en una situación de empleo de calidad.

Este estudio comparte la idea de que la calificación universitaria no es solamente formación para el trabajo, reconoce que los desenlaces posteriores a la graduación tienen una amplitud de posibilidades no excluyentes, como lo son insertarse laboralmente, desarrollar emprendimientos, continuar estudios de perfeccionamiento, entre otros. Por ello, se sostiene que definir adecuadas estrategias durante la trayectoria formativa, que, de relevancia a las prácticas iniciales, intermedias y finales, no solo otorga pertinencia a la formación profesional, sino también que evidencia responsabilidad social en la formación de profesionales.

Sostendremos en este estudio, que la inserción laboral es una responsabilidad institucional no solo porque la función de docencia está vinculada a la formación profesional, sino también porque las universidades tienen en su haber otras funciones tácitas, como, por ejemplo, la movilidad social de sectores excluidos que ven en la educación una oportunidad para su desarrollo y una estrategia para mejorar su bienestar. De igual forma, la Universidad es responsable por la calidad profesional de sus egresados, por los valores y por el sentido de responsabilidad social que sus egresados adquieren.

Por otra parte, la función universitaria de diseminación del conocimiento a la sociedad se extiende también a los actores del mundo socio-productivo a través de los profesionales que egresan, siempre que estos no solo porten aprendizajes significativos, sino también que sean capaces de generar nuevo conocimiento en los entornos donde se insertan profesionalmente.

Este artículo se concentra en uno de los aspectos abordados en el estudio “Empleabilidad e Inserción Laboral en Educación Superior”, cuyos objetivos fueron i) comprender el significado de la inserción laboral para profesores universitarios en una Universidad Estatal del sur de Chile y ii) describir las gestiones

académicas impulsadas para promover la inserción laboral de los egresados. En el presente trabajo, se presentan solo los resultados relativos a la importancia de las prácticas en el proceso formativo, como una actividad estratégica para la formación profesional, que contribuye favorablemente en la inserción laboral.

:: Delimitación del problema

Para poder dimensionar la relación entre educación superior e inserción laboral se necesitan muchos datos, tanto indicadores de resultados finales como información sobre el proceso de aprendizaje y la vinculación con el mundo socio productivo. Al respecto, un estudio OCDE (2009) señala que en el país no hay fuentes de información a nivel nacional que muestren el éxito que tienen los titulados universitarios para encontrar trabajo a los seis meses o un año de haber completado sus estudios, y que permitan identificar datos por institución o al menos el comportamiento en las regiones, así como información detallada, como por ejemplo, sobre empleabilidad pertinente (ámbito de trabajo y funciones en relación a lo estudiado), calidad del empleo (relación contractual, bienestar, previsión, etc.), entre otros.

Los avances que se conocen a la fecha se han obtenido a partir de estudios realizados por universidades que han iniciado seguimiento a sus egresados y mantienen con reserva sus resultados; por estudios internacionales, como lo es el estudio comparativo PROFLEX realizado en 2010, y por diversos estudios nacionales que revelan que realizar y completar estudios superiores aumenta la posibilidad de acceder a un empleo e incrementar los ingresos (Meller y Rappoport, 2004; Mizala y Romaguera, 2004; www.futurolaboral.cl, OCDE, 2009).

Si bien se evidencia una relación entre educación superior e inserción laboral, esto no es tan claro cuando se trata de calidad del empleo. Tal como indican Cañedo y Barragán, "el capital humano referido a la formación universitaria, es la llave de entrada al mercado laboral para profesionistas, más no el determinante de la calidad del empleo" (2011: 518).

Por lo tanto, cabe consultarse si los resultados en empleabilidad e ingresos de titulados son producto de estrategias que impulsan las instituciones de educación superior para apoyar la inserción laboral de sus graduados.

Se sostendrá en este estudio que la inserción laboral de profesionales se vincula a tres elementos:

- i) Desarrollo de competencias específicas propias de la profesión o disciplina, contextualizadas a los diversos campos de ejercicio profesional y actualizadas con los últimos avances en dichas disciplinas y campos laborales.

- ii) Desarrollo de competencias de empleabilidad, (o competencias genéricas), entendidas como aquellas que permiten conseguir un empleo, mantenerse en él y desarrollarse (Beneitone, Pablo Et al, 2007; Fundación Chile, 2003).
- iii) Desarrollo de capital social, entendido como el entramado de redes de pares, disciplinares, profesionales, laborales, en un campo de conocimiento específico (Puig, 2007; Sillas, 2009; Sarmiento, 2009; Bustos, 2011).

Competencias disciplinares/profesionales y de empleabilidad

En un reciente análisis realizado por la OCDE (2009) en Chile, se advierte que la visión de los empleadores guarda considerables aprehensiones, sobre la formación superior que se imparte en el país en lo referido a las habilidades que desarrollan los graduados y el conocimiento que adquieren, ambos elementos que puede incidir en la calidad del empleo que se obtenga posteriormente. El estudio advierte que los empleadores no están vinculados en el proceso de diseño y actualización curricular ni tampoco en la formación, en sus diversas actividades (módulos, prácticas, pasantías, actividades extra curriculares); mucho menos en la gestión institucional.

En ese contexto, la OCDE advierte de la necesidad de tomar “medidas inmediatas para aumentar el atractivo y el prestigio de la educación terciaria y disminuir la clara segmentación entre universidades y otras instituciones que no lo son. Un paso posible en esta dirección podría ser el establecimiento de un marco nacional de cualificaciones para facilitar el paso de un tipo de grado a otro, para reconocer previas experiencias y competencias académicas o de trabajo” (OCDE, 2009: 14). Este marco identifica un piso mínimo común respecto a las competencias genéricas (o también denominadas blandas e incluso de empleabilidad), así como las competencias disciplinares, de acuerdo a los últimos avances de la profesión.

Adicionalmente, se considera adecuado mejorar la participación de los empleadores en diversos procesos de aprendizaje y optimizar su participación como centros de prácticas profesionales. Hérvás et al (2012) advierte que los estudiantes que realizan sus prácticas profesionales en empresas presentan mayores porcentajes de ocupación, mayor contratación indefinida y mayor probabilidad de cumplir funciones de dirección y funciones de técnico.

En resumen, se precisa que en las instituciones de educación superior se desarrollen competencias de empleabilidad (genéricas) y competencias disciplinares, actualizadas de acuerdo a los campos profesionales vigentes. Para ello es necesario estrechar el vínculo con los empleadores, tanto en su asesoría al

currículum como en su implicación en el proceso formativo, siendo las prácticas profesionales un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias de empleabilidad.

Capital social y formación de redes socio laborales

En los estudios de redes y capital social asociados a educación superior (Puig, 2007; Sillas, 2009; Sarmiento, 2009; Bustos, 2011), existe consenso en que la pertenencia o participación regular a un grupo les proporciona a sus miembros el respaldo de su capital colectivo. De ahí que se destaque la importancia de las relaciones sociales como fuente de solidaridad social, que se entienden como el flujo de información, influencia y solidaridad que se pone a disposición de los miembros del grupo.

Si bien hay diversos enfoques teóricos sobre capital social, es posible sostener la tesis de que la activa participación en la vida universitaria, así como prácticas profesionales, incrementan el capital social de los futuros profesionales y ello incide en su inserción laboral. Al respecto, Bustos señala “el capital social contribuye a la inserción laboral y tiene un efecto positivo sobre las condiciones de dicha inserción” (2011: 155). Por su parte Puig (2007) señala que las redes de contactos personales facilitan el ingreso y permanencia en el mercado laboral, para identificar oportunidades profesionales y la manera de aprovecharlas mejor, reducir el tiempo para la inserción laboral y facilitar una ubicación más acorde con las competencias de cada sujeto.

:: Metodología

Se optó por realizar un estudio cualitativo, ya que permite comprender la visión de los académicos que tienen a su cargo las carreras de pregrado. Con ello se logró caracterizar prácticas en la gestión académica, además, percepciones, expectativas y propuestas en materia de inserción laboral.

Se realizó un estudio de caso, al concentrar a todos los académicos de una misma casa de estudio. Una de las intenciones de este trabajo es proponer mejoras las estrategias formativas de dicha universidad. No obstante, los resultados que han emergido pueden resultar de utilidad para otras instituciones de educación superior y para la comunidad académica en general, en tanto se trata de un conocimiento nuevo rigurosamente generado y analizado.

El caso corresponde a una Universidad Estatal chilena, ubicada en el sur del país. Esta institución se organiza en 4 campus y presenta tanto carreras profesionales universitarias como técnicas de nivel superior.

Los criterios para seleccionar la muestra fueron los siguientes:

- a) Territorialidad. Se buscó comprender la situación de los campus ubicados en tres de las cuatro ciudades donde se ubica la Universidad.
- b) Tipo de carreras. Se buscó indagar tanto en la realidad de las carreras profesionales, con y sin licenciaturas, como de las carreras técnicas que se dan en distintas sedes. Además, se consultaron todas las carreras que se imparten en la Universidad, las que se inscriben en una amplia variedad de disciplinas.

Como informante clave fue definido el Jefe o Director de cada carrera, en tanto es el actor principal de gestión académica, estrechamente vinculado a la estructura curricular, al desarrollo de competencias, a la formación práctica y la vinculación con el medio. Además, en los casos en que los Jefes de carrera no pudieran participar o cuando no poseían una experiencia significativa en gestión académica en los programas de pregrado, se invitó a los Directores de Departamento.

La técnica de recolección de información usada fue el grupo focal, lo que permitió trabajar con grupos semi homogéneos (de carreras de una misma área disciplinar) para favorecer el diálogo al interior de cada grupo y para evidenciar los aspectos diferenciadores entre ellos. Se realizaron 8 grupos focales que agruparon aproximadamente a 50 académicos de carreras pedagógicas, ciencias sociales, ciencias de la salud, ingenierías, biotecnología, ciencias del mar, administración, ingeniería comercial y carreras técnicas de nivel superior.

Para realizar el análisis, se utilizaron los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Esto significó seguir 5 etapas:

- Etapa 1: recolección de datos con pauta semi estructurada.
- Etapa 2: selección de datos relevantes y codificación con categorías conceptuales.
- Etapa 3: análisis por categorías para identificar sub categorías y relaciones.
- Etapa 4: visualizar esquemas teóricos a través de estructuras gráficas que permitan visualizar la articulación de las categorías.
- Etapa 5: relectura interactiva e integración de nuevas categorías y elementos de otras fuentes.

:: Resultados

A continuación, se sintetizan los principales hallazgos del estudio, que pueden ser considerados como recomendaciones destinadas a mejorar la contribución de las Universidades en la inserción laboral de sus egresados.

El currículo para la inserción laboral

a) Una mirada a las competencias genéricas

Existe consenso, más aún entre quienes valoran las perspectivas curriculares basadas en competencias o en resultados de aprendizaje, en que los egresados deben ser capaces de demostrar que saben, saben hacer y saben ser. Por tanto, propiciar experiencias de aprendizaje donde se conjugue la integración de estos elementos resulta fundamental, puesto que permitirá que el aprendizaje ocurra situado, combinando conocimiento teórico con aplicaciones prácticas y poniendo de manifiesto competencias genéricas (Corbalán, 2011; Díaz-Barriga, 2011).

En este sentido, los entrevistados señalan que las competencias denominadas blandas o genéricas constituyen en sí mismas competencias que favorecen la empleabilidad, es decir, el ingreso, mantención, desarrollo en una actividad social o productiva, contribuyendo al logro de la misión de alguna organización o emprendimiento.

Competencias de empleabilidad más citadas:

- Comunicación oral y escrita
- Trabajo en equipo
- Proactividad
- Creatividad e innovación
- Liderazgo
- Resiliencia
- Habilidades personales (sociales, resolución de conflicto, comunicación asertiva)
- Reflexión

Esta última guarda relación con lo señalado por Terradellas et al., de integrar en las Universidades un enfoque holístico para integrar reflexión y práctica (2017: 55) y que permiten comprensión del funcionamiento sistémico del medio donde se insertan los futuros profesionales.

No obstante, muchas casas de estudios han integrado las competencias genéricas bajo las mismas lógicas fragmentarias con las que se disocia tradicionalmente el conocimiento en disciplinas y sub disciplinas. Ello significa cursos, talleres, módulos obligatorios o electivos para concentrarse en el desarrollo de estas competencias de empleabilidad o competencias genéricas, en forma separada. Otros entrevistados señalan que estas competencias deben promoverse en las prácticas, que es el mejor lugar dentro de la estructura curricular para favorecer su desarrollo.

Un aspecto resaltado por los informantes, es que, para el caso de las carreras de continuidad que articulan graduados de nivel técnico con la formación profesional, estas competencias no pueden asumirse como logradas y omitirlas de los planes de estudio. Por el contrario, en muchos casos se presentan ciertas actitudes que son necesarias de matizar y propiciar como por ejemplo el liderazgo, razón por la cual debe examinarse el nivel de logro alcanzado en algunas competencias genéricas y seguir trabajando sobre otras.

Finalmente, una sola actividad formativa parece insuficiente para trabajar estas competencias. De igual manera, se observa necesario iniciar el abordaje de estas competencias desde los primeros semestres y hacerlo de forma continuada. En este sentido, las propuestas que se han sistematizado de los discursos de los entrevistados apuntan a lo siguiente:

- Es preciso asumir que estas competencias son en sí misma una experiencia laboral precoz, por tanto, estudiantes y académicos deben darle importancia.
- Deben definirse muy bien las competencias de empleabilidad en el perfil de egreso y en cada módulo o asignatura.
- Los docentes precisan perfeccionamiento en estrategias de enseñanza-aprendizaje y en estrategias de evaluación para saber abordar y evaluar estas competencias.
- Evaluar la comunicación asertiva, trabajo en equipo, resolución de conflictos, entre otras competencias de empleabilidad presupone un académico que tiene desarrollada estas competencias y que no las evalúa con sus propios juicios de valor, con sus proyecciones o limitaciones.
- Estas competencias no son responsabilidad exclusiva de un sólo académico, debe existir coordinación entre todos, intercambio de sus experiencias exitosas y fallidas.
- Cada carrera debe entenderse como una comunidad de académicos, aunque correspondan a diversas facultades o departamentos, deben plantearse desafíos comunes, por ejemplo, como favorecer la empleabilidad, la vinculación con el medio y el emprendimiento.

- Todos los académicos que hacen clase en alguna carrera, independientemente de su situación contractual, deben contribuir al logro del perfil de egreso, por tanto, deben hacer propias las competencias genéricas, así como estrategias de enseñanza- aprendizaje que contribuyen al desarrollo de esas competencias, integrándolo en la particularidad de su módulo o asignatura.
- La Universidad debe preocuparse por identificar buenos casos de académicos y equipos dentro de las carreras que presentan logros, ya que son un modelo de referencia para otras carreras.

Estos resultados son consistentes con Cañeado y Barragan (2011), que advierten una relación sobre variables denominadas <experiencia laboral y el desempeño personal> sobre la calidad del empleo.

b) Sobre la relación práctica – titulación - pertinencia regional

Las carreras describen diversos mecanismos para la titulación; en algunos casos una monografía, una tesis, un examen de título, incluso un informe de práctica. Se advierte que la actividad de titulación debe favorecer la inserción laboral a través de la identificación de una problemática pertinente, particularmente para esta Universidad, que está ubicada en una región del país (no en la capital). El nuevo conocimiento generado debiera sintonizar con el desarrollo de la región, lo cual hace que la tesis sea una contribución con los actores del medio socio-productivo y una valoración al egresado por su contribución.

Sin embargo, también se considera que los temas de titulación deben responder a las inquietudes de los estudiantes, las que en ocasiones se vinculan con líneas de investigación de los académicos.

Finalmente, se reconoce que un mecanismo que ha favorecido la titulación oportuna es la vinculación con la práctica profesional que la antecede. En algunos casos, ha resultado de manera fortuita, desde los estudiantes. En otros, se trata de una decisión de la carrera, producto de bajas tasas y altos tiempos de titulación, producidos por una inserción laboral precoz.

c) Sobre los practicum y el curriculum

Un tema que surgió de manera reiterada en los grupos focales de diversas disciplinas, tanto de programas profesionales como técnicos, es que las prácticas que se dan en las carreras, en la mayoría de ellas en el penúltimo semestre, deben abordarse como experiencias laborales. Darle esta formalidad institucional repercute tanto en el estudiante como en la institución que lo acoge. Sin embargo, esto es posible solo si se define muy bien qué se espera de la práctica, del estudiante y del tutor o evaluador que está en la institución que acoge.

Además, es necesario llegar al momento de la práctica con ciertas competencias básicas desarrolladas, incluso como requisito previo, especialmente aquellas relativas a la comunicación.

La práctica profesional (final) debe ser la instancia para evidenciar el aprendizaje durante toda la carrera y permitir poner de manifiesto competencias más complejas, como las analíticas y propositivas.

En este sentido, las prácticas son un espacio privilegiado para evaluar el logro del perfil de egreso de la carrera. El perfil de egreso debiera estar articulado con el medio socio-productivo. Esto no significa reducir la formación profesional a la capacitación del recurso humano que requiere el sector productivo, la formación universitaria debe plantearse desde una perspectiva integral. No obstante, en lo que respecta a este estudio, que centra su interés en las estrategias universitarias para favorecer la inserción laboral, el perfil de egreso debe sintonizar con los ámbitos actuales de desempeño de la profesión, conocer las problemáticas emergentes, las nuevas tecnologías.

d) Sobre las carreras técnicas

Se advierte una diferenciación respecto a la inserción laboral entre estudiantes de carreras profesionales y de estudiantes de carreras técnicas. En el caso estudiado, un requisito de ingreso es tener al menos dos años de experiencia laboral o estar trabajando, no necesariamente en el ámbito de estudio. Por tanto, ya están insertos laboralmente, pero no en un empleo pertinente a la carrera que cursan. No obstante, la inserción posterior que se da luego de titularse, implica: i) ascender en el lugar de trabajo (de grado, de función, asignación salarial), ii) cambiarse de trabajo, iii) generar un emprendimiento.

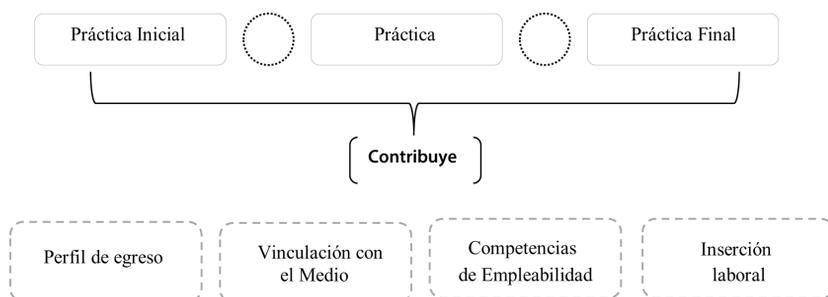
Inserción temprana en el medio socio-productivo

En distintos grupos focales se llegó a una conclusión similar: las prácticas son muy relevantes porque aproximan al estudiante, futuro profesional, con el medio socio-productivo en el que se insertará, lo que permite comprender el medio, su profesión, darle sentido al aprendizaje y propender a una motivación intrínseca. Por ello, se postula la necesidad de, al menos, institucionalizar en todas las carreras, independiente de la disciplina, tres prácticas: una inicial, una intermedia y otra final o profesional.

Algunas carreras ya han definido dos prácticas, relacionándolas a distintos niveles de progresión de competencias y a diversos escenarios profesionales.

Los hallazgos que pueden considerarse como propuesta en este punto son los siguientes:

Figura 1. Prácticas profesionales a integrar en los planes de estudios en todas las carreras



a) Practica Inicial

La práctica inicial se propone como una aproximación al mundo laboral y a la disciplina específica, una experiencia vivencial que aporte a la identidad profesional. Para los entrevistados, lo fundamental en esta práctica es el componente actitudinal: ver y vivir experiencias de integración en equipos de trabajo, recibir instrucciones o reflexionar sobre un problema, estar en una situación donde deba actuar proactivamente y con responsabilidad, experimentar situaciones donde sea necesario descubrir la importancia de las habilidades sociales, participar en reuniones y ejercitar desde la discusión hasta elaborar actas.

Los entrevistados sugieren al respecto, cambiar asignaturas regulares por talleres prácticos o integrar las prácticas en las asignaturas. Además, cambiar las estrategias de enseñanza aprendizaje, promoviendo el trabajo en equipo. Estos cambios en las modalidades de enseñanza favorecen:

- La reflexión inicial sobre problemas o casos propios de la profesión.
- El diálogo con profesionales en ejercicio o con emprendedores al interior de las aulas universitarias.
- Las pasantías en instituciones relacionadas, para comprender procesos y dialogar con los actores del entorno.

b) Práctica intermedia

La práctica intermedia debería orientarse a que los estudiantes conozcan diversos escenarios de realización profesional y, por tanto, diversos ámbitos de desempeño. Es deseable que puedan ir poniendo en práctica los aprendizajes logrados y demostrar actuaciones profesionales. Algunas metodologías que se sugieren como adecuadas para ello son aprendizaje – servicio al interior de algunas asignaturas fundamentales para la profesión, así como también pasantías individuales por corto plazo en diversas instituciones del medio socio-productivo.

En las prácticas intermedias, se sugiere que los estudiantes deban seguir poniendo en juego competencias de empleabilidad, así como competencias propias de la profesión, pero sin mayores responsabilidades en el lugar donde se realiza. Esto es coherente por lo planteado por González y Fuentes (2010) respecto a las prácticas en la formación docente.

c) Práctica final o profesional

La práctica final debiera ser aquella donde el estudiante integra todas las competencias y tienen un desempeño que le exige mayor responsabilidad. En ocasiones, un buen desempeño en alguno de los lugares de práctica implica inserción laboral inmediata.

Es posible concluir que la propuesta formulada no solo implica un cambio en la estructura del currículum prescrito, al tener que integrar al menos tres momentos en el itinerario formativo, lo que tiene incidencias en términos de créditos (SCT) y carga académica del estudiante. Supone, además, una intervención en el currículum aplicado, especialmente con la introducción de estrategias de enseñanza – aprendizaje centrado en el estudiante, provocando un cambio de paradigma en la docencia universitaria, que invita a pasar de un modelo academicista a uno centrado en aprendizajes y/o competencias. Esto envuelve una dificultad adicional, si se consideran los resultados del estudio Proflex (Ginés et al. 2010, CINDA 2012), donde una de las consultas que se realiza es referente a las estrategias de enseñanza – aprendizaje que prefieren los estudiantes; al respecto los egresados latinoamericanos, prefieren metodologías de enseñanza – aprendizaje basados en teorías, conceptos, clases expositivas. Por su parte los egresados europeos, valoran y otorgan mayor importancia a las prácticas en las empresas, conocimientos prácticos, resolución de problemas, trabajos en equipos, entre otras metodologías activas.

d) Prácticas en el marco de movilidad estudiantil

Con la creciente globalización que genera perspectivas de inserción laboral en un espacio más amplio que la comuna o región de origen, parece pertinente para las universidades generar una red de práctica que involucre otros territorios.

Tal como señala Vázquez et al. (2013), la movilidad estudiantil internacional es una experiencia que reporta al estudiante no solo conocimientos disciplinares, sino un potencial enorme de oportunidades para el desarrollo de competencias genéricas. Estas debieran considerarse dentro del abanico de posibilidades.

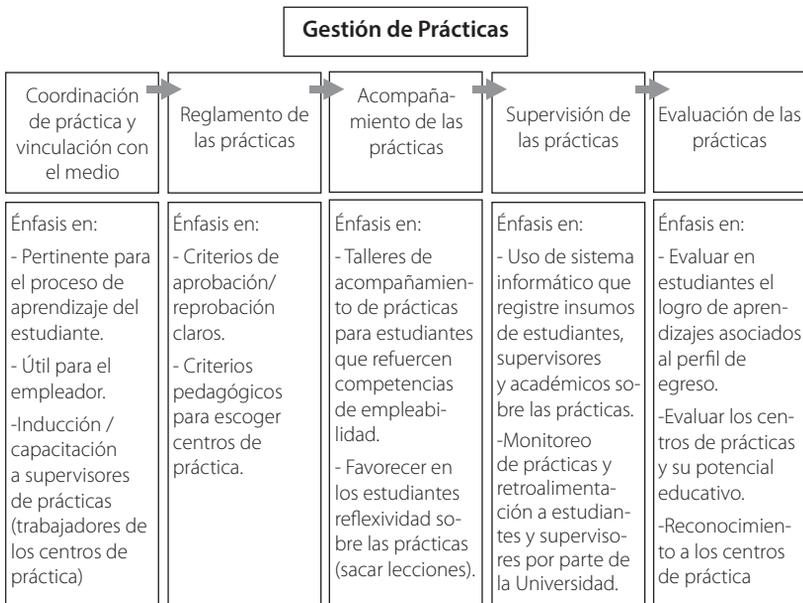
Al igual que con el resto de los lugares de práctica, implica una gestión muy adecuada, no solo con actores socio productivos de otras regiones del país o de otros países, sino también con otros centros universitarios que puedan brindar apoyo al estudiante que realiza su actividad de movilidad estudiantil.

Gestión académica de las prácticas

Para lograr que todas éstas prácticas se desarrollen de manera favorable para el estudiante, para el actor del medio socio productivo y para la Universidad, se precisa una adecuada planificación de la gestión académica. No es algo que se genera espontanea o fortuitamente, ni es la suma de contactos y voluntades puntuales entre académicos. Es necesario dedicar tiempo, planificación, realizar gestiones para resguardar institucionalmente las prácticas, entendidas ahora como experiencias de aprendizajes inmersas en ámbitos profesionales reales.

El siguiente mapa resume los hallazgos en una propuesta de gestión académica de las prácticas:

Figura 2. Elementos claves para una adecuada gestión de prácticas en la Universidad



a) Responsable de la gestión de prácticas con experiencia académica y disciplinar

Se advierte entre los entrevistados que no todas las carreras disponen de un académico que se encargue de este tema de forma total o parcial dentro de su jornada laboral. Quienes ejercen como directores o jefes de carrera lo hacen también con limitadas horas dentro de su carga académica. La tendencia es que el propio estudiante auto gestione su lugar de práctica. Por tanto, la coordinación Universidad – institución, es esporádica, no muy clara en términos de objetivos y formalidades, con algunas excepciones. Tampoco se cree adecuado reducirlo a una labor administrativa, pues como se mencionó antes se trata de estrategia formativa significativa tanto para el desarrollo de competencias como para evaluar el perfil de egreso. Por consiguiente, se propone que deba existir la figura del coordinador de práctica, que se encargue, además, de las relaciones con actores del medio.

De manera sucinta, algunas de las funciones que proponen los entrevistados para este coordinador son:

- Búsqueda de centros de práctica que cumplan criterios formativos y resulten una experiencia de aprendizaje para los estudiantes. En este sentido, se describen diversas estrategias de cómo ampliar a muchas comunas las prácticas, extendiendo las posibilidades inserción laboral para los estudiantes. Además, se propone incorporar parcialmente, como docentes, a actores claves de las instituciones socio-productivas, no solo para valorizar profesionales inmersos en el medio con una perspectiva más actualizada, sino también para favorecer vínculos que permitan la colocación de estudiantes en práctica, temario para tesis y posible inserción laboral.
- Acuerdo de trabajo con supervisores en terreno, de manera de ajustar expectativas respecto a su rol de supervisor in situ, del tipo de actividad práctica que requieren realizar, de criterios de evaluación, entre otros.
- Clarificar a los estudiantes el sentido de las prácticas, las competencias que deben desplegar, los objetivos formativos y criterios para autoevaluación.
- Sistema informático web que permita hacer seguimiento a los estudiantes y centros de práctica. En algunos casos, como el de la carrera de Pedagogía de Educación Física, el soporte web permite entre los practicantes intercambiar planificaciones de clases, materiales educativos, materiales evaluativos, reflexiones y otros materiales, de manera de generar una comunidad de práctica.

- Evaluar la gestión de las prácticas, los centros de prácticas, la satisfacción de los estudiantes, entre otros aspectos que impriman calidad a la gestión de las prácticas.

b) Instrumentos de evaluación de las prácticas

Otro tema importante es la necesidad de desarrollar instrumentos de evaluación de las prácticas más pertinentes. Si bien existe una alta variabilidad de las funciones que realizan los estudiantes en sus prácticas, es preciso avanzar en instrumentos más complejos, que sean capaces de medir de forma clara algunos aspectos asociados al perfil de egreso, que sean conocidos y comprendidos previamente por empleadores¹ y por los estudiantes, para favorecer la evaluación y auto evaluación respectivamente. Los supervisores o tutores del medio en ocasiones no evalúan conocimientos o competencias y centran su calificación en cuestiones actitudinales o en la simpatía que han generado con el estudiante, lo que produce una calificación poco útil para el proceso formativo, sin retroalimentación para el futuro profesional.

Es deseable que los instrumentos de evaluación integren conocimientos abordados en diversas asignaturas y midan competencias. De igual forma, es importante que los instrumentos unifiquen criterios de supervisión y evaluación, tanto en lo referido al dominio de competencias asociadas al perfil de egreso como a la adaptación al medio en una experiencia simulada de inserción laboral.

c) Espacios de reflexión y guía de las prácticas

Las prácticas resultan un espacio adecuado, siempre que los estudiantes realmente aprendan de sus éxitos y errores, y de la complejidad de factores inmersos en el medio socio-productivo. No obstante, del relato de los académicos de las diversas carreras se observa que lo que suele ocurrir es que el estudiante es presentado en un lugar (organización, empresa, institución, etc.), ahí se programa un periodo de permanencia, una dependencia de jefatura, algunas funciones y tareas generales. El académico supervisa en algún momento al estudiante in situ o lo llama para alguna conversación durante el periodo de práctica profesional, que suele tener un semestre de duración. De igual forma hace con el supervisor que está en dicha institución y que, por lo general, es de quien depende el estudiante. Al final de la práctica, el académico revisa el informe del estudiante y la evaluación del supervisor. Durante ese proceso, el estudiante resuelve sus necesidades de información, apoyo y contención en gran parte de forma autónoma.

1 Por lo general, denominados tutores o supervisores del medio.

En ese contexto, algunos académicos proponen imitar estrategias de otras universidades, de manera de generar diversos talleres de acompañamiento de prácticas, una instancia formativa sin evaluación, donde diferentes académicos apoyan a estudiantes a resolver problemas y donde se da apoyo entre pares. En estos talleres es posible reforzar el desarrollo de competencias blandas, como por ejemplo la comunicación oral y escrita.

d) Objetivos de aprendizaje y retribución económica

Algunos consultados relatan que las preferencias de los estudiantes, en muchos casos, son <asistir a buenas prácticas>, entendido esto como un lugar donde existe una retribución económica atractiva o donde hacen alguna labor interesante. Esta situación plantea la exigencia de que debe existir algún reglamento que norme los objetivos de aprendizajes asociados a la práctica, de manera que los estudiantes discriminen según lo enriquecedor de la experiencia de aprendizaje y no sobre la retribución económica.

Alianza con el medio

Si bien se plantea para el caso estudiado limitaciones para impulsar un modelo de educación dual o de estrecha vinculación con los actores del medio socio-productivo, al estilo de aulas industriales, se propone como necesario intensificar la relación con los actores e institucionalizarla. Esta alianza debe ser permanente, formalizada entre las instituciones, que visibilice mutuos beneficios. En esta línea, se propone un modelo de alianza con 3 ejes:

Figura 3. Ejes para la alianza con el medio para la formación profesional



a) Definir perfil de los centros de práctica

Un elemento señalado como adecuado es la definición de criterios para seleccionar al centro de práctica. No todas las empresas del rubro, las instituciones educativas, de salud, sociales, etc., son un adecuado lugar para el aprendizaje. Cada profesión, de acuerdo a su perfil de egreso, a los ámbitos de ejercicio de la profesión, al tipo de institución presente en el territorio inmediato y también en el próximo, debe escoger los mejores lugares para que el estudiante viva experiencia formativa relevante.

Probablemente sea difícil que realice una inmersión práctica en todos los ámbitos asociados a su profesión, pero, al menos, el estudiante debe involucrarse con realidades socio-productivas diversas, que le permitan conocer e interactuar en una variedad de ámbitos asociados a su profesión. De ahí la importancia de que la Universidad deba tener un perfil de centros de prácticas idóneos, desde el punto de vista formativo, así como también de cultivar una relación con ellos, de manera de proveer esas experiencias profesionales.

b) Diversificar lugares de práctica según perfil de egreso

Existe coincidencia de la necesidad de diversificar los lugares de prácticas para ampliar las competencias del futuro egresado. Ello permite que desarrollen competencias disciplinares e incrementen el nivel de logro de sus desempeños, producto de una inmersión en situaciones reales.

Además de ayudar al desarrollo de competencias disciplinares, favorece el conocimiento sobre las dinámicas laborales y, por tanto, marca modelos de referencia respecto al comportamiento laboral. Esto es coincidente por lo planteado por Follari respecto de “sacar a la universidad de su autolegitimación interna para ponerla de cara a la sociedad y a sus prácticas habituales” (Follari, 2010:31).

c) Formalización de las prácticas

En el estudio se destaca que solo una proporción menor de los lugares que cumplen la función de centros de práctica tienen un convenio de colaboración firmado con la institución. Los entrevistados advierten que las ventajas de formalizar la relación permitirían:

- Acordar una visión compartida sobre las prácticas y el rol de cada una de las partes.
- Generar mayor sentido de responsabilidad a los estudiantes en su práctica y, por tanto, en los productos que se compromete realizar con el lugar que lo acoge.

- Planificar, con dichas instituciones, reuniones y talleres para sintonizar con el modelo educativo institucional de manera de unificar miradas formativas.
- Ampliar el diálogo no solo sobre las prácticas, sino también sobre la profesión y el mercado laboral asociado, útil para la actualización del perfil de egreso y los módulos o asignaturas que se implementan.
- La evaluación con parámetros objetivos, así como una reflexión sobre los aprendizajes logrados en los estudiantes.
- La contribución por parte de la Universidad a la institución con resultados de estudios, aplicación de innovaciones y hacer partícipe de diversas actividades de disseminación del conocimiento.
- Generar programas de educación continua que las instituciones requieran, así como beneficios arancelarios para postgrados.
- Mantener un vínculo permanente en todos los ámbitos, ya que, al considerarlos como actores estratégicos preferentes, pueden ser invitados especiales a todo tipo de actividades que realiza la Universidad (culturales, sociales, educativas, entre otras).

Del relato de los académicos se observa que, en los casos en que existe convenio, las expectativas sobre las prácticas se acuerdan y formalizan, y ello clarifica el rol de cada una de las partes involucradas, evitando confusiones y favoreciendo una experiencia de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Además de los convenios, se rescatan algunas experiencias de exposiciones y muestras de los trabajos de práctica. En el área de las pedagogías, las prácticas finales se asocian a la producción de material educativo, al diseño e implementación de intervenciones educativas, pequeños estudios o mediciones, entre otras cosas. Todas ellas resultan importantes de compartir con otros estudiantes de la carrera, con profesores en ejercicios e, incluso, con niños y apoderados, dependiendo del tema que aborde la práctica. Por tanto, comprometer a los estudiantes a exponer sus trabajos de práctica actúa como elemento motivador para mejorar sus desempeños y se favorece la disseminación del conocimiento con la comunidad.

Estas muestras o coloquios de estudiantes para sus trabajos de titulación (en general, tesis de investigación o monográficas) otorgan relevancia a sus producciones: no se trata de trabajos para cumplir y obtener una calificación y que quedarán guardados en algún estante; se les impone no solo que sean de calidad y oportunos, sino también que sean de utilidad para una comunidad

mayor que la de su grupo – curso o carrera. Con ello, se favorecen competencias éticas, de compromiso social con la profesión y de rigurosidad profesional, que podrían favorecer a la inserción laboral.

Se propone además desarrollar muestras para los diferentes fondos concursables destinados a financiar iniciativas estudiantiles, que permitan promover sus resultados, así como para las actividades extra programáticas, privilegiando no solo las actividades formativas del plan de estudio sino también aquellas del aprendizaje no formal.

Redes institucionales y personales

En la actual sociedad del conocimiento, el tránsito por redes resulta imperioso, tanto para acceder a él como para ponerlo a disposición de otros. El conocimiento posibilita estrechar vínculos para realizar iniciativas de mayor complejidad. No visibilizar las redes que existen ni las acciones que se realizan conducentes a fortalecer una red significa no dar la necesaria relevancia que tiene el tema.

Junto a la aplicación de grupos focales, se aplicó un instrumento para caracterizar las redes de cada carrera. Esta aplicación fue poco exitosa, no solo por la falta de comprensión total del tema, sino también por la carencia de sistematización de datos relativos a los actores con los que se vincula cada carrera. Consultados sobre el tema de las redes, no hay mayores reflexiones, ellas emergen como una novedad dentro del quehacer académico. Algunas reflexiones que surgieron sobre el tema podrían sistematizarse como siguen:

- a) Redes de la carrera con centros de práctica: Algunos de los entrevistados señalan que en sus carreras los estudiantes en práctica son altamente demandados; no obstante, el análisis no se realiza en términos de redes, de la densidad de la misma, de los nodos que tienen, de las proyecciones que tiene. La ausencia de esta perspectiva implica que no se hagan muchas acciones para mantener y cultivar las redes institucionales.
- b) Redes con sus egresados: Tampoco se tiende a cultivar la relación con los egresados, con el fin de favorecer que entre ellos se potencien redes de colaboración. La vinculación con ellos se da por canales institucionales centralizados y no por carrera; gira entorno a la aplicación de encuestas, invitación a reuniones en el marco de procesos de acreditación y, en el mejor de los casos, a propiciar una fidelización que estimule su continuidad de estudios. Se crítica esta relación instrumental, donde solo se observan beneficios para la Universidad.

- c) Redes sociales: Se observan iniciativas aisladas que, aprovechando las nuevas tecnologías y las redes sociales, promuevan la vinculación de la carrera con sus egresados y entre ellos, pero al ser una alternativa no institucional, se corre el riesgo de que no sea permanente.
- d) Comunidad Universitaria como red matriz: Otra reflexión importante alude a que la primera red de inserción del egresado es su comunidad universitaria. No obstante, en ocasiones esta se encuentra escindida entre unidades académicas y estamentos que no dialogan entre sí, que desconocen lo que hace uno u otro y, por tanto, no constituyen un entramado que favorezca la creación de capital social para los jóvenes estudiantes y los profesionales titulados. Esto plantea la necesidad de impulsar diversas acciones para construir una comunidad, con una cultura institucional compartida, donde todos se sientan co-responsables y co-constructores de los procesos académicos que se realizan y, especialmente, de ser actores que contribuyen a la empleabilidad de los egresados.
- e) Redes que promuevan el vínculo interdisciplinar y compromiso social con el medio: Si bien no fue planteado por ningún entrevistado la promoción de espacios de encuentro para la interdisciplinariedad en la formación de pregrado, se plantea la posibilidad de ampliar las acciones sociales que realiza la carrera en coordinación con otros por petición de actores del medio. Esta petición puede desencadenar, de canalizarse adecuadamente, en una oportunidad para reflexionar sobre las necesidades complejas del medio y las respuestas parciales que dan las Universidades, así como también de los mecanismos que se pueden generar para lograr una vinculación que coordine carreras y que, especialmente, plantee perspectivas interdisciplinarias para abordar problemáticas de la sociedad.

:: Conclusiones

Las principales conclusiones del estudio son:

- 1) Las competencias de empleabilidad deben desarrollarse a lo largo del itinerario formativo, siendo las prácticas el mejor momento en el curriculum para ser abordadas. Se sugiere iniciarlas desde los primeros semestres y enfatizar en ellas de forma continuada, por lo que se precisa coordinación entre los académicos.
- 2) Los trabajos de titulación, si abordan problemáticas regionales, contribuyen a la generación de conocimiento pertinente con el medio y a la generación de redes de inserción laboral para los futuros egresados.

- 3) Es deseable que el itinerario formativo vincule a los estudiantes tempranamente con el medio social y laboral asociado a los campos profesionales de la carrera, por lo que incluir en los curriculum prácticas iniciales, intermedias y finales contribuye a la inserción laboral. Las prácticas son muy relevantes porque aproximan al estudiante, futuro profesional, con el medio socio-productivo en el que se insertará, lo que permite comprender el medio, su profesión, darle sentido al aprendizaje y propender a una motivación intrínseca.
- 4) Las prácticas son un espacio privilegiado para evaluar el logro del perfil de egreso de la carrera, ya que en ellas se expresa de mejor forma los saberes integrados que lo componen: saber, saber hacer y saber ser. Por ello la selección de los lugares de prácticas, así como los acuerdos que se establezcan con ellos en términos de resultados de aprendizaje, de niveles de responsabilidad, de tipo de actividades a desarrollar y de instrumentos y criterios de evaluación, resultan relevante para el logro de aprendizajes profundos por parte de los estudiantes.
- 5) La gestión de las prácticas impone desafíos a las Universidades, no solo en el establecimiento del vínculo entre los centros de prácticas y los estudiantes, sino que implica, además, reglamentar adecuadamente el rol de los actores y los objetivos de aprendizaje de las mismas, un acompañamiento a los estudiantes para incrementar su reflexividad respecto a dicha experiencia, apoyo a los supervisores que se encuentran en el medio y adecuados instrumentos de evaluación.
- 6) Finalmente, se propone que las prácticas debieran asumirse también como la posibilidad de construir capital social en los egresados, por lo que las Universidades pueden colaborar en generar nexos con estas redes profesionales y disciplinares donde los egresados transiten.
- 7) Es necesario desarrollar otros estudios complementarios, que permitan abordar el tema desde la perspectiva de los empleadores que asumen como centros de práctica, así como también desde los estudiantes de educación superior.
- 8) Cabe destacar la ausencia de reflexión, entre los entrevistados, sobre al menos tres aspectos relevantes al momento de analizar las prácticas profesionales y la inserción laboral:
 - a) Perspectiva de género en educación superior: A nivel país, diversos estudios y en particular la OCDE han señalado como problema la baja participación femenina en la fuerza laboral chilena. Esta problemática a nivel país no es abordada por los académicos participantes de este estudio,

por lo que cabe la duda razonable respecto a que no hay una perspectiva de género al momento de analizar la inserción laboral de los titulados (SIES 2013, 2015 2016; De Vries et al, 2011).

- b) Dinámicas del mercado laboral segmentado por profesión: De acuerdo a datos de 2013 del SIES, se ha experimentado un aumento diferenciado en las tasas de titulación por carreras. Alzas significativas en algunas profesiones puede reducir las perspectivas de empleo de los futuros titulados en dichas áreas.
- c) Formación de la ética profesional: dentro de la discusión actual emerge la interrogante respecto a qué significa la formación ética en educación superior y cómo esta debe desarrollarse para lograr auténticos aprendizajes. Al respecto, solo queda mencionar que los entrevistados no hacen alusión a temáticas como la formación para la ciudadanía, la responsabilidad social universitaria en una sociedad democrática, la educación de la moral y deontológica ni a los códigos de ética en el ejercicio de la profesión, cuestiones que algunas Universidades impulsan en asignaturas particulares y otras lo transversalizan tanto en asignaturas centrales en la formación profesional y en competencias de investigación (Cobo 2004, Hirsch 2004, Pasmanik 2009). Considerar esta dimensión permitiría abordar interrogantes tales como cuán efectivo es favorecer el desarrollo de la ética profesional en los espacios reflexivos asociados a las prácticas profesionales.
- d) Diferencias sociales en la inserción laboral. Si bien en Chile cada vez más estudiantes de todos los niveles socio económicos acceden a educación superior, se observan diferencias de empleabilidad en términos de empleo y salario, según la institución de la cual se egresa (Futuro Laboral: <http://mifuturo.cl/>). Al igual que en el caso mexicano (De Vries, 2011), puede deberse a la estructuración de un sistema educativo estratificado, donde en las universidades regionales, como es el caso analizado en este estudio, se concentran jóvenes de bajos ingresos, muchos provenientes de comunas rurales, con rendimientos regulares en las pruebas de ingreso. En este contexto, llama la atención que no se aborde por parte de los entrevistados temas como la importancia de la formación de capital social en los jóvenes egresados o el rol de la Universidad para mitigar las diferencias y las brechas que se generan en relación a graduados de otras casas de estudio.

REFERENCIAS

- Beneitone, P. Et al. (2007).** Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007.
- Boni, A. (2010).** La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. REIFOP, 13 (3): 123-131.
- Bustos, M. (2011).** Más allá del Capital Humano: Uso del Capital Social en la Inserción al Mercado Laboral de los Posgraduados en México. Tesis de Doctor FLACSO México.
- Cañedo, R. y Barragán, M. (2011).** La Calidad del empleo de egresados universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales para su análisis. En Memoria del XXI Coloquio Mexicano de Economía Matemática y Econometría.
- CINDA (2012).** Seguimiento de Egresados e Inserción Laboral: Experiencias Universitarias. Santiago, Chile.
- Cobo, J. (2004).** Universidad y ética profesional. Revista Teoría educación N° 15: 259 – 276. Ediciones Universidad de Salamanca.
- De Vries, W. y Navarro, Y. (2011).** ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia, vol. II, núm. 4: 3-27.
- De Vries, W., Vázquez-Cabrera, R. y Rios-Treto, D. (2013).** Millonarios o malparados: ¿de qué depende del éxito de los egresados universitarios?. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, unam-issue/Universia, vol. IV, núm. 9: 3-20.

- Díaz-Barriga, A. (2011).** Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, issue-unam/Universia, vol. II, núm. 5: 3-24.
- Follari, R. (2010).** El curriculum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, issue-unam/Universia, vol. I, núm. 2: 20-32.
- Fundación Chile (2003).** Las competencias de empleabilidad una aproximación al modelo del programa preparado, Santiago – Chile.
- Ginés, J., Caro, JM. y Conchado, A. (2010).** Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa. Universidad de Valencia, España.
- González, M. y Fuentes, E. (2010).** El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* número 354, enero-abril 2011: 47-70.
- Hérvás, A., Ayats, JC., Desantes, R. y Juliá, JF. (2012).** Las prácticas en empresa como uno de los ejes vertebradores de la empleabilidad, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, unam-iissue/Universia, Vol. III, núm. 8: 3-33.
- Hirsch Adler, A. (2004).** Utopía y Universidad. La enseñanza de ética profesional. *Revista Reencuentro*, núm. 41. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Meller, P. y Rappoport, D. (2004).** Comparaciones internacionales de la dotación de profesionales y la posición relativa chilena. En Brunner, J. y Meller, P. *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile*. Santiago, RIL Editores. PP 211-250.
- Mizala, A. y Romaguera. P. (2004).** Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En Brunner, J. y Meller, P. *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile*. Santiago, RIL Editores. PP 171-210.

- Pasmanik, D. y Winkler, Ml. (2009).** Buscando Orientaciones: Pautas para la Enseñanza de la Ética Profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Revista Psikhe* Vol 18 N° 2: 37 – 49.
- Puig, J. (2007).** Capital social reticular: empleo, autoempleo y emprendimiento, en los egresados de la educación superior. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Sarmiento, A. et al (2009).** Evaluación del impacto del SENA en el capital social de los egresados. En *Revista Coyuntura Económica*, Vol. XXXIX, No. 2: 99-127.
- SIES (2016).** Nota Metodológica sobre los datos publicados en el Buscador de Empleabilidad e Ingresos – Mifuturo 2015-2016. Ministerio de Educación de Chile.
- SIES (2016).** Informe de Titulación. http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/titulados/informe%20titulacion%202016_sies.pdf Ministerio de Educación de Chile.
- SIES (2015).** Duración real y porcentaje de sobre duración de carreras y programas de Educación Superior en Chile (2010-2014). Ministerio de Educación de Chile.
- SIES (2015).** Análisis de brechas de género en la educación superior chilena. Ministerio de Educación de Chile.
- Sillas, JC. (2009).** Resiliencia, Capital Social y educación básica en México. En *Revista Pensamiento Educativo*, Vols 44-45: 77-97.
- Vázquez, L., Mesa, F. y Lopez, D. (2014).** To the ends of the earth: student mobility in southern Chile. En *International Journal of Educational Management* Vol. 28 No. 1: 82-95.
- Terradellas, M., Geli de Ciurana, A., Collazo, H. y Benito, H. (2017).** Innovación responsable mediante la participación de agentes externos. Una vía para avanzar en la responsabilidad social territorial. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol 26: 15-66.

:: Julia Cubillos Romo

Socióloga, de la Universidad de Chile. Mg. Educación emocional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesional Universidad de Aysén. Docente en la Universidad de Aysén. Presidenta del capítulo regional del Colegio de Sociólogos de Chile (Región de Aysén). Socia de la Red de Investigadoras

Correo electrónico: julia.cubillos@uaysen.cl
(Afilación Universidad de Aysén)

:: Natalia Pillancari Coronado

Profesora de Historia y Geografía, Universidad de Los Lagos. Licenciada en Educación. Coordinadora Unidad de Egresados de la Universidad de Los Lagos. Representante de la Unidad de Egresados en la RED de titulados de Universidades del CUECH. Secretaria Ejecutiva de la RED de Formación de Profesores ULagos. Docente del área de Empleabilidad, Universidad de Los Lagos.

Correo electrónico: natalia.pillancari@ulagos.cl
(Afilación Universidad de Los Lagos)

:: Rosa Iris Villalobos Castro

Ing. civil en Industrias Forestales. Máster en emprendimiento e innovación. Presidenta de la Red Osorno Muévete por el Emprendimiento. Presidenta de la Asociación de Empresarias y Ejecutivas en Turismo (ASEET) Osorno.

Correo electrónico: rosa.villalobos@centro-osorno.cl

:: Instrucciones a los autores

1. Enfoque temático y alcance

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una revista científica, semestral, arbitrada e indexada, cuyo objetivo de difundir resultados de investigación; identificar brechas de conocimiento y desarrollar tendencias temáticas; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas públicas sobre Educación Superior; facilitar y estimular en el escenario académico internacional la discusión compleja, transdisciplinaria y de alto impacto social para el desarrollo efectivo de la sociedad, promueve el intercambio de ideas, de experiencias y el debate crítico; busca estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación en la educación superior. Su objetivo misional es constituirse en una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en América Latina y el Caribe.

En la conmemoración del 25.º Aniversario de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, nos proponemos realizar una colección editorial, que aborde temas de investigación con resultados epistémicos y metodológicos que inicien la discusión continental sobre temas como aseguramiento de la calidad, responsabilidad social, diversidad cultural, internacionalización del espacio de la educación superior, investigación, conocimiento y desarrollo. Estas tendencias temáticas serán el contexto de la Conferencia Regional de Educación Superior, a celebrarse en junio de 2018, en Córdoba, Argentina (CRES 2018).

2. Cobertura Temática

Educación Superior y Sociedad (ESS), es una revista de ciencias sociales, especializada en temas relacionados con educación superior en América Latina y el Caribe, con énfasis en:

- Aseguramiento de la calidad de la educación
- Pertinencia y responsabilidad social
- Diversidad cultural e interculturalidad
- Integración regional e internacionalización
- Investigación y producción de conocimiento
- Contexto global y regional de la educación superior

Educación Superior y Sociedad está dirigida a la comunidad académica universitaria de la región y del mundo. A Investigadores de las ciencias sociales, a estudiantes universitarios de la región y del mundo, al público en general interesado en temas de reflexión y análisis sobre la educación superior.

3. Forma y preparación de manuscritos

3.1. El artículo debe contener información sobre:

- a) Título
- b) Nombre completo de autor o autora
- c) Resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). El tipo de letra o fuente a usar: Times New Roman 12.

3.2. El interlineado: a doble espacio (2,0), para todo el texto con única excepción en las notas a pie de página.

3.3. Entre párrafo y párrafo no deberá existir espacio libre.

3.4. El primer renglón de todo párrafo deberá llevar sangría de 0,7 cm, de esta manera se diferenciarán los párrafos sin la necesidad de dejar un espacio libre.

3.5. El trabajo debe poseer título y resumen en español, inglés, francés y portugués. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres Palabras claves o descriptores.

- 3.6.** Deben enviarse en formato digital Word 2007 (en adelante). La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 20 cuartillas incluyendo referencias.

4. Estructura del texto

En una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir la base teórica y metodológica; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

5. Citas textuales

Si son de menos de 40 palabras, se colocan dentro del texto entre comillas, al finalizar la cita se coloca la referencia entre paréntesis de autor, año y número de página. Si las citas son de más de 40 palabras se coloca en un bloque de texto separado, sin comillas, con sangría izquierda de 2,54 cm, 1.5 de interlineado. La referencia se coloca al finalizar la cita entre paréntesis. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

6. Lista de referencias

Se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias.**

Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema APA 2017.

7. Arbitraje

Los trabajos serán arbitrados en Comité de Lectura, contando con aprobación del Coordinador Temático y/o equipo editorial.

8. Dibujos, gráficos, fotos y diagramas

Deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.