



PAPELES

Rector

Víctor Hugo Prieto

Vicerrector Académico

Diana Quintero

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Guillermo Alfonso Parra

Secretaria General

Martha Carvalho

Directora Fondo Editorial

Lorena Ruiz Serna

Director

Enrique Ferrer-Corredor

Corrección de estilo

Carlos Rincón Zabala

Diseño y diagramación

Héctor Suárez Castro

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

Revista de la Facultad de Ciencias
de la Educación

Universidad Antonio Nariño

Volumen 12 (23)

(enero-junio 2020)

La escuela dialoga con las instituciones en
tiempos de pandemia

ISSN: 0123-0670

ISSN *online*: 2346-0911

EBSCO

latindex

Publindex

Indexada categoría C

ULRICH'S

PERIODICALS DIRECTORY

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Antonio Nariño

Calle 22 Sur No. 12D-81

Teléfonos: 209 38 88 / 239 41 98

Bogotá, Colombia

revista.papeles@uan.edu.co

Director

Prof. Enrique Ferrer-Corredor

PhD en Filología Hispánica de la UNED (Madrid, Esp.), MA en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo, licenciado en español-inglés de la UPN. Estudios de maestría en Ciencias Políticas de la Universidad

de los Andes y estudios de economía en la Universidad Nacional. Docente de la UAN, ha sido docente de varias universidades en Colombia y los EEUU, entre otras la UPN, Externado, Universidad Nacional y la Universidad Central.

Comité Editorial

Prof. John Jairo Briceño Martínez

PhD en Tendencias y Aplicaciones de la Investigación Educativa con estancia Posdoctoral de la Universidad de Granada, España. MA en Educación del Instituto Pedagógico, Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), Cuba, y Licenciado en Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Decano (e.) de la Facultad Educación de la UAN. Director de la Maestría en Educación de la UAN.

Prof. Maribel Vergara Arboleda

PhD en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. MA en Educación, Universidad de La Sabana. Licenciada en Educación Pre-escolar, Universidad del Quindío. Profesora universitaria de la USB, asesora pedagógica experta en infancia, formación de maestros e investigadora educativa.

Prof. Carlos Rincón Zabala

Licenciado en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Antonio Nariño. Lector de los textos en la Revista Papeles.

Prof. Alba Carolina Molano Niño

PhD en Educación de la Universidad de Valladolid. MA en educación de la Universidad de Valladolid. Especialista en currículo de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en pedagogía de la UNAD. Licenciada en química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Prof. Freddy Cante Maldonado

PhD en Economía de la Universidad Nacional, MA en economía y economista de la misma universidad. Es docente, investigador y editor de la Universidad del Rosario.

Prof. Ligia Ochoa Sierra

PhD en Lingüística de la Universidad Autónoma de Madrid, PhD en Educación de la UNED, MA del Instituto Caro y Cuervo, licenciada de la UNAL en lenguas clásicas. Es docente de la UNAL, en el área de filología, asesora y par evaluadora en Colciencias.

Prof. Elain Miller

PhD en español. Especialista en teatro latinoamericano contemporáneo, cuyo estudio aborda la literatura teóricamente a través de estudios culturales y de género. Ha publicado artículos en revistas sobre teatro costarricense y mexicano. Actualmente es miembro del Consejo Editorial de *Latin American Theatre Review* y del Consejo Asesor Internacional de Escena: *Revista de las Artes* y es la editora colaboradora del drama centroamericano, caribeño y mexicano para el *Manual de Estudios Latinoamericanos de la Biblioteca del Congreso*. Profesora del Departamento de lenguas modernas en Christopher Newport University.

Est. Laura Buitrago Niño

Estudiante de economía de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Lectora y colaboradora de textos en la Revista Papeles. Su amor por las matemáticas y la economía la hacen una joven promesa en la investigación social sobre los problemas políticos y económicos de Colombia y del mundo.

Prof. Álvaro A. Bernal-Reyes

PhD en literatura hispanoamericana por la Universidad de Iowa (2005). MA en literatura inglesa de Governors State University y MA

en literatura hispanoamericana de University of Northern Iowa. Licenciado en Lenguas (Español-Inglés) de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Jefe del Departamento de lenguas de la Universidad de Pittsburgh, campus Johnstown. Sus artículos de crítica literaria y estudios culturales han sido publicados en revistas especializadas como *Variaciones Borges*,

Estudios Colombianos, *Brújula*, *Destiempos* y *Revista de Estudios de Literatura Colombiana*, entre otras. Buena parte de sus publicaciones se enfocan en el análisis de representaciones literarias de capitales latinoamericanas como Bogotá, Buenos Aires y Santiago. Ha incurrido en la escritura de ficción, habiendo publicado algunos de sus relatos.

Comité Científico

Prof. Jaime Alejandro Rodríguez

PhD en Literatura de la UNED. MA en Literatura de la Universidad Javeriana. Ingeniero químico de la UNAL. Docente de la Universidad Javeriana y otras universidades de Bogotá, autor de varios libros de narrativa, y ensayo sobre temas literarios. Entre sus predilecciones de indagación aparecen la postmodernidad y la literatura virtual.

Prof. Ángel Gabriel Gaitán García

PhD (C) en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas, Universidad Externado de Colombia. Economista de la Universidad Nacional, licenciado en Ciencias Sociales de la UPN. Docente de las Facultades de Economía de la Universidad Externado y la Universidad Nacional.

Prof. Grace Judith Vesga Bravo

PhD en Educación Matemática de la Universidad Antonio Nariño, MA en Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia. Matemática de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora de acreditación y autoevaluación de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Antonio Nariño.

Prof. Jaime Sánchez Medina

Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada. Licenciado en Idiomas (español e inglés) de la Universidad Antonio Nariño. Trainee Teachers of English Course in The Mayflower College of English, Plymouth, Devon, England.

Diplomado en Pedagogía Universitaria, Universidad La Gran Colombia. Programa de Aptitud Ocupacional y Conocimientos Académicos en Inglés para Negocios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Teaching and Tutoring College of Colombia, British Council (Bogotá). Docente de lengua inglesa. Ejerce en traducción, corrección de estilo y redacción editorial en la Unidad de Investigación Científica del Hospital Militar.

Prof. Marisella Buitrago Ramírez

PhD (C) en Civilizaciones, culturas, literaturas y sociedades, Sorbonne Université; MA en Educación en sistemas didácticos en el campo del lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana; Licenciada en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional; docente e investigadora adscrita al grupo de Culturas Universitarias y a la Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño, Bogotá.

Prof. Humberto Sánchez Rueda

MA. en Educación de la Universidad Externado, con pregrado en Estudios literarios de la Universidad Nacional de Colombia y miembro de Redlles-ASCUN. Profesor universitario de literatura, lenguaje y pedagogía. Ha participado como evaluador en distintas versiones del Concurso Nacional de Cuento MEN-RCN, Concurso Bogotá 100 palabras, entre otros.

Árbitros y lectores**Prof. Alexander Castro Lozano**

PhD (C) en Estudios Sociales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Antonio Nariño (sede Bogotá) e integrante del grupo de investigación “Conciencia”. Correo electrónico: jacastrol@uan.edu.co

Prof. Liliana Guarnizo Beltrán

MA en Educación con énfasis en Didáctica del Inglés de la Universidad Externado de Colombia, licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle, docente de la Secretaría de Educación Distrital y docente e investigadora de la Universidad Antonio Nariño.

Prof. Lyda Mayerly González Orjuela

MA en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Tolima. Docente e investigadora de la UAN. Cursa actualmente su

doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente en la Universidad Minas Gerais.

Prof. Mónica Andrea Castillo Prieto

MA en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudios en Educación Humanizadora desde la E.R.E. de la Pontificia Universidad Javeriana. Auditora Interna de Calidad ISO19011:2011. Certificación en Validación de la Prueba Lenguaje del Programa Saber 9°-2017. Estudios en Pedagogía Universitaria de la Universidad Gran La Colombia. Estudios en Pensamiento y Lenguaje: Cognición y Comunicación, en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de La Habana (Cuba). Licenciada en Español-Inglés de la Universidad Antonio Nariño.

Prof. Iana Ivanova Pankova

PhD Filosofía en Inglés (filosofía de la educación), Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid (en curso), licenciada en Lenguas Modernas de la UPN, traductora simultánea. Profesora inglés-español como segundo idioma.

La escuela: un parque de di-versiones para formar científicos

The amount of crime is determined not only by the rationality and preferences of would-be criminals, but also by the economic and social environment created by public policies, including expenditures on police, punishment for different crimes, and opportunities for employment, schooling, and training programs.

Gary Becker



Las facultades de educación juegan dos papeles trascendentales, al menos, en la construcción de un ser humano moderno: de un lado, forman docentes con una perspectiva ilustrada, racional y científica; de otro lado, reconstruyen cada día desde el discurso pedagógico los caminos de los estudiantes en su formación como jóvenes ciudadanos, académicos y con el espíritu científico del mundo moderno de hoy.

Así, justamente, la escuela como academia tiene una gran responsabilidad en su conjunto para lidiar y proponer caminos ante los retos de la actual crisis, inédita en sus contextos y en sus posibles consecuencias. La escuela como institución debe asumir su mayoría de edad y proponer ya no meras opiniones, debe hacer acopio de su acervo y sumergirse en los rigores de la ciencia para contribuir a la reconstrucción biológica y social del ser humano de este siglo XXI, golpeado por sus propios desaciertos, tanto

en su diálogo con los otros como con la naturaleza. Ya tiene la academia bastante que hacer con su indagación en los fenómenos de las disciplinas científicas en su designio por indagar los fenómenos de la naturaleza y de la matemática, y entonces debe asumir esa enorme responsabilidad que son las disciplinas sociales, con sus complejidades metodológicas, apoyadas por las disciplinas anteriormente mencionadas, con grandes propuestas rigurosamente construidas; aunque a veces con sonámbulas retóricas, con esa irresponsabilidad discursiva de las últimas décadas.

Y no debemos temer a la posibilidad de apostar desde las disciplinas sociales, en este caso, las disciplinas metadiscursivas sobre la educación (y sus vasos comunicantes de apoyo en sus formalizaciones y abstracciones desde las disciplinas naturales y formales), a la posibilidad de lograr discursos integradores con pretensiones universales...

toda la arquitectónica pragmática pierceana demuestra que lo universal es cognoscible sin tener que recurrir a lo Absoluto. El acople progresivo y relacional de los diversos sistemas del mundo va permitiendo detectar algunos invariantes entre los diferentes entramados; la confluencia evolutiva de la razón va decantando y depurando ciertas constantes. Son los “universales” que deben (y sólo pueden) detectarse en la “larga duración” braudeliana: sólo en la larga evolución de la cultura occidental pueden percibirse algunas permanencias dentro del cambio (...) La posibilidad real de acceder a lo universal desde entramados relacionales relativos, sin presuponer un inexistente Absoluto, es una de las más profundas enseñanzas del sistema pierceano (Zalamea, 2000, p. 180)¹.

La ciencia es una y se manifiesta en disciplinas. Aunque la gigantesca dimensión del saber obligue a los especialistas a concentrar su mirada en su objeto particular, justamente la escuela como institución en su tejido debe construir los vasos comunicantes para no perder el sentido holístico de la vida sobre el planeta como un cometido del nosotros, con el aporte de cada uno como totalidad en sí misma, aunque consciente de que los sistemas construyen diálogos desde el tejido social y diálogos con la naturaleza, mediados por la palabra hecha discurso y las abstractas construcciones de las disciplinas formales; porque cada uno ha de asumir el deber de saberse individuo y comunidad a través de los pactos políticos en deliberación siempre actualizada, en un intercambio de cohesiones, de coexistencias, entre la parte y el todo, mediante una reconstrucción permanente del sentido y practicidad de la justicia en un mundo posible en la perspectiva de cada uno, aunque sujeto a una voluntad general siempre actualizada en ámbito de un debate público razonable.

La escuela como institución debe asumir, entonces, su capacidad para coordinar el discurso de la academia. Esto es, integrar los saberes desde sus esencias hacia los constructos complejos del conjunto de las disciplinas en las prioridades que el mundo reclama a cada uno como insumo en la perspectiva de una buena vida, desde cada uno en armonía con las comunidades superpuestas de sus contextos. Esta tarea implica un alto sentido pragmático, una bondad enorme con los encuentros y desencuentros

1 Zalamea, F. (2000). *Ariel y Arisbe*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

de visiones de mundo entre los sectores de la sociedad, en cuyo debate deberá primar el rigor de los argumentos y la voluntad política en aras de un mundo cada vez más equitativo.

Este siglo XXI ya traía muchos de los problemas económicos, ambientales, culturales, desnudados por la pandemia actual del coronavirus; esta crisis nos ha puesto en un escenario inédito en el que la escuela, en particular las facultades de educación, debe asumir estos retos, de modo urgente, con un sentido propositivo, riguroso en sus componentes e integrador en su apuesta política. La escuela, con sus expresiones, especialmente la ciencia, ha sido protagonista de la construcción moderna del ser humano. La escuela debe erigirse como el ágora de la reconstrucción de la sociedad moderna y sus contradicciones, para soñar con una polis bajo los umbrales de una modernidad siempre en diálogo hacia la justicia.

Enrique Ferrer-Corredor

La fiscalidad como expresión del tipo de Estado

Fiscality as Expression of the Type of State

Jorge Iván González*



Resumen

En medio de la pandemia, y frente a las incertidumbres del futuro, el *Marco Fiscal de Mediano Plazo*, elaborado por el Ministerio de Hacienda para el período 2021-2031, muestra que la crisis no ha llevado al gobierno a replantear el tipo de Estado. Colombia seguiría con una intervención pública muy débil. Además de mostrar la inconveniencia de continuar con un Estado raquíptico, el artículo pone en tela de juicio el modelo de proyección basado en el equilibrio estacionario. A partir de esta lógica estrecha se termina concluyendo, de manera equivocada, que el crecimiento inmediato de la economía colombiana será en forma V.

Palabras clave: equilibrio estacionario, tamaño del Estado, crecimiento.

Abstract

In the midst of the pandemic, and in the face of future uncertainties, the Medium-Term Fiscal Framework, prepared by the Ministry of Finance for the period 2021-2031, shows

Citar este artículo como: González, J. I. (2020). La fiscalidad como expresión del tipo de Estado. *Revista Papeles*, 12(23), 11-18.

Fecha de recibido: 1 de marzo del 2020 Fecha de aprobado: mayo 5 de 2020

* Filósofo de la Universidad Javeriana, MA en economía de la Universidad de los Andes. Ph.D en economía de la Universidad Católica de Lovaina. Profesor de las universidades Nacional y Externado. Correo electrónico: jorgeivangonzalez29@gmail.com

that the crisis has not led the government to rethink the type of State. Colombia would continue with a very weak public intervention. In addition to showing the inconvenience of continuing with a rickety State, the article questions the projection model based on stationary equilibrium. Based on this narrow logic, it is concluded, wrongly, that the immediate growth of the Colombian economy will be in the form of V.

Keywords: stationary equilibrium, State, economic growth.

Introducción

El monto del gasto público y la forma como se distribuye es una clara expresión del tipo de Estado por el que ha optado la sociedad colombiana. Las complejidades inherentes a la elección social (Arrow, 1951; Sen, 1998) terminan reflejándose en el monto y en la estructura del presupuesto.

El *Marco Fiscal de Mediano Plazo* (Mfmp [Ministerio de Hacienda, 2020a]) y el Presupuesto General de la Nación (Ministerio de Hacienda, 2020b) son un excelente punto de

partida para reflexionar sobre la concepción que tiene el gobierno de Duque sobre el tipo de Estado y sobre la intervención pública.

En la primera parte del artículo se analiza el modelo de proyección que se utiliza en el *Marco Fiscal de Mediano Plazo*. Se discute la noción de equilibrio subyacente al estado estacionario, y se pone en tela de juicio el crecimiento en V. En la segunda parte se examinan las proyecciones fiscales. Y en la tercera el presupuesto del 2021.

El futuro construido sobre el sueño del *estado estacionario*

La siguiente tabla es un resumen de la proyección de las variables fiscales del MFMP.

Tabla 1. Proyecciones de la tasa de crecimiento anual del PIB y de las principales variables fiscales del Gobierno Nacional Central (como porcentaje del PIB [2020-2031])

| | PIB ¹ | Función | Invers. | Inter. | Otro | Gasto | Tributos | Déficit |
|-------------|------------------|-------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 2020 | -5,5 | 15,8 | 1,9 | 3,2 | 2,9 | 23,8 | 13,3 | -5,0 |
| 2021 | 6,6 | 15,8 | 1,7 | 3,2 | 0,0 | 20,7 | 13,4 | -1,9 |
| 2022 | 5,5 | 15,4 | 1,3 | 3,2 | 0,0 | 19,9 | 14,1 | 0,7 |
| 2023 | 5,0 | 15,1 | 1,0 | 3,1 | 0,0 | 19,2 | 14,3 | 1,3 |
| 2024 | 4,6 | 15,0 | 1,0 | 3,0 | 0,0 | 19,0 | 14,5 | 1,8 |
| 2025 | 4,2 | 14,8 | 1,3 | 2,8 | 0,0 | 18,9 | 14,5 | 1,7 |
| 2026 | 3,8 | 14,8 | 1,4 | 2,8 | 0,0 | 19,0 | 14,6 | 1,7 |
| 2027 | 3,6 | 14,7 | 1,5 | 2,6 | 0,0 | 18,8 | 14,5 | 1,5 |
| 2028 | 3,4 | 14,7 | 1,5 | 2,6 | 0,0 | 18,8 | 14,5 | 1,5 |
| 2029 | 3,3 | 14,6 | 1,7 | 2,5 | 0,0 | 18,8 | 14,5 | 1,4 |
| 2030 | 3,3 | 14,4 | 1,8 | 2,5 | 0,0 | 18,7 | 14,4 | 1,4 |
| 2031 | 3,3 | 14,4 | 1,8 | 2,3 | 0,0 | 18,5 | 14,3 | 1,3 |

Fuente: Ministerio de Hacienda (2020a, pp. 227, 279 y 297).

El primer comentario es de tipo metodológico, y tiene dos componentes. Uno, relacionado con

la forma de recuperación de la economía. Y, el otro, con la utilización del *estado estacionario*.

Modalidad de recuperación

Se supone que la caída del PIB en el 2020, que sería de -5,5%, es un fenómeno transitorio. En el 2021 la economía iniciaría su proceso de recuperación, con un aumento del PIB del 6,6%. Y, posteriormente, alcanzaría su senda de equilibrio óptimo, con un crecimiento anual alrededor del 3,4%-3,6%.

Entre el 2020 y el 2021 el movimiento del PIB tendría la forma de V. La caída del 2020 se corrige inmediatamente, siguiendo la misma senda de una pelota que rebota. Esta lógica de análisis niega la gravedad de la crisis por la que está pasando la economía colombiana. En realidad, no hay ninguna razón para pensar que el crecimiento será en V. Por el contrario, y con cierto optimismo, hay más argumentos para pensar que podría ser tipo “Nike” (✓). Se trataría, entonces, de una recuperación lenta. Incluso, y con mayor realismo, el comportamiento futuro podría ser en L.

Y el escepticismo frente a las proyecciones del Mfmp tiene su raíz en el conocimiento del espíritu empresarial, que Keynes (1936) ilustra muy bien. Una vez que el inversionista pierde la confianza, no retoma su negocio aun si la tasa de interés es muy baja. El comportamiento del empresario no sigue la senda del equilibrio estacionario con la que sueña el Ministerio de Hacienda. Para que el crecimiento sea en V se requiere que, al día siguiente, una vez termine la pandemia, el mundo de los negocios reinicie con nuevos bríos.

Para el gobierno, este crecimiento no estará fundado en una intervención decidida del Estado, sino en la capacidad de los privados. En el 2021 la inversión pública apenas sería del 1,7%. Y en el 2021 tampoco será relevante¹.

¹ Esta desconfianza con la capacidad multiplicadora de la inversión pública se contrasta con las medidas que han tomado otros países. La Unión Europea acaba de recibir una inyección de 750 mil millones de euros, de los cuales 390 mil millones se entregarán a los países sin ninguna condición.

En contra de la opinión del Ministerio de Hacienda, para Mazzucato (2011), el Estado debería ser el gran emprendedor.

El imaginario del crecimiento en V no solamente desconoce la psicología empresarial. También cierra los ojos frente al impacto que tiene la demanda en la reactivación económica. Los ingresos de los hogares han caído, y en el panorama internacional se han reducido las necesidades de carbón y petróleo. De manera equivocada, sobre todo durante las dos administraciones de Santos, el país terminó dependiendo de las exportaciones minero-energéticas. Los mayores precios del petróleo no estuvieron acompañados de un superávit en la balanza de pagos. Todo lo contrario. Entre 2004 y 2015, el déficit en la cuenta corriente aumentó del -0,6% del PIB a -6,5%. Durante estos años, Colombia sufrió los males de la enfermedad holandesa (Corden y Neary, 1982). El aumento de las importaciones terminó afectando de manera negativa la producción nacional. Las estructuras agraria e industrial se debilitaron. La pandemia llega en un momento en el que es evidente la fragilidad de la economía nacional.

A raíz de la crisis de estos meses, los países desarrollados han intensificado su afán de consolidar una nueva matriz energética. Todo indica que la demanda mundial de carbón seguirá disminuyendo. Y, en el mediano plazo, también se reducirán las necesidades de petróleo. Esta realidad no se reconoce en el Mfmp, que continúa apostándole a la dependencia del petróleo, suponiendo que en el 2021 la demanda internacional crecerá.

En lugar de poner en tela de juicio el actual tipo de desarrollo y buscar alternativas que permitan ir avanzando hacia una matriz de producción verde, se continúan repitiendo los errores anteriores. Y sorprende que en el diagnóstico se afirme que la economía venía muy bien antes del Covid-19.

producto de sus buenos fundamentales, la economía colombiana venía teniendo una recuperación en el crecimiento económico que era notable dada la coyuntura de crecimiento mundial. Sin lugar a dudas, abordar las discusiones contenidas en el Mfmp va en la dirección de mantener la solidez de nuestros fundamentales y ayudará a una recuperación más rápida de la senda de crecimiento que veníamos alcanzando (Mfmp 2020, p. 22, énfasis añadido).

Este diagnóstico no reconoce la naturaleza extractiva de la producción nacional. Los

calificativos favorables a la situación actual son exagerados. Se hace referencia a los “buenos” y “sólidos” fundamentales y al “notable” crecimiento. Esta apreciación lleva a la inacción y, sobre todo, no pone en cuestión la matriz energética. Es un mensaje que invita a mantener el actual “estado de cosas”.

La modalidad de crecimiento vigente, que no es verde, y que no logra aprovechar las bonanzas, ya no es sostenible. La crisis ocasionada por la pandemia debería ser un aliciente para realizar transformaciones profundas, que permitan mejorar la productividad y la competitividad.

El equilibrio estacionario

La forma como se recuperará la economía a partir del 2022 se inscribe en el marco analítico del *equilibrio estacionario*. Este tipo de lectura, que sigue una lógica lineal, tuvo su auge a mediados del siglo XX. El principal teórico de esta aproximación fue Samuelson (1947), quien formuló el *principio de correspondencia*². Bajo estas condiciones, la estática se interpreta como un momento de la dinámica en el que las fuerzas se contrarrestan. Cada uno de los puntos de las proyecciones 2021-2030 corresponde a una situación de equilibrio estacionario.

Hicks (1973, 1985) criticó el equilibrio estacionario porque consideró que los instrumentos analíticos ofrecidos por la mecánica no son convenientes para entender el mundo económico. Y, sobre todo, porque este tipo de equilibrio es la negación de la dinámica. En su opinión, solamente hay dinámica si el pasado

impacta el presente. Los modelos de equilibrio estacionario no son dinámicos porque no hay interacción entre el pasado y el presente.

Sorprende que el Ministerio de Hacienda continúe recurriendo al equilibrio estacionario. En la segunda mitad del siglo XX se avanzó en alternativas metodológicas. Tal y como muestra Taleb (2007), las teorías de caos y fractales ofrecen instrumentos metodológicos más acordes con la dinámica. La opción por alguna de estas alternativas es rechazada en el *Marco Fiscal* por dos razones. Por un lado, porque tendría que renunciar al equilibrio y, por el otro, porque se vería en la obligación de reconocer, con humildad, que el futuro es impredecible.

Al renunciar al equilibrio estacionario y a los modelos lineales, habría que diseñar un *Marco Fiscal* en el que los elementos discrecionales primen sobre las reglas, y la *probabilidad de clase* suplante a la *probabilidad de caso*.

La *probabilidad de clase* es del tipo: los jóvenes viven más que los viejos. Y la *probabilidad de caso* sería: el joven Pablo morirá antes que el viejo Miguel. La probabilidad de clase ofrece plena certeza, mientras que la probabilidad de caso es desconocida. La probabilidad de clase

2 “Gracias a lo que he llamado el principio de correspondencia entre estática comparativa y dinámica, es posible definir teoremas operativamente significativos que pueden ser derivados de una hipótesis así de simple. Por supuesto que la validez empírica y la utilidad de estos teoremas no puede sobrepasar la de la hipótesis original” (Samuelson, 1947, p. 5).

es suficiente para diseñar escenarios de política pública. Y, por tanto, no se necesita recurrir a la probabilidad de caso. Si el gobierno sabe que los jóvenes viven más que los viejos, organiza sistemas de seguridad social en los que obliga a que las personas jóvenes contribuyan a la sostenibilidad financiera del sistema.

Por fuera de los modelos lineales se abre el espacio para la *discreción* en lugar de las *reglas* (Barro y Gordon, 1983; Taylor, 1993). La linealidad construida alrededor de la probabilidad de caso favorece el seguimiento de reglas. En condiciones de equilibrio estacionario, cuando las variables relevantes se mueven al mismo ritmo, se supone que a lo largo del tiempo se mantiene la estabilidad en las reglas. Por el contrario, cuando se está por fuera del equilibrio estacionario y se presentan desequilibrios, adquiere relevancia la decisión discrecional. Frente a los hechos inesperados, las reglas se

agotan y, entonces, es necesario recurrir al análisis discrecional, con el fin de determinar en cada momento la decisión que se juzga mejor.

El *Marco Fiscal* está construido sobre la probabilidad de caso. Y tiene la pretensión, absolutamente ingenua, de que tales imaginarios se cumplirán en el futuro. Es ilusorio pensar que en el 2030, dentro de 10 años, el PIB crecerá 3,3%. Tal pronóstico no tiene ningún sustento, y se convierte en un pésimo instrumento de política pública. Esta guía es una fantasía.

Al presentar proyecciones hasta el 2031, que no tienen fundamento, el gobierno desvía la discusión. Los críticos caen en la trampa, y también hacen ejercicios de brujería, en los que proponen cifras alternativas. Unos y otros terminan sumergidos en la probabilidad de caso.

Proyecciones fiscales endebles

Más allá de su validez intrínseca, las proyecciones fiscales permiten captar la concepción del Estado subyacente al *Marco Fiscal*. Con la misma autosuficiencia con la que afirma que los fundamentos de la economía van muy bien, el gobierno presenta una estructura fiscal que muestra la conformidad con el actual tipo de Estado. Los impuestos, como hasta ahora, se mantendrán alrededor del 14%-15% del PIB. Y el gasto público continuará siendo pequeño, alrededor del 18%-19% del PIB.

Estas proyecciones muestran que la pandemia no ha llevado a poner en tela de juicio el tipo de Estado vigente. Aunque su tamaño es raquítico, como lo han reconocido las comisiones tributaria (Comisión de Expertos, 2015) y de gasto (Comisión del Gasto, 2017), el gobierno se empeña en mantenerlo. Las recomendaciones de estas comisiones no han sido tenidas en cuenta.

En el campo tributario, la comisión propuso reducir las exenciones y los beneficios.

Desconociendo estos mensajes, en la última reforma tributaria se ampliaron las exenciones a las empresas y se les disminuyeron los impuestos. Esta reforma, a la que se le llamó “ley de crecimiento”, supone que menores impuestos se reflejan en aumentos de la inversión y del empleo. Esta secuencia la retoma el *Marco Fiscal*, y proyecta aumentos en la inversión privada que tendrían su origen en los menores impuestos y en las mayores exenciones. Estas interacciones unicasales, que no tienen ningún asidero en la realidad, terminan siendo la justificación de una posición política contraria al aumento de los impuestos.

En América Latina, el gasto público se encuentra alrededor del 24% del PIB, y en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fácilmente supera el 55%. La Comisión de Gasto destaca la necesidad de que en Colombia aumente el tamaño del Estado. Esta es una condición necesaria para que el país avance hacia la modernidad.

En contravía de esta recomendación, en el *Marco Fiscal* se propone disminuir el gasto, con el fin de alcanzar la senda que permitiría reducir el déficit. Así que el ajuste fiscal no se realizaría por la vía de un incremento de los tributos, sino mediante un menor gasto.

Estos presupuestos son equivocados y, además, no son realistas. Aun en contra de la reticencia del gobierno, el gasto público como

porcentaje del PIB continuará subiendo. Las necesidades de sectores como la salud, la educación, el ambiente, el transporte, etc., obligarán a que haya mayores gastos (González, 2008). Al desconocer esta realidad, el gobierno no ve la necesidad de proponer una reforma tributaria que mejore el recaudo, con criterios de progresividad. Mientras tanto, el saldo de la deuda pública sigue aumentando.

El presupuesto del 2021

En el presupuesto del 2021 se destaca el considerable aumento del servicio de la deuda, que en un año pasa de 53,6 billones de pesos a 75,8 billones. En el 2021 esta cifra será equivalente al 24,1% del presupuesto.

El congreso no suele discutir la composición de la deuda. Pero desde los años setenta, Blinder y Solow (1974) mostraban la importancia de examinar las modalidades de financiación del gobierno, porque los impactos macro son muy diferentes, pues dependen de la composición de la deuda. En Colombia, las decisiones sobre el manejo de la deuda se toman a puerta cerrada en el Ministerio de Hacienda. Y la información sobre los tenedores de los títulos

es opaca. Cuando se emiten TES, por ejemplo, nadie pone en cuestión la tasa de interés. Tampoco la de los bonos de deuda externa. El argumento tecnocrático para evitar el debate es contundente: el mercado define las tasas. En contra de esta manera de pensar, y dado que el peso de la deuda pública es tan alto, valdría la pena una reflexión más sistemática sobre sus costos e implicaciones macroeconómicas.

En el 2021 el servicio de la deuda sería de 75,8 billones de pesos, equivalente al 24,1% del presupuesto total, y al 6,7% del PIB. Los costos de la deuda son muy superiores al volumen de inversión, de 53,1 billones. Preocupa el monto de la deuda, pero, sobre todo, su crecimiento.

Tabla 2. Presupuesto de gastos 2021 (comparación con el 2021)¹

| | 2020 | | | 2021 | | |
|-------------------|-------|-----------|-------|-------|-----------|-------|
| | Valor | % Presup. | % PIB | Valor | % Presup. | % PIB |
| Funcionam. | 166,7 | 63,3 | 16,4 | 185,0 | 58,9 | 16,3 |
| Personal | 33,4 | 12,7 | 3,3 | 35,4 | 11,3 | 3,1 |
| Adquisiciones | 9,3 | 3,5 | 0,9 | 8,9 | 2,8 | 0,8 |
| Transferencias | 121,4 | 46,1 | 12,0 | 136,7 | 43,6 | 12,1 |
| Otros | 2,6 | 1,0 | 0,1 | 4,0 | 4,0 | 0,2 |
| Deuda | 53,6 | 20,3 | 5,3 | 75,8 | 24,1 | 6,7 |
| Inversión | 43,1 | 16,4 | 4,3 | 53,1 | 16,9 | 4,7 |
| Total | 263,4 | 100,0 | 26,0 | 313,9 | 100,0 | 27,7 |

Fuente: Ministerio de Hacienda (2020b, p. 40).

1 El valor absoluto: billones de pesos corrientes. Participación de cada rubro en el gasto total (%) como porcentaje del PIB.

En la tabla 2 se incluye el servicio de la deuda correspondiente a cada año. Pero quizás la reflexión más interesante sea sobre los cambios en el saldo de la deuda pública. Entre el 2012 y el 2020, el saldo de la deuda pública del gobierno nacional, como porcentaje del PIB, pasó del 34,2% al 65,6%. Este ritmo, que es insostenible, no se corregirá pretendiendo que el gasto público disminuya. También de manera ingenua, en el *Marco Fiscal* se supone que el saldo disminuirá, llegando al 42,9% del PIB en el 2031. Sin que medie explicación alguna, la deuda disminuiría de manera regular y sistemática a partir del 2021. El gobierno no explica la estrategia que llevaría a una reducción de la deuda. No obstante, del desprecio por la tributación progresiva se podría inferir que el único camino sería la disminución del gasto. Pero, de nuevo, esta opción no es posible.

El monto de la inversión pública es reducido. En el 2021 sería de 4,7% del PIB. Aun en medio de la pandemia, el gobierno continúa desconociendo los efectos multiplicadores de la intervención del Estado. Con este nivel de inversión, relativamente bajo, en el 2021 no se logrará el crecimiento esperado del 6,6%.

Las presentaciones del *Marco Fiscal* y del presupuesto que hace el Ministerio de Hacienda

son confusas. Los rubros del gasto estimado para el 2021 no coinciden con los presentados en el *Marco Fiscal*³. Las diferencias entre las dos fuentes no se explican. La transparencia en la información es necesaria para que, efectivamente, se pueda avanzar en la discusión pública.

En el *Marco Fiscal*, el gasto público, como porcentaje del PIB, es del 20,7%. Y en el presupuesto es del 27,7%. Esta diferencia, que es significativa, no se aclara. Tampoco coinciden las cifras de la inversión pública. En el Mfmp sería del 1,7%, y en el proyecto de presupuesto del 4,3%.

Sin precisar las diferencias, la rendición de cuentas es imposible, y la pregunta fundamental por el tamaño del Estado colombiano se pierde en la maraña de cuadros. En estos días de pandemia ha sido notoria la falta de claridad del Ministerio de Hacienda. La disparidad entre las cifras oscurece el análisis. La interpretación final queda en manos del Ministerio de Hacienda, que hace una lectura *ad hoc*, dependiendo del momento político. El debate se cierra cuando los cuadros no son transparentes, o cuando la tecnocracia se refugia, prepotente, en la “rigurosidad” de la caja negra del modelo.

Conclusiones

1. La recuperación de la economía no será en forma de **V**, como lo supone el *Marco Fiscal*. No hay ninguna razón —ni micro ni macro— que sustente tal hipótesis. Quizás sea más factible suponer que el crecimiento será moderado. E, incluso, podría ser en forma de **L**.
2. En las proyecciones que hace el Ministerio de Hacienda en el *Marco Fiscal* se utiliza un modelo lineal en condiciones de equilibrio estacionario. Esta metodología desconoce los avances que se han logrado durante la segunda mitad del siglo XX en otro tipo de modelos, que son no lineales, y que involucran desarrollos teóricos relacionados con la teoría del caos y fractales.
3. El *Marco Fiscal de Mediano Plazo* y el Presupuesto General de la Nación son la expresión clara de la concepción del Estado que tiene el gobierno. Las estimaciones muestran que el país continuará con un Estado raquítrico, pequeño y frágil. El gasto

³ En el cuadro del proyecto de presupuesto, en el 2021, el gasto público como porcentaje del PIB ya no sería del 20,7% como se presenta en el *Marco Fiscal*, sino del 27,7%. Tampoco es claro el rubro de la inversión pública. En el *Marco Fiscal* es del 1,7% del PIB, ahora es del 4,7%.

- público, como porcentaje del PIB, es muy bajo, alrededor del 19%. Con este nivel de gasto no es posible lograr la modernización del país.
4. Una de las razones que explica la debilidad del gasto es la negativa de los gobiernos a impulsar una reforma tributaria que sea progresiva.
 5. El bajo nivel de impuestos y la imposibilidad de reducir el gasto han llevado a un aumento considerable de la deuda pública. El costo del servicio de la deuda representa el 24,1% del presupuesto del 2021.
 6. Mientras que la deuda pública aumenta, la inversión del Estado no crece de manera significativa. El gobierno no confía en la capacidad multiplicadora del gasto público.

Referencias

- Arrow, K. (1963). *Social Choice and Individual Values*. New York: Wiley.
- Barro, R. y Gordon, D. (1983). Rules, Discretion, and Reputation in a Model of Monetary Policy. *Journal of Monetary Economics*, 12, 101-121.
- Blinder, A. y Solow, R. (1974). Analytical Foundations of Fiscal Policy. *The Economics of Public Finance*, The Brookings Institution, Washington, pp. 3-115.
- Comisión de expertos para la equidad y la competitividad tributaria (2015). *Informe Final Presentado al Ministro de Hacienda y Crédito Público*. Bogotá: Ministerio de Hacienda y Fedesarrollo.
- Comisión del gasto y la inversión pública (2017). *Informe Final de la Comisión del Gasto y la Inversión Pública*. Bogotá: Comisión del Gasto y la Inversión Pública, Ministerio de Hacienda y Fedesarrollo.
- Corden, W. M. y Neary, J. P. (1982). Booming Sector and De-Industrialization in a Small Open Economy. En Corden (1995), *Protection, Growth and Trading. Essays in International Economics* (chapter 15, pp. 224-266). New York: Blackwell.
- González, J. (2008). La Inexorabilidad de la Ley de Wagner. *Zero*, jun., 36-39.
- Hicks, J. (1976). *Capital y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hicks, J. (1989). *Métodos de Economía Dinámica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Keyner, J. M. (1976). *Teoría General de la Ocupación, el Interés y el Dinero*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- Mazzucato, M. (2014). *El Estado Emprendedor*. Barcelona: RBA Libros.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2020a). *Marco Fiscal de Mediano Plazo 2020*. Bogotá: Ministerio de Hacienda.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2020b). *Presupuesto General de la Nación 2021. Mensaje Presidencial. Proyecto de Ley*. Bogotá: Ministerio de Hacienda.
- Samuelson, P. (1983). *Foundations of Economic Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1998). *La Posibilidad de Elección Social (Nobel Lecture)*. Cambridge: Trinity College.
- Taleb, N. (2007). *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House.
- Taylor, J. (1993). Discretion Versus Policy Rules in Practice. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 39, 195-214.

Elementos técnicos para un necesario debate sobre mediciones de concentración de ingresos en Colombia

Technical elements for a necessary debate on income concentration measurements in Colombia

Luis Jorge Garay S.* y Jorge Enrique Espitia Z.**



Resumen

El objetivo de este trabajo es aportar elementos sobre un debate “tabú”, hace unos años, pues hablar de desigualdad era fomentar la “lucha de clases”. La fuente de información es la *Encuesta nacional de presupuestos de hogares* y las declaraciones fiscales del impuesto a la renta. La combinación de estas dos fuentes de información es necesaria para realizar una aproximación a la distribución del ingreso en Colombia, considerado el tercer país con mayor desigualdad en el mundo. De igual manera, se observan unos altos niveles de concentración del ingreso, así como una clase media con una alta probabilidad de caer en la pobreza dado el confinamiento, pues el 42% de esta tiene un ingreso promedio entre 2 y 3 salarios mínimos legales vigentes.

Palabras clave: distribución del ingreso, desigualdad, lucha de clases.

Citar este artículo como: Garay, L. J. y Espitia, J. E. (2020). Elementos técnicos para un necesario debate sobre mediciones de concentración de ingresos en Colombia. *Revista Papeles*, 12(23), 19-38.

Fecha de recibido: junio 1 del 2020 Fecha de aprobado: julio 15 de 2020

* Ingeniero industrial de la Universidad de los Andes, MA en economía de la misma universidad y Ph. D. del MIT. Correo electrónico: ljgara@yahoo.com.mx

** Ingeniero eléctrico de la ECI, economista de la UNAL. Correo electrónico: jeespitia@gmail.com

Abstract

The objective of this work is to contribute elements about a “taboo” debate, a few years ago, since to speak of inequality was to promote the “class struggle”. The source of information is the *Encuesta nacional de presupuestos de hogares* and income tax returns. The combination of these two sources of information is necessary to make an approximation to the distribution of income in Colombia, considered the third most unequal country in the world. Similarly, high levels of income concentration are observed, as well as a middle class with a high probability of falling into poverty given the confinement, since 42% of it has an average income between 2 and 3 current legal minimum wages.

Keywords: inequality, income concentration, class struggle.

Introducción

El objetivo de este documento de trabajo es el de aportar elementos técnicos sobre un debate de importancia como lo es la desigualdad, la concentración del ingreso y sus fuentes de medición. Tal y como lo plantea Goldhammer (2018), este era un tema “tabú” hace unos años, pues,

hablar de desigualdad resultaba tan polémico que quienes pretendían iniciar una conversación sobre estas cuestiones eran acusados de fomentar la “lucha de clases”. De hecho, había quienes justificaban la desigualdad como un incentivo para el esfuerzo, la innovación y el desarrollo económico (p. 55),

buscando olvidar aspectos tales como las posibles distorsiones en los “procesos políticos democráticos” (p. 61) y, así, romper el cordón umbilical al buscar no “considerar el rol del poder y la política como factores generadores de la desigualdad” (Derennoncourt, 2018, p. 721).

En el documento se presentan los resultados de la concentración del ingreso a partir de dos fuentes. Una, la *Encuesta nacional de presupuestos de hogares* (ENPH) 2016 y 2017 realizada por el DANE sobre un total de 87.201 hogares encuestados.



La información de la ENPH se recolectó en 13 ciudades y sus áreas metropolitanas, 11 ciudades intermedias, 8 capitales de departamentos de la Amazonía y Orinoquía y 6 municipios representativos por sí mismos. Igualmente en cabeceras, centros poblados y rurales dispersos en aproximadamente 130 municipios del país. Esta etapa tuvo lugar desde el 11 de julio de 2016 hasta el 9 de julio de 2017¹.

Y dos, los resultados de las declaraciones de renta y complementarios para las personas naturales publicados por la DIAN.

De igual manera, se presentan los resultados de concentración del ingreso, en términos de la clasificación de los hogares adoptada por el DANE en cuatro clases sociales: *pobres, vulnerables, clase media y alta*.

1 DANE. (2018). “Ficha metodológica Encuesta Nacional de Presupuestos de los Hogares –ENPH”. Código: DSO-ENPHFME-001. Versión: 1. Fecha: 2/Ago. /2018.

Antecedentes: objetivos de la *Encuesta nacional de presupuestos de hogares (ENPH) 2016 y 2017*

El objetivo general de la ENPH del DANE es el de “Obtener información sobre el monto y la distribución de los gastos de los hogares colombianos, así como el monto y las fuentes de los ingresos”, para, así, “Conocer las características y patrones de consumos de los hogares” y, en consecuencia, “Obtener la información requerida para estimar las líneas de pobreza

extrema y de pobreza del país”, de tal forma que “permita caracterizar la distribución del ingreso del hogar asociada a las características demográficas, educativas y económicas de las personas del hogar” (DANE, 2018).

Esta encuesta es la base de información básica que sirve para el análisis empírico desarrollado en el presente ensayo.

La concentración del ingreso total

De acuerdo con el DANE, el ingreso del hogar comprende las “entradas en efectivo, en especie o en servicios que por lo general son frecuentes y regulares, destinadas al hogar o a los miembros del hogar por separado y se reciben con intervalos anuales o con mayor frecuencia”, en el entendido de que “tales entradas están potencialmente disponibles para el consumo efectivo”. De igual manera, se define el *ingreso disponible* como el “Ingreso del hogar menos ciertos gastos en impuestos de renta y patrimonio, contribuciones a la seguridad social, transferencias a otros hogares, gobierno e instituciones sin ánimo de lucro e intereses y rentas de la tierra” (DANE, 2020, p. 28)².

El cálculo del índice de concentración Gini para el *total nacional, cabeceras y centros poblados y rural disperso* se obtiene con base en los cuadros de salida publicados por el DANE (cuadro 1). La ENPH muestra que el decil más alto de ingresos concentra una elevada proporción del ingreso total (39%) y que conjuntamente con el decil 9 alcanzan

una participación de hasta el 55%. A su vez, la relación de ingresos totales del decil 10 con respecto a los del decil 1 llega a 34.

Cabe recordar que, según las declaraciones de renta ante la DIAN para el año 2017, el ingreso bruto declarado por las personas naturales del decil 10 es 61 veces superior al del decil 1, y los porcentajes de concentración del decil 9 y 10 fueron de 12.2% y 51.0%³, respectivamente; de lo que se puede deducir una subrepresentación de los deciles altos de ingreso en la ENPH respecto a las declaraciones del impuesto sobre la renta y complementarios.

De otro lado, la encuesta muestra que el nivel de dispersión de los ingresos en el decil 10 es superior al del resto de deciles, de ahí la necesidad de examinar con mayor detalle su distribución entre subdeciles del decil 10. En efecto, el nivel de dispersión del decil 1 es de 89 millones de pesos, mientras que el del decil 10 es, aproximadamente, 4 mil millones de pesos, equivalente a 2.6 veces la dispersión media.

2 DANE (2020). Encuesta nacional de presupuestos de los hogares (metodología general) ENPH. Código: Dso-Enph-Met-001 Versión: 2 Fecha: 24-Feb-2020. Proceso: Procesos misionales operación o investigación estadística: ENPH - Encuesta nacional.

3 De acuerdo con las declaraciones de renta y complementarios de las personas naturales obligadas a llevar contabilidad para el año gravable 2004, la relación entre el ingreso bruto del decil 10 y el decil 1 fue de 225; mientras para las personas naturales no obligadas a llevar contabilidad fue de 70. Esta misma relación para el año 2016 fue de 284 y 47, respectivamente.

Cuadro 1. Distribución de ingreso total de hogares por deciles de ingreso según cabeceras, centros rurales y total nacional (2016-2017)

| | Total nacional | | Cabeceras | | Centros poblados y rural disperso | |
|--------------|-----------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| | hogares (miles) | Ingreso total (MM \$/Mes) | Total de hogares (miles) | Ingreso total (MM \$/Mes) | Total de hogares (miles) | Ingreso total (MM \$/Mes) |
| Total | 14.350 | 32.297 | 11.277 | 28.702 | 3.073 | 3.595 |
| Decil 1 | 1.435 | 375 | 1.127 | 354 | 307 | 58 |
| Decil 2 | 1.435 | 830 | 1.128 | 795 | 307 | 115 |
| Decil 3 | 1.435 | 1.168 | 1.127 | 1.082 | 307 | 157 |
| Decil 4 | 1.435 | 1.484 | 1.128 | 1.362 | 307 | 200 |
| Decil 5 | 1.435 | 1.833 | 1.128 | 1.685 | 307 | 242 |
| Decil 6 | 1.435 | 2.275 | 1.128 | 2.067 | 307 | 288 |
| Decil 7 | 1.435 | 2.842 | 1.127 | 2.546 | 307 | 343 |
| Decil 8 | 1.435 | 3.651 | 1.128 | 3.257 | 308 | 419 |
| Decil 9 | 1.435 | 5.108 | 1.128 | 4.527 | 306 | 552 |
| Decil 10 | 1.436 | 12.730 | 1.128 | 11.027 | 308 | 1.222 |
| Gini | | 0,54370 | | 0,53027 | | 0,47317 |
| D10/D1 | | 34 | | 31 | | 21 |

Fuente: DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuestas-nacional-de-presupuestos-de-los-hogares-enph>

Ello se ve reflejado en elevados índices Gini de concentración de ingresos totales de hogares que oscilan entre uno de 0.5437, para el promedio nacional, en comparación con unos de 0.5303, para cabeceras municipales, y hasta uno de 0.4732, para centros poblados y rural disperso.

Así, entonces, se corrobora por qué Colombia es quizás el segundo o tercer país en la región con mayor nivel de desigualdad de ingresos, además de constatarse que la desigualdad en cabeceras municipales es ostensiblemente mayor que en los centros rurales, en los que también subsisten mayores niveles de pobreza multidimensional, de informalidad y de precariedad institucional (Garay y Espitia, 2019, cap. 4).

La concentración del ingreso corriente monetario

El ingreso corriente monetario lo conforman rubros tales como:

(i) La remuneración monetaria por trabajo en condición de asalariado (sueldos y salarios, horas extras, auxilios y subsidios laborales, gastos de representación, primas y bonificaciones mensuales, primas y bonificaciones anuales);

(ii) El ingreso monetario por trabajo independiente (ganancia neta -ingreso empleo independiente áreas urbanas para el caso de hogares en cabeceras; ganancia neta- ingreso empleo independiente para el caso de áreas rurales);

(iii) Otros ingresos monetarios provenientes del trabajo (ingresos por empleo secundario,

ingresos de trabajo para personas desocupadas, ingresos de trabajo para personas inactivas);

(iv) Renta de la propiedad (arriendos);

(v) Otros ingresos corrientes y transferencias (ayudas, intereses y cesantías, pensiones) (DANE. 2020. p. 7).

La relación promedio entre el ingreso monetario y el ingreso total es de 85%. Entre los componentes más importantes del ingreso monetario se encuentran el de trabajo (48%), el obtenido a través del trabajo independiente

(26%), así como el recibido por transferencias (15%).

La heterogeneidad entre deciles es una norma, en especial entre los deciles de bajos ingresos (1, 2 y 3) y los de altos ingresos (8, 9 y 10), así como las diferencias existentes entre el decil más pobre y el más rico. Por ejemplo, los ingresos por trabajo principal de los asalariados del decil 10 es 361 veces superior a los del decil 1 a nivel nacional, de 147 en el caso de las cabeceras y de 246 en el de los centros poblados y el rural disperso (cuadro 2).

Cuadro 2. Composición del Ingreso corriente monetario mensual de las unidades de gasto 2016-2017

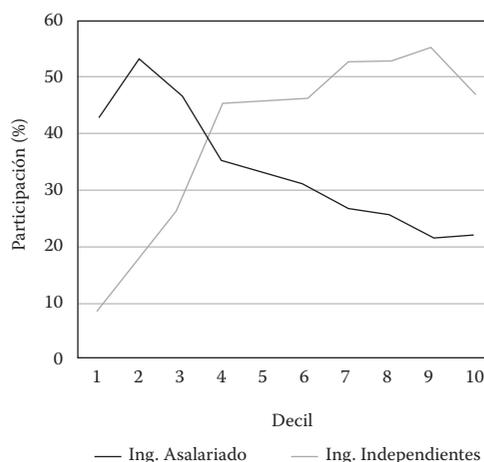
| | Total de ingresos corrientes monetarios (MM \$) | I. por trabajo principal de los asalariados | I. por trabajo principal de los independientes | I. por trabajo secundarios de los asalariados e independiente | I. por trabajo de los desocupados | I. por trabajo de los inactivos | I. de capital | I. por transferencia | I. ocasionales |
|--|---|---|--|---|-----------------------------------|---------------------------------|---------------|----------------------|----------------|
| Total | 27.544 | 48,0% | 26,1% | 1,5% | 0,7% | 0,5% | 5,4% | 15,0% | 2,8% |
| 1 | 173 | 8,6% | 42,9% | 1,4% | 1,8% | 0,9% | 3,9% | 37,1% | 3,3% |
| 2 | 568 | 18,6% | 53,2% | 1,5% | 1,9% | 0,9% | 4,8% | 17,4% | 1,7% |
| 3 | 900 | 27,4% | 47,0% | 1,3% | 1,4% | 0,6% | 3,3% | 17,6% | 1,3% |
| 4 | 1.177 | 45,6% | 35,2% | 0,8% | 1,4% | 0,7% | 2,4% | 12,9% | 1,0% |
| 5 | 1.466 | 46,0% | 32,7% | 1,1% | 1,6% | 0,6% | 3,4% | 13,0% | 1,5% |
| 6 | 1.874 | 46,7% | 30,7% | 1,1% | 1,1% | 0,5% | 4,2% | 14,3% | 1,6% |
| 7 | 2.392 | 53,0% | 26,7% | 0,8% | 1,0% | 0,5% | 3,8% | 12,7% | 1,4% |
| 8 | 3.107 | 53,1% | 25,5% | 1,1% | 0,8% | 0,5% | 4,3% | 13,3% | 1,3% |
| 9 | 4.442 | 55,2% | 21,4% | 1,3% | 0,6% | 0,5% | 4,8% | 14,1% | 2,0% |
| 10 | 11.435 | 47,2% | 22,1% | 2,1% | 0,3% | 0,5% | 7,2% | 16,1% | 4,4% |
| Gini | 0,5789 | 0,6240 | 0,4517 | 0,7003 | 0,2731 | 0,5170 | 0,7041 | 0,5800 | 0,7698 |
| D10/D1 | 66 | 361 | 34 | 98 | 11 | 36 | 122 | 29 | 88 |
| Cabeceras | | | | | | | | | |
| Gini | 0,5520 | 0,5732 | 0,4388 | 0,7252 | 0,2056 | 0,4775 | 0,6899 | 0,5756 | 0,7801 |
| D10/D1 | 43 | 147 | 19 | 65 | 5 | 18 | 90 | 27 | 87 |
| Centros poblados y rural disperso | | | | | | | | | |
| Gini | 0,5064 | 0,6181 | 0,3766 | 0,5879 | 0,4145 | 0,4770 | 0,7678 | 0,4370 | 0,6646 |
| D10/D2 | 30 | 246 | 18 | 39 | 14 | 64 | 224 | 10 | 40 |

Fuente: DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-nacional-de-presupuestos-de-los-hogares-enph>

A su vez, el índice Gini de concentración de ingresos corrientes monetarios de hogares es claramente mayor que el de ingresos totales de hogares, al ser de 0.5789 para el promedio nacional, 0.5520 para cabeceras municipales y 0.5064 para centros poblados y rurales aislados (cuadro 2), en lo que se reitera el patrón diferencial a nivel territorial comentado previamente. Con la característica adicional de que en el caso de los ingresos monetarios corrientes por trabajo de asalariados, como el principal componente de los ingresos corrientes (de un 48.0%, en promedio), el índice Gini es significativamente mayor hasta en niveles de 0.6240, 0,5732 y 0.6181, respectivamente, consecuente con un agravamiento de la inequidad en cuanto ingresos salariales de hogares.

Un elemento adicional a destacar del ingreso monetario corresponde a la participación de los ingresos por trabajo principal de los asalariados y del ingreso por trabajo principal de los independientes en los ingresos corrientes monetarios, en la medida en que se presenta una reducción de tal participación del ingreso

Gráfico 1. Participación del Ingreso de asalariados y del Ingreso de los independientes en el ingreso corriente del hogar por deciles 2016-2017 (%)



Fuente: DANE, ENPH, cálculos de los autores.

independiente en cuanto se avanza hacia los deciles de mayores ingresos, en sentido contrario a lo que sucede con el ingreso asalariado (gráfico 1).

Concentración del ingreso corriente no monetario

El ingreso no monetario lo constituyen rubros tales como: el alquiler imputado del servicio de la vivienda ocupada por su propietario, el subsidio de vivienda en especie que recibe el hogar; la diferencia entre valor estimado de alimentos que reciben los niños y las niñas menores de 3 años y el valor mensual pagado por ellos; la diferencia entre el valor estimado de alimentos que reciben las personas que estudian y el valor mensual pagado por ellas; otros subsidios del gobierno en especie que recibe el hogar; el valor estimado de bienes y servicios adquiridos por el hogar por autoconsumo, autosuministro y pago en especie, entre otros (DANE, 2020, p. 7).

El alquiler imputado del servicio de la vivienda ocupada por su propietario es uno de los rubros más importantes del ingreso corriente

no monetario del hogar. Se estima a través de la siguiente pregunta: “Si tuviera que pagar arriendo por esta vivienda, ¿cuánto estima que tendría que pagar mensualmente?”. El DANE es claro en señalar que “cuando el hogar reside en una vivienda propia no paga arriendo por vivir allí, pero la vivienda le está prestando un servicio que de otra forma tendría que pagar (...); este servicio debe ser valorado por la persona propietaria”. A este valor se le denomina “Alquiler imputado de los servicios de la vivienda propia usada por su propietario”, el cual se toma como ingreso, en razón de que la vivienda es parte del capital del hogar y el arriendo constituye la renta proveniente de dicho capital. Cuando la vivienda es cedida en forma gratuita por una entidad u hogar particular, sin vínculo laboral entre

Cuadro 3. Distribución del valor de alquiler imputado y su participación en los ingresos totales por hogar según decil de ingreso 2016-2017

| Decil | P5110* fac. exp. (MM\$) | Distribuc. P5110* fac. exp. | Participac. P5110* fac. exp./Ingr. |
|---------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | 112 | 3% | 30% |
| 2 | 174 | 5% | 21% |
| 3 | 156 | 4% | 13% |
| 4 | 202 | 5% | 14% |
| 5 | 258 | 7% | 14% |
| 6 | 292 | 8% | 13% |
| 7 | 344 | 9% | 12% |
| 8 | 430 | 11% | 12% |
| 9 | 587 | 16% | 11% |
| 10 | 1.219 | 32% | 10% |
| Total | 3.779 | 100% | 12% |
| D10/D1 | 11 | | |

Fuente: DANE, ENPH, cálculos de los autores.

ellos, o esta es ocupada sin consentimiento del dueño, la autovaloración se considera como una transferencia y bajo este concepto entra a formar parte del ingreso corriente del hogar. Si el hogar recibe la vivienda como parte de salario, el valor estimado sobre su alquiler es un ingreso laboral y se toma como salario en especie (DANE, 2020, p. 4).

De acuerdo con los microdatos de la ENPH y el factor de expansión, se encuentra que el valor estimado de este rubro de alquiler es de \$3.8 billones, de los cuales el 32% se concentra en el decil 10, en tanto que la relación para tal rubro entre el decil 10 y el decil 1 es de 11 veces. Este rubro corresponde hasta el 30% del ingreso total de hogares del decil 1 y el 10% del ingreso total de hogares del decil 10 (cuadro 3).

La distribución del valor del rubro y su importancia en los ingresos totales de los hogares según deciles de ingreso parecería tender a incrementar el índice de concentración Gini del ingreso total de hogares.



Concentración del ingreso corriente monetario disponible personal

El ingreso corriente monetario disponible es el ingreso corriente monetario menos los descuentos y deducciones obligatorias, entre las cuales se encuentran: descuento por salud, impuesto de industria, comercio y avisos –ICA–; impuesto al valor agregado –IVA–; retención en la fuente; fondo de solidaridad pensional; pago a fondos de pensiones. El cuadro de salida que reporta el DANE se encuentra por perceptores de ingreso.

Los índices de participación muestran cómo el ingreso de los perceptores en el decil más rico es 52 veces superior al de los perceptores del decil 1, y el índice de concentración cómo el promedio nacional es relativamente superior al de las cabeceras y al de los centros poblados y rural disperso: 0.6315 vs. 0.6113 y 0.6155, respectivamente (cuadro 4).

Cuadro 4. Distribución de ingreso corriente disponible total de perceptores según decil de ingresos (2016-2017)

| | Total nacional | | Cabeceras | | Centros poblados y rural disperso | |
|---------------|---------------------|--|---------------------|--|-----------------------------------|--|
| | Perceptores (miles) | Ingreso Corriente Disponible (mill \$) | Perceptores (miles) | Ingreso Corriente Disponible (mill \$) | Perceptores (miles) | Ingreso Corriente Disponible (mill \$) |
| Total | 29.198 | 28.017.465 | 22.671 | 24.988.129 | 6.527 | 3.029.336 |
| Decil 1 | 2.919 | 242.251 | 2.266 | 182.130 | 652 | 58.011 |
| Decil 2 | 2.920 | 163.856 | 2.268 | 169.705 | 653 | 26.554 |
| Decil 3 | 2.919 | 463.736 | 2.266 | 551.300 | 653 | 43.050 |
| Decil 4 | 2.921 | 960.682 | 2.268 | 1.032.352 | 653 | 75.749 |
| Decil 5 | 2.920 | 1.554.293 | 2.266 | 1.550.324 | 653 | 134.861 |
| Decil 6 | 2.919 | 2.075.651 | 2.268 | 1.818.314 | 652 | 211.441 |
| Decil 7 | 2.920 | 2.471.097 | 2.267 | 2.108.830 | 653 | 298.767 |
| Decil 8 | 2.920 | 3.017.434 | 2.267 | 2.675.069 | 653 | 402.027 |
| Decil 9 | 2.920 | 4.436.725 | 2.266 | 3.951.021 | 652 | 530.831 |
| Decil 10 | 2.920 | 12.631.741 | 2.268 | 10.949.085 | 653 | 1.248.046 |
| Gini | | 0,6315 | | 0,6113 | | 0,6155 |
| D10/D1 | | 52 | | 60 | | 22 |

Fuente: ENPH. Cálculos propios.

A manera de resumen inicial

A manera de síntesis, y dados los cambios en términos de índice Gini que existen entre las diferentes variables de ingreso que presenta la *Encuesta*, en el cuadro 5 se muestra cada uno de ellos, con factores de expansión y sin factores de expansión. Es posible observar cómo la variación del índice de Gini antes y después de impuestos resulta imperceptible

(nulo a nivel de los dos primeros decimales): 0.5462 vs. 0.5417, aparte de ratificarse la alta diferencia existente entre los ingresos según deciles, ya señalada arriba, en la medida en que la relación de ingresos entre el decil 10 y el decil 1 oscila entre 40 y 60 veces sin factor de expansión o entre 33 y 36 con factor de expansión.

Cuadro 5. Distribución de los diferentes tipos de ingreso reportados por hogar en la ENPH según decil de ingreso en los años 2016 y 2017 (miles de millones)

| Deciles DANE | Ingreso Total (IT) | Ingreso Corriente de la Unidad de Gasto (ICGU) | Ingreso Corriente Monetario de la Unidad de Gasto (ICMGU) | Ingreso Corriente Monetario Disponible de la Unidad de Gasto (ICMDGU) | ITxFEX | ICGUxFEX | ICMGUxFEX | ICMDGUxFEX |
|---------------|--------------------|--|---|---|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1 | 1,8 | 1,8 | 1,1 | 1,0 | 375,2 | 369,6 | 235,1 | 226,7 |
| 2 | 4,5 | 4,5 | 3,2 | 3,1 | 848,3 | 839,7 | 613,4 | 603,3 |
| 3 | 6,6 | 6,5 | 5,2 | 5,1 | 1.149,6 | 1.139,1 | 921,8 | 896,8 |
| 4 | 8,9 | 8,8 | 7,0 | 6,8 | 1.500,5 | 1.483,7 | 1.192,7 | 1.150,8 |
| 5 | 11,1 | 11,0 | 8,8 | 8,5 | 1.816,7 | 1.794,2 | 1.444,7 | 1.384,6 |
| 6 | 14,4 | 14,3 | 11,7 | 11,3 | 2.275,4 | 2.246,4 | 1.842,9 | 1.766,2 |
| 7 | 19,0 | 18,9 | 15,8 | 15,1 | 2.844,8 | 2.815,7 | 2.355,5 | 2.248,9 |
| 8 | 24,4 | 24,1 | 20,5 | 19,5 | 3.659,7 | 3.608,6 | 3.045,4 | 2.894,0 |
| 9 | 34,0 | 33,5 | 29,0 | 27,5 | 5.099,8 | 5.016,0 | 4.292,2 | 4.066,0 |
| 10 | 74,2 | 71,5 | 63,9 | 60,5 | 12.727,0 | 12.225,0 | 10.841,6 | 10.209,6 |
| Total | 199,0 | 194,9 | 166,3 | 158,4 | 32.297,0 | 31.538,0 | 26.785,2 | 25.447,0 |
| D10/D1 | 41 | 40 | 60 | 59 | 34 | 33 | 46 | 45 |
| Gini | 0,5233 | 0,5179 | 0,5462 | 0,5417 | 0,5438 | 0,5384 | 0,5633 | 0,5581 |

Fuente: ENPH. Cálculos propios.

Distribución del ingreso entre grupos sociales según la ENPH: pobres, vulnerables, clase media y clase alta

Con base en la propuesta de López-Calva y Ortiz-Juárez (2012), el DANE clasifica en cuatro clases sociales los hogares: i) pobres: hogares con un ingreso diario per cápita por debajo de la línea de pobreza (US\$ 4,06 PPA)⁴; ii) Vulnerables: hogares con un ingreso diario per cápita entre la línea de pobreza (LP) y US\$ 10 PPA; iii) Clase Media: hogares con un ingreso diario per cápita entre US\$ 10 y US\$ 50 PPA, y iv) clase alta: hogares con un ingreso mayor a US\$ 50 PPA al día.

El DANE en su *Boletín Técnico sobre Pobreza Monetaria* para el año 2018, señala que si el ingreso per cápita mensual de la unidad de gasto es inferior a \$117.605 se cataloga en condición de pobreza extrema, y si es inferior a \$257.433 se clasifica como pobre. “De acuerdo con lo anterior, si un hogar está compuesto por 4 personas, será clasificado como pobre si el ingreso total del hogar está por debajo de \$1.029.732”, y en pobreza extrema si el ingreso total del hogar es inferior a \$470.420 al mes (pp. 2-4).

4 Más precisamente, la línea de pobreza oficial.

Así pues, la clasificación aquí expuesta, y mediante la cual se presentan los resultados de la ENPH, corresponde a: i) hogares en pobreza extrema si el ingreso mensual es inferior a \$470.420, ii) hogares en pobreza si el ingreso mensual del hogar se encuentra entre \$470.420 y \$1.029.732; iii) hogares vulnerables, con un ingreso diario per cápita por encima de la línea de pobreza monetaria definida por el DANE, pero por debajo del umbral de US\$10 PPA; iv) hogares de clase media, cuyo ingreso diario per cápita está en el rango de USD\$10 a USD\$50 PPA, y v) hogares de clase alta, con un ingreso per cápita superior a USD\$50 PPA al día.

López-Calva y Ortiz-Juárez proponen una definición para identificar la clase media con base en “un enfoque de vulnerabilidad a la pobreza”. La definición consiste en que quienes han logrado salir de la pobreza, pero cuya situación económica es de inseguridad, tienen una baja probabilidad de “emprender, crear, o demandar cierto patrón de consumo y reafirmar su estatus”. Aspecto relevante en estos tiempos de pandemia y pospandemia, cuando la tasa de desempleo ha aumentado de manera significativa y el ingreso de los trabajadores independientes se ha reducido

López-Calva y Ortiz-Juárez proponen una definición para identificar la clase media con base en “un enfoque de vulnerabilidad a la pobreza”. La definición consiste en que quienes han logrado salir de la pobreza, pero cuya situación económica es de inseguridad, tienen una baja probabilidad de “emprender, crear, o demandar cierto patrón de consumo y reafirmar su estatus”.

drásticamente, al punto que diversos sectores de la opinión pública han tenido que llamar la atención del gobierno nacional para que se implanten programas de intervención social a favor del grupo de hogares vulnerables y pobres, debido a que la pandemia y la estrategia del confinamiento han propiciado que buen número de familias cayeran en vulnerabilidad o incluso en pobreza, puesto que con anterioridad a la pandemia existían cerca de 2.500.000 hogares con un ingreso mensual entre 2 y 3 (salario mínimos legales vigentes) con una alta dependencia del trabajo independiente y, en su mayoría, trabajadores no calificados, lo cual los coloca en una situación de inestabilidad e inseguridad laboral; y otros 2.921.000 mil hogares vulnerables con ingreso mensual entre 1 y 2 SMLV, con una alta probabilidad de caer en pobreza⁵. De acuerdo con el estimativo de López-Calva y Ortiz-Juárez para Chile, Perú y México, esta probabilidad de caer en situación de vulnerabilidad sería superior al 25%.

Una vez se clasifican los hogares en Colombia con base en la metodología de López-Calva y Ortiz-Juárez, se encuentra que el periodo de 2016-2017:

- (i) El 55% de los hogares se clasifican en situación de pobreza extrema, pobreza y vulnerabilidad (cuadro 6).
- (ii) Los hogares en vulnerabilidad serían cerca de 2.921.000 y tienen un ingreso mensual promedio igual a 1.6 SMLV.

⁵ En la medida en que un grupo importante de ciudadanos se ganan la vida vendiendo sus servicios laborales con contratos de trabajo precarios o de manera informal, hay necesidad de “pensar en soluciones innovadoras, como por ejemplo un impuesto negativo a la renta, un complemento salarial o una renta básica. Esto serviría para garantizar un nivel de vida mínimo a los ciudadanos, más allá de su situación laboral y de la compensación que obtienen por su trabajo” (Tyson, L. y Spence, M., 2018, p. 301).

Cuadro 6. Distribución de hogares y sus ingresos por clases en Colombia 2016-2017

| | Personas | Ingreso total (\$) | Hogares |
|-----------------|-------------------|---------------------------|-------------------|
| Alta | 1.707.980 | 7.344.915.533.295 | 498.439 |
| Clase media | 22.006.271 | 18.139.270.453.649 | 5.930.943 |
| Vulnerable | 9.849.381 | 3.761.350.157.439 | 2.920.976 |
| Pobreza | 10.283.779 | 2.613.516.598.345 | 3.427.211 |
| Pobreza extrema | 3.831.975 | 438.121.979.409 | 1.572.834 |
| Total | 47.679.386 | 32.297.174.722.137 | 14.350.403 |
| Gini | 0.408 | | 0.447 |

Fuente: DANE. Cálculos propios.

(iii) Los hogares de la denominada clase media alcanzarían cerca de 5.931.000, mientras que los de clase alta no superarían 500.000.

(iv) Los hogares de clase alta concentrarían cerca del 23% de los ingresos totales de los hogares en el país, oscilando entre 10 SMLV y 372 SMLV por hogar al mes; mientras que los hogares de clase media participarían con cerca del 56% de los ingresos totales, variando su ingreso mensual por hogar entre 2 SMLV y 10 SMLV.

(v) El 42% de los hogares de la denominada clase media tiene un ingreso mensual que oscila entre los 2 y 3 SMLV, altamente concentrado en remuneraciones no salariales y en labores informales, por lo cual es muy probable que la pandemia los hubiera llevado a una situación de vulnerabilidad o de pobreza.

(vi) El ingreso por persona de los hogares de clase media sería, en promedio, de \$823.000 por mes, lo que ratifica su situación de fragilidad frente a un fenómeno social como la pandemia del Covid-19.

En las dos últimas características reside la razón por la cual la definición de clase media resulta inconvenientemente laxa para propósitos de servir de base para un robusto diseño de política pública social, pues incluye una importante proporción de hogares con una elevada fragilidad tanto por su modesto nivel de ingresos como por sus precarias condiciones laborales, que los hacen susceptibles de

caer incluso hasta la condición de pobreza ante un ciclo recesivo de la economía como el reproducido con la pandemia del Covid-19.

(v) El índice de concentración Gini para el conjunto de las cinco clases o conglomerados de hogares es de 0.408 en el caso de personas y de 0.447 en el de hogares.

(vi) Al dividir en subdeciles la clase alta se encuentra que los subdeciles 8 (11%), 9 (13%) y 10 (27%) de la clase alta concentran el 51%, mientras que los subdeciles 1, 2 y 3 participan con tan solo un 18%. El índice de concentración Gini del ingreso al interior de la clase alta es de 0.300 (cuadro 7).

(vii) En el caso de la clase media, el subdecil 10 que tiene un ingreso promedio de 6.300.000 pesos mensuales, concentra el 21% de los ingresos totales de esta clase. Los subdeciles 1, 2, 3, 4 y 5 tienen un ingreso inferior a 2.500.000 pesos mensuales y concentran el 33% del ingreso total. Cabe señalar que el ingreso promedio de la clase vulnerable es de 1.300.000 pesos mensuales. Es por ello que se observa una alta probabilidad que con el confinamiento un sector importante de la denominada clase media entre a engrosar los hogares tanto vulnerables como de pobreza. Este fenómeno fue comparado con la siguiente frase: clase media, bienvenida a la pobreza, en un titular de un diario mexicano (Expansion.com) a mediados de septiembre.

Cuadro 7. Distribución y concentración de ingreso por subdeciles de la clase alta y media según la ENPH 2016-2017

| Subdeciles | Hogares | Ingreso total (MM\$) | Ingreso total / hogar |
|--------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Alta | 498.439 | 7.345 | 14.735.836 |
| 1 | 49.819 | 406 | 8.145.079 |
| 2 | 49.422 | 429 | 8.688.512 |
| 3 | 49.768 | 465 | 9.351.381 |
| 4 | 49.188 | 503 | 10.222.143 |
| 5 | 49.423 | 543 | 10.985.939 |
| 6 | 49.794 | 599 | 12.033.051 |
| 7 | 49.829 | 671 | 13.475.413 |
| 8 | 49.835 | 777 | 15.582.459 |
| 9 | 49.478 | 978 | 19.769.166 |
| 10 | 51.883 | 1.973 | 38.032.441 |
| Gini | | 0.300 | |
| Clase media | 5.930.943 | 18.139 | 3.058.413 |
| 1 | 592.986 | 986 | 1.661.929 |
| 2 | 593.075 | 1.080 | 1.820.792 |
| 3 | 593.013 | 1.187 | 2.000.928 |
| 4 | 592.591 | 1.304 | 2.201.117 |
| 5 | 593.047 | 1.450 | 2.444.929 |
| 6 | 593.071 | 1.635 | 2.757.336 |
| 7 | 592.691 | 1.863 | 3.142.805 |
| 8 | 593.040 | 2.190 | 3.692.286 |
| 9 | 591.627 | 2.692 | 4.550.656 |
| 10 | 595.802 | 3.753 | 6.299.131 |
| Gini | | 0.264 | |

Fuente: DANE. ENPH 2016-2017.

Cálculos propios

A su vez, el índice de Gini de esta clase media es de 0.264 (Cuadro 7).

(viii) Dados los elevados niveles de dispersión del ingreso en el decil 10 de mayores ingresos, resulta necesario analizar su distribución y concentración de ingresos al interior del mismo. Para ello se divide el decil 10 en subdeciles, encontrándose que el ingreso total de los hogares del decil 10 se distribuye de manera aún más desigual entre subdeciles. Así, por ejemplo, el subdecil 1 concentra el 5.1% del

ingreso total del decil 10, mientras que los subdeciles 9 y 10 participan con el 13.9% y el 28.7%, respectivamente. Así, se destaca que el 1% de los hogares más ricos en la ENPH llega a concentrar el 11.3% del ingreso total de los hogares colombianos (cuadro 8) y su ingreso promedio por hogar es 96 veces más grande que el decil de hogares con menores ingresos. Además, el índice de concentración Gini para los hogares del decil 10 –desagregado por 10 subdeciles– es de apenas 0.337.

Estos valores contrastan con los encontrados a partir de las declaraciones de renta y complementarios ante la DIAN en 2017, ya que el 1% de las personas naturales declarantes con mayores ingresos concentran el 25% del ingreso bruto total declarado en el año 2017 y el ingreso bruto promedio del 1% más rico fue 294 veces más grande que el declarado por el decil 1.

(ix) En el caso del 1 por 1.000 de los hogares más ricos, se tiene que concentran el 3.3% del ingreso total de los hogares en el país, el 8.3% del ingreso de los hogares del decil 10 y el 28.7% del ingreso de los hogares del subdecil 10. Su ingreso promedio por hogar es 205 veces más alto que el de hogares del decil 1. Además, al desagregarse el 1% de los hogares más ricos en 10 subdeciles se registra un índice Gini de concentración de 0.281, claramente inferior al estimado con base en los ingresos brutos declarados por personas naturales ante la DIAN en 2017⁶ (cuadro 9).

Estos valores contrastan con los correspondientes a los de las declaraciones de renta de personas naturales ante la DIAN, dado que

el ingreso bruto promedio del 1 por 1.000 de las personas naturales más ricas –las súper superricas– es superior al de las personas del decil 1 en más de 1300 veces. De igual manera, el 1 por 1.000 de las personas naturales más ricas concentra el 11% del total del ingreso bruto reportado por los más de 3 millones de declarantes en 2017.

En consecuencia, la participación del 1 por 100 y 1 por 1000 de los hogares más ricos del país en el ingreso total de los hogares del país según la ENPH 2016-2017 del DANE es ostensiblemente inferior al equivalente para el caso de las personas naturales declarantes ante la DIAN en 2017. Ello plantea un interrogante serio sobre el grado de representación de este tipo de hogares en la muestra de la ENPH, aparte del nivel de confiabilidad en los datos recolectados en una encuesta como la ENPH sin contrastación con otras fuentes fidedignas, en marcado contraste con el caso de las declaraciones de renta ante la DIAN.

En este punto es de resaltar, como lo señalan Garay y Espitia (2019, capítulo 1), que el

Cuadro 8. Distribución del ingreso de los hogares más ricos (del decil 10) según la ENPH 2016-2017

| | Hogares | Ingreso total mensual (miles de millones de pesos) | Ingreso promedio mensual (pesos) |
|--------------------------|-------------------|---|-------------------------------------|
| Total nal. | 14.350.403 | 32.297 | 2.250.611 |
| Subdecil 1 | 143.079 | 654 | 4.573.479 |
| Subdecil 2 | 142.786 | 695 | 4.868.213 |
| Subdecil 3 | 143.451 | 750 | 5.230.033 |
| Subdecil 4 | 143.386 | 809 | 5.644.346 |
| Subdecil 5 | 143.392 | 892 | 6.217.359 |
| Subdecil 6 | 142.763 | 986 | 6.904.098 |
| Subdecil 7 | 143.540 | 1.137 | 7.918.172 |
| Subdecil 8 | 143.407 | 1.378 | 9.611.331 |
| Subdecil 9 | 143.297 | 1.770 | 12.352.141 |
| Subdecil 10 | 146.439 | 3.659 | 24.989.345 |
| Decil 10 | 1.435.540 | 12.731 | 8.868.140 |
| Gini Sub-Decil 10 | | 0.337 | |

Fuente: DANE. ENPH 2016-2017. Cálculos propios.

6 Garay, L. J. y Espitia, J. E. (2019), *ib. id.*, capítulo 3.

Cuadro 9. Distribución del ingreso del 1 por 1.000 de los hogares más ricos según la ENPH 2016-2017

| | Hogares | Ingreso total mes (MM\$) | Ingreso promedio mensual (\$) |
|-------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Total nal. | 14.350.403 | 32.297 | 2.250.611 |
| Subdecil 1 | 14.255 | 211.530 | 14.839.023 |
| Subdecil 2 | 13.524 | 210.562 | 15.569.516 |
| Subdecil 3 | 14.345 | 235.304 | 16.403.206 |
| Subdecil 4 | 14.320 | 253.653 | 17.713.218 |
| Subdecil 5 | 14.302 | 268.794 | 18.794.160 |
| Subdecil 6 | 14.306 | 291.927 | 20.405.907 |
| Subdecil 7 | 13.852 | 319.157 | 23.040.490 |
| Subdecil 8 | 13.896 | 360.635 | 25.952.412 |
| Subdecil 9 | 14.052 | 456.498 | 32.486.337 |
| Subdecil 10 | 19.587 | 1.051.354 | 53.676.137 |
| Subdecil 10 | 146.439 | 3.659.415 | 24.989.345 |
| Gini Subdecil 10 | | 0.281 | |

Fuente: DANE. ENPH 2016-2017. Cálculos propios.

interés particular por la fiscalidad reside no solamente en la generación de ingresos tributarios y en su impacto en la redistribución, sino porque “constituye una fuente de información para obtener datos exactos sobre el alcance y la naturaleza del capital [...] pero no la única” (Goldhammer, 2018, p. 75)⁷, aunque sí la más comprensiva y detallada en términos de fuentes de ingresos y rentas. De cualquier forma,

como afirma Krugman (2018), “(l)as cifras que recaba Hacienda nos dicen mucho sobre las élites económicas” (p. 97)⁸.

Por lo anterior, es clara la conveniencia de utilizar los datos tributarios de la DIAN para complementar la información suministrada en la ENPH del DANE y realizar estimativos alternativos sobre la concentración de ingresos de los hogares.

Estimativos alternativos sobre la concentración de ingresos Con base en ingresos declarados por personas naturales ante la DIAN

Hasta ahora se ha observado la existencia de diferencias en índices Gini de concentración del ingreso según la *Encuesta nacional de presupuesto de los hogares* –ENPH– del DANE y con base en las declaraciones del impuesto sobre la renta y complementarios presentadas por las personas naturales ante la DIAN.

En el caso de las declaraciones de renta y complementarios se observa que el ingreso bruto promedio al mes declarado por el decil 1 es de 861.000 pesos, mientras que el del decil 10 llega a 52.191.000 pesos. La relación de ingresos entre el decil 10 y el decil 1 es de 61 veces, lo que equivale a decir que el ingreso declarado

7 Goldhammer, A. (2018). “El fenómeno Piketty”. En: Delong, J. B., Boushey, H. y Steinbaum, M. (eds.) (2018). *Debateando con Piketty. La agenda para la economía y la desigualdad*. Ediciones Deusto. Barcelona.

8 Krugman, P. (2018). “Por qué estamos en la Nueva Edad Dorada”. En: Delong, J. B., Boushey, H. y Steinbaum, M. (eds.) (2018). *Debateando con Piketty. La agenda para la economía y la desigualdad*. Ediciones Deusto. Barcelona.

de las personas naturales más ricas del país es 61 veces superior al del decil 1 (cuadro 10).

En concordancia, el decil 10 declara el 51% del ingreso bruto total declarado por personas naturales en el país, mientras que el decil 1 tan solo declara el 0.8%. El índice Gini de concentración de ingreso alcanza el 0.6159 en 2017. Este índice promedio, según ingresos declarados ante la DIAN, es sustancialmente mayor que el respectivo promedio de ingresos totales acordados con la ENPH: 0.6159 vs. 0.5437, pero similar al de ingresos corrientes disponibles según la ENPH: 0.6159 vs. 0.6315.

Ahora bien, ante la elevada participación en el ingreso declarado total y dada la alta dispersión en los ingresos de las personas naturales más ricas, pertenecientes al decil 10, el cual es 748 veces el correspondiente al decil 1, resulta indispensable estudiar su distribución interna, es decir, a nivel de subdeciles del decil 10.

A nivel de subdeciles del decil 10 se observa que el ingreso promedio del subdecil 10, es decir, del 1 por ciento más rico, es del orden de

los 253 millones de pesos mensuales, 294 veces superior al ingreso declarado por el decil 1. Este 1 por ciento más rico concentra el 24.8% del ingreso total declarado, así como el 48.5% del ingreso del decil 10. El índice de concentración Gini entre los subdeciles del decil 10 fue de 0.5515 para 2017, significativamente superior al correspondiente según la ENPH -0.5515 vs. $0.337-$ y algo inferior al índice promedio nacional entre los 10 deciles de ingreso.

Respecto al 1 por 1.000 más rico, perteneciente al subdecil 10 del sub-decil 10 del decil 10, el ingreso promedio es del orden de 1300 veces superior al ingreso declarado por el decil 1. Además, el 1 por 1.000 más rico concentra el 11.0% del ingreso total declarado por las personas naturales en el país, así como el 44.3% del ingreso del subdecil 10, lo cual se refleja en un índice Gini de concentración de ingresos declarados ante la DIAN de 0.5183 para ese grupo superrico de personas naturales. Este índice es inferior al índice Gini promedio nacional de ingresos totales según la ENPH para 2017.

Cuadro 10. Distribución del ingreso bruto declarado por las personas naturales ante la DIAN en 2017

| Decil | Declarantes | | | | Subdecil Decil 10 | | Subdecil 10 Decil 10 | |
|--------|-------------|----------------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| | | Ingreso Bruto (MM\$) | Ingreso Promedio Mes (\$) | % en el Total | Ingreso Promedio Mes (\$) | % en el Total | Ingreso Promedio Mes (\$) | % en el Total |
| 1 | 298105 | 3.080 | 861.008 | 0,8% | 16.782.029 | 1,6% | 85.218.548 | 0,8% |
| 2 | 298105 | 8.708 | 2.434.318 | 2,4% | 18.154.473 | 1,8% | 92.970.580 | 0,9% |
| 3 | 298105 | 12.902 | 3.606.776 | 3,5% | 19.845.840 | 1,9% | 102.402.249 | 1,0% |
| 4 | 298105 | 15.367 | 4.295.831 | 4,2% | 21.975.954 | 2,1% | 114.317.070 | 1,1% |
| 5 | 298105 | 17.774 | 4.968.704 | 4,8% | 24.764.208 | 2,4% | 129.667.634 | 1,3% |
| 6 | 298105 | 20.908 | 5.844.745 | 5,7% | 28.515.620 | 2,8% | 150.737.394 | 1,5% |
| 7 | 298105 | 25.235 | 7.054.340 | 6,8% | 33.842.167 | 3,3% | 180.325.110 | 1,8% |
| 8 | 298105 | 31.682 | 8.856.399 | 8,6% | 42.273.013 | 4,1% | 229.130.312 | 2,2% |
| 9 | 298110 | 44.915 | 12.555.365 | 12,2% | 62.422.419 | 6,1% | 327.488.246 | 3,2% |
| 10 | 300000 | 187.889 | 52.191.364 | 51,0% | 253.337.914 | 24,8% | 1.121.121.994 | 11,0% |
| Total | 2982950 | 368.461 | 10.293.522 | 100,0% | 52.191.364 | 51,0% | 253.337.914 | 24,8% |
| Gini | | 0,6159 | | | 0,5515 | | 0,5183 | |
| D10/D1 | | 61 | | | 294 | | 1.302 | |

Fuente: DIAN. Cálculo de los autores.

Estimativos adicionales con base la integración de informaciones de la ENPH y la base de ingreso declarados ante la DIAN

Es clara, entonces, la divergencia de resultados de concentración de ingresos a partir de la *Encuesta nacional de presupuesto de los hogares publicada* por el DANE y según las declaraciones de renta de personas naturales ante la DIAN. Para brindar mayor claridad, a continuación, se presentan dos estimativos adicionales sobre la concentración de ingresos. El primero de ellos se calcula al introducir en la base de la DIAN todos aquellos ingresos registrados por de la ENPH inferiores al ingreso base de liquidación del impuesto sobre la renta de personas naturales. De acuerdo con la tabla del impuesto sobre la renta de las personas naturales residentes en el país, se debe declarar a partir de los 1090 UVT, es decir, de los 3 millones 112.828 pesos por mes para 2017.

El segundo estimativo se calcula al introducir toda la información de ingresos suministrada por la ENPH con la base de ingresos declarados por personas naturales ante la DIAN. En este caso, se supone que cada información de los encuestados correspondería a una persona

natural, ya que la base de la DIAN se levanta a nivel de cada una de las personas naturales declarantes. No sobra señalar que en este caso existe una alta probabilidad de que algunos encuestados puedan encontrarse incluidos en la base de la DIAN, es decir que ya declaran el impuesto sobre la renta y complementarios.

Si bien la ENPH considera diferentes conceptos de ingreso, el que se aplicó a las declaraciones de renta y complementarios de la DIAN fue el total de ingresos monetarios y no monetarios, ya que se trata del mismo que utiliza el DANE para el cálculo del coeficiente de Gini a nivel nacional.

El primer estimativo brinda un índice de Gini de 0.6259 para las personas naturales del país en 2017, consecuente con una participación del decil 10 en el ingreso total de 51.3% y una relación de ingresos entre el decil 10 y el decil 1 de 96 veces. De igual manera, se observa que el ingreso promedio del decil 1 es de 535.416 pesos, mientras que el del decil 10 es de 51 millones 561.203 pesos (cuadro 11).

Cuadro 11. Incorporación de ingresos inferiores a 1090 UVT de la ENPH en la base de personas naturales declarantes la DIAN 2017

| Decil | Número Personas Naturales | Ingreso Bruto (MM\$) | Ingreso Promedio Mes (\$) | Participación en el Total |
|---------------|---------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1 | 305312 | 1.962 | 535.416 | 0,5% |
| 2 | 305349 | 7.925 | 2.162.698 | 2,2% |
| 3 | 305340 | 12.603 | 3.439.622 | 3,4% |
| 4 | 305332 | 15.396 | 4.202.116 | 4,2% |
| 5 | 305317 | 17.861 | 4.874.885 | 4,8% |
| 6 | 305348 | 21.042 | 5.742.571 | 5,7% |
| 7 | 305306 | 25.445 | 6.945.127 | 6,9% |
| 8 | 305717 | 32.053 | 8.737.151 | 8,7% |
| 9 | 304932 | 45.354 | 12.394.542 | 12,3% |
| 10 | 305328 | 188.917 | 51.561.203 | 51,3% |
| Total | 3053281 | 368.557 | 10.059.037 | 100,0% |
| Gini | | 0,6256 | | |
| D10/D1 | | 96 | | |

Fuente: DIAN y ENPH-DANE. Cálculo de los autores.

Cuadro 12. Integración del total encuestados de la ENPH y de personas naturales declarantes ante DIAN 2017 (MM\$)

| Decil | Número Personas | Ingreso Bruto (MM\$) | Ingreso Promedio Mes (\$) | Participación en el Total |
|---------------|-----------------|----------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1 | 307353 | 2.848 | 772.266 | 0,8% |
| 2 | 306678 | 8.207 | 2.230.157 | 2,2% |
| 3 | 307019 | 12.699 | 3.446.936 | 3,4% |
| 4 | 307047 | 15.476 | 4.200.279 | 4,2% |
| 5 | 307000 | 17.944 | 4.870.918 | 4,8% |
| 6 | 307006 | 21.131 | 5.735.775 | 5,7% |
| 7 | 307009 | 25.550 | 6.935.151 | 6,9% |
| 8 | 307017 | 32.131 | 8.721.252 | 8,7% |
| 9 | 307009 | 45.551 | 12.364.217 | 12,3% |
| 10 | 307013 | 189.310 | 51.384.962 | 51,0% |
| Total | 3070151 | 370.849 | 10.065.970 | 100,0% |
| Gini | | 0,6202 | | |
| D10/D1 | | 66 | | |

Fuente: DIAN y ENPH-DANE.

Este índice promedio Gini es ligeramente superior al respectivo según declaraciones de renta de personas naturales ante la DIAN en 2017: 0.6259 vs. 0.6159.

El segundo estimativo da un índice de Gini de 0.6202, con una participación del decil 10 en el ingreso total del 51.0% y una relación entre ingresos del decil 10 y del decil 1 de 66 veces. Así mismo, se observa que el ingreso promedio del decil 1 es de 772.266 pesos, mientras

que el del decil 10 es 51 millones 384.962 pesos (cuadro 12).

El índice promedio Gini de concentración para 2017 según los dos estimativos resulta muy similar: 0.6259 vs. 0.6202, ostensiblemente mayores al correspondiente para el ingreso total según la ENPH: 0.5437, y relativamente cercanos al respectivo, de acuerdo con los ingresos brutos declarados por personas naturales ante la DIAN: 0.6159.

A manera de conclusión reflexiva

De acuerdo con la ENPH del DANE durante el periodo 2016-, se observan:

1. Unos elevados índices Gini de concentración de ingresos totales de hogares que oscilan entre uno de 0.5437, para el promedio nacional, en comparación con unos de 0.5303, para cabeceras municipales, y hasta uno de 0.4732 para centros poblados y rural disperso.

A su vez, el índice Gini de concentración de ingresos corrientes monetarios de hogares es

claramente mayor que el de ingresos totales de hogares, al ser de 0.5789 para el promedio nacional, 0.5520 para cabeceras municipales y 0.5064 para centros poblados y rurales aislados (cuadro 2), en lo que se reitera el patrón diferencial a nivel territorial.

Con la característica adicional de que en el caso de los ingresos monetarios corrientes por trabajo de asalariados, como el principal componente de los ingresos monetarios corrientes (un 48.0%, en promedio), el índice

Gini es significativamente mayor hasta en niveles de 0.6240, 0,5732 y 0.6181, respectivamente, consecuente con un agravamiento de la inequidad relativa en términos de los ingresos salariales de hogares.

Además, el índice de concentración del ingreso monetario corriente disponible a nivel nacional es relativamente superior al de las cabeceras y al de los centros poblados y el rural disperso: 0.6315 vs. 0.6113 y 0.6155.

Así, entonces, se corroboraría por qué Colombia es quizás el segundo o tercer país en la región con mayor nivel de desigualdad de ingresos, además de constatarse que la desigualdad en cabeceras municipales es ostensiblemente mayor que en los centros rurales, en los que también subsisten mayores niveles de pobreza multidimensional, de informalidad y de precariedad institucional.

2. Al clasificar los hogares en cinco clases o conglomerados –alta, media, vulnerable, pobre y pobre extrema– el índice promedio de Gini es de 0.408, en el caso de personas, y de 0.447 en el de hogares. Este menor nivel es explicado fundamentalmente por el menor grado de desagregación de la población respecto al de una desagregación por deciles –es decir, 5 en lugar de 10 agrupaciones–. He ahí la importancia del nivel de desagregación para la robustez del estimativo del índice de concentración.

Así mismo, al dividir en subdeciles la clase alta se encuentra que el índice de concentración Gini del ingreso es de 0.300, en tanto que el respectivo para la denominada clase media de 0.264.

De otra parte, el índice de Gini de los ingresos totales para el decil 10 de hogares más ricos –desagregándolo en 10 subdeciles– y para el 1% de los hogares más ricos– subdecil 10 del decil 10 desagregado a su vez en 10 sub-deciles– es de 0.337 y 0.281, respectivamente, claramente inferiores a los estimados de acuerdo con los ingresos declarados por personas naturales ante la DIAN en 2017.

Lo anterior, agravado por el hecho de que la participación del 1 por ciento y 1 por 1.000 de los hogares más ricos del país en el ingreso total de los hogares del país según la ENPH del periodo de 2016-2017 del DANE es ostensiblemente inferior a la equivalente para el caso de las personas naturales declarantes ante la DIAN en 2017, lleva a plantear un interrogante serio sobre el grado de representación de este tipo de hogares en la muestra de la ENPH, aparte del nivel de confiabilidad en los datos recolectados en una encuesta como la ENPH sin contrastación con otras fuentes fidedignas, en marcado contraste con el caso de las declaraciones de renta ante la DIAN. Es así como, por ejemplo, el número de hogares encuestados para la ENPH pertenecientes al 1% más rico fue de 655, en comparación con 963 y 957 para hogares de los subdeciles 1 y 2 del decil 10.

De ahí la importancia de contrastar o complementar fuentes de información confiables para asegurar estimativos robustos sobre la concentración de ingresos. Innegablemente, la fuente más fidedigna para el conjunto de personas declarantes es la declarada ante la DIAN.

3. Al procederse a estimar los índices Gini de concentración con base exclusivamente en las declaraciones de renta de personas naturales ante la DIAN, se observa que el índice Gini de ingresos brutos alcanza el 0.6159 en 2017, algo que resulta sustancialmente mayor que el respectivo de ingresos totales, de acorde con la ENPH: 0.6159 vs. 0.5437, pero similar al de ingresos corrientes disponibles, según la ENPH: 0.6159 vs. 0.6315.

Aún más, el índice de concentración Gini de ingresos brutos de personas naturales entre los subdeciles del decil 10, con base la base de información de la DIAN, es de 0.5515 para 2017, significativamente superior al correspondiente según la ENPH –0.5515 vs. 0.337 y algo inferior al índice promedio nacional entre los 10 deciles de ingreso.

Con la característica adicional de que el índice Gini de concentración de ingresos brutos declarados ante la DIAN es de 0.5183 para el 1% de las personas naturales más ricas del país, el cual es inferior al índice Gini promedio nacional de ingresos totales, según la ENPH para 2017.

Ante estas circunstancias, resulta evidente que el estimativo de la concentración de ingresos resulta evidentemente más elevado con base en la información tributaria con sustento contrastable que con la de la encuesta de hogares sin debida contrastación de la veracidad de la información suministrada voluntariamente. Ello, aparte de problemas de representación de número de hogares encuestado a nivel de los hogares más ricos del país –el 1% y 1 por 1.000, por ejemplo.

4. Como complemento, al incorporar los hogares de la ENPH que no están obligados a declarar renta ante la DIAN por tener unos ingresos brutos inferiores a 1090 UVT, a la base de la DIAN, se estima un índice de Gini de 0.6259 para las personas naturales del país en 2017, sustancialmente superior al correspondiente para los ingresos totales de hogares, según la ENPH: 0.6259 vs. 0.5437, pero ligeramente superior al respectivo según declaraciones de renta de personas naturales ante la DIAN en 2017: 0.6259 vs. 0.6159.

A su turno, al integrarse ambas bases de datos de la ENPH y la DIAN se encuentra que el índice de Gini de ingresos totales es de 0.6202, muy similar al anterior: 0.6259 vs. 0.6202, pero ostensiblemente mayores al correspondiente para el ingreso total según la ENPH: 0.5437, y relativamente cercano al respectivo, de acuerdo con los ingresos brutos declarados por personas naturales ante la DIAN: 0.6159.

Como consecuencia de todo lo anterior, se podría argumentar con suficientes elementos

de juicio que el índice Gini de concentración de ingresos de personas naturales en Colombia en 2017 se habría ubicado en un rango entre 0.5437 y 0.6259, con una elevada probabilidad de que se hubiera ubicado seguramente en los umbrales cercanos a 0.59-0.61.

La importancia de alcanzar un estimativo estadísticamente robusto sobre indicadores de concentración por tipos de ingreso y de contar con una base de información confiable y contrastable resulta crucial a la hora de servir como fuente de referencia básica para el diseño de políticas públicas de índole social y económica.

En este sentido, no sería aconsejable proceder con ese propósito con base exclusivamente de la ENPH sin una debida adecuación, complementación y contrastación con otras fuentes confiables y representativas como la de declaraciones de renta ante la DIAN.

Vale la pena resaltar en que la información fiscal es una “herramienta muy poderosa”, no solo como fuente de información sobre la tributación, sino por la información adicional que brinda respecto a las fuentes de ingreso de las personas naturales como de la composición de su patrimonio, de tal forma que permite tomar “decisiones políticas y económicas” sobre una base más sólida. En este sentido, puede que esté pecando de “una fe excesiva en el poder de la información [fiscal] para generar grandes cambios transformadores en el terreno político” (Goldhammer, pp. 74-75), pero ello no niega que se trata de una herramienta indiscutiblemente útil para la toma de decisiones de política pública.

El análisis aquí desarrollado constituye una modesta ilustración de la problemática en cuestión, que podría servir para un debate necesario sobre mediciones de distribución-concentración de ingresos en el país.

Referencias

- DANE (2020). Metodología general *Encuesta Nacional de Presupuestos de los Hogares – ENPH*. Código: Dso-Enph-Met-001 Versión: 2 Fecha: 24/Feb/2020 Proceso: Procesos Misionales Operación o Investigación Estadística: ENPH - Encuesta Nacional. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/fichas/condiciones-de-vida/DSO-ENPH-MET-001-V2.pdf>
- DANE. (2018). Metodología general *Encuesta Nacional de Presupuestos de los Hogares –ENPH*”. Código: DSO-ENPHFME-001. Versión: 1. Fecha: 2-Ago.-2018. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/fichas/condiciones-de-vida/DSO-ENPH-MET-001-V2.pdf>
- Derenoncourt, E. (2018). “Los orígenes históricos de la desigualdad global”. En: Delong, J. B. Boushey, H. y Steinbaum, M. (eds.) (2018). *Debateando con Piketty. La agenda para la economía y la desigualdad*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Garay, L. J. y Espitia, J. E. (2019). *Dinámica de las desigualdades en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Goldhammer, A. (2018). “El fenómeno Piketty”. En: Delong, J. B., Boushey, H. y Steinbaum, M. (eds.) (2018). *Debateando con Piketty. La agenda para la economía y la desigualdad*. Ediciones Deusto.
- Krugman, P. (2018). “Por qué estamos en la Nueva Edad Dorada”. En: Delong, J. B., Boushey, H. y Steinbaum, M. (eds.) (2018). *Debateando con Piketty. La agenda para la economía y la desigualdad*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Tyson, L. y Spence, M. (2018). “Explorar los efectos de la tecnología en la desigualdad de renta y riqueza”. En: Delong, J. B. Boushey, H. y Steinbaum, M. (eds.) (2018). *Debateando con Piketty. La agenda para la economía y la desigualdad*. Barcelona: Ediciones Deusto.

Las cadenas y el absurdo nos hacen soñar la libertad

Lo absurdo está en aspirar libertad si no aprendemos a nutrirnos con las cadenas de la realidad

Lorena Valderrama Granada*

Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos

K. Marx y F. Engels.

Manifiesto del partido comunista



La diferencia entre el ser humano contemporáneo y una máquina es que estos artefactos fueron creados para servir indefinidamente; el ser humano, por otro lado, ha decidido creer en el discurso capitalista que enuncia el rendimiento como la razón del éxito: “Y así es como [...] [nos] acostumbraron con este misterio a una servidumbre voluntaria, al no saber qué dueño [tenemos] y averiguando difícilmente si realmente lo [tenemos]” (Gerbaudo, 2018, p. 14).

Citar este artículo como: Valderrama Granada, L. (2020). Las cadenas y el absurdo nos hacen soñar la libertad. *Revista Papeles*, 12(23), 39-43.

Fecha de recibido: 25 de marzo del 2020 Fecha de aprobado: mayo 20 de 2020

* Lorena Valderrama Granada. Estudiante de Comunicación social y periodismo en la Universidad Externado. Amante de la poesía y el arte de inmortalizar a través de las letras. Disfruta relatar las sensaciones más bellas que acompañan nuestra vida como humanos. Correo electrónico: valderramasara3@gmail.com

Debemos entender, entonces, nuestro contexto actual como una realidad insípida que resume la vida del sujeto a la tarea de cumplir a una sociedad, a un Estado, a los estándares socialmente aceptados, como seres humanos caemos en el profundo y doloroso absurdo de satisfacer a todos menos a nosotros mismos.

Seres únicos, capaces en infinitas habilidades, cada una distinta en su desarrollo y forma, imposible limitarles a un aspecto técnico. ¿Por qué negar de forma automática, a través de tecnicismos, la esencia que en esto existe si la transformación de lo hábil en el ser humano pende de su relación con el *Dasein* (ser-estar, un sujeto en un contexto y tiempo determinado)? (Heidegger, 2008). El intento desmedido por imponer estamentos capaces de clasificar el desarrollo del ser como si de separar peras y manzanas se tratase muestra la crisis de identidad que padece el ser humano hace ya mucho tiempo. Cree que es todo y nada a la vez, segregado en categorías que él mismo ha inventado, que él mismo ha aceptado. Dueño del mundo, limitado a un pensamiento que considera enorme, mientras encasilla como “no relevante” información indispensable para entender o tratar de entender los fenómenos que nos rodean como sociedad, como raza en el mundo. Durante el confinamiento nos hemos potenciado como “el sujeto de rendimiento [que] se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento” (Han, 2012, p. 31), postula su propia habilidad a que tanto rinde en los marcos del capitalismo; pero no, no podemos arrojarla a cantidades, a resultados, a superficialidades numéricas que no son más que eso, números; son la calidad y autenticidad las que son capaces de construirnos verdaderamente

como seres humanos. ¿Por qué como sociedad hemos decidido dar la espalda a lo que nuestra esencia llama a cambio de cumplir con la pobre cuadrícula que nos ofrece el sistema?

La esencia llama lo que el alma del ser anhela. El punto en donde corazón, pasión y pensamiento se funden para dar forma a lo que hemos denominado habilidad, que en realidad es el desarrollo innato de nuestro *Dasein* puro. Cuando el individuo entiende esto, “En seguida [sabe] cómo [es] y quién [es], cómo [él] la necesita y cómo, también, [ella] le [es] necesaria” (Sábato, 1983, p. 60). ¿Por qué insistimos en negarnos? El desmedido amor que se tenga hacia aquello en lo que un ser se desempeña encontrará la irrefutable guía que consuma el éxito que la sociedad exige, por supuesto, a través de un medio más real. La autoexplotación desmedida llenará bolsillos, mas no almas. En qué momento dejamos de pensar-nos como seres humanos para convertirnos a nosotros mismos en individuos cuyo valor se resume en la capacidad de producción. Mientras nuestras industrias evolucionan, el sujeto olvida la reflexión y se entrega a los brazos de aquello que la sociedad ha denominado “éxito”; la sentencia contundente de aquello que nos perfila a todos como individuos iguales; seres homogéneos cuyo punto de cohesión se encuentra en las cifras.

Debemos entender, entonces, nuestro contexto actual como una realidad insípida que resume la vida del sujeto a la tarea de cumplir a una sociedad, a un Estado, a los estándares socialmente aceptados, como seres humanos caemos en el profundo y doloroso absurdo de satisfacer a todos menos a nosotros mismos. Vamos en busca de la libertad, esa que nosotros mismos nos hemos negado. En este corto y abrumador periodo de pandemia nos arrodillamos ante nuestros oficios, aquellos que han roto con los horarios. El trabajo ha invadido toda intimidad existente, horas extra que no se reconocen, almuerzos a pedazos y, contrario a lo esperado, menos tiempo en familia. Podemos agregar la preocupación permanente de

no tener resultados suficientes que permitan a los individuos continuar “tranquilos” económicamente, aunque molidos en el interior, de mente cansada y una necesidad obligada de continuar. Ansiedad, depresión, pánico, temor; esto pasa a un segundo plano, el capitalismo no tiene tiempo ni dinero para solventar sentimientos mundanos que no significan ganancia en su reducido panorama. Transmutan, varían y se reinventan, las esencias jamás son fijas.

El mismo principio se aplica a todo el individuo, pues en una región donde se encuentran muchas especies de un mismo género —esto es, donde ha habido anteriormente mucha variación y diferenciación, o donde ha trabajado activamente la fábrica de esencias nuevas— (Darwin, 1921, p. 160).

Es ridículo encasillar a seres hermosos en apretadas cuadrículas, frías e insulsas, espacios vacíos de características limitadas, lo opuesto al ser humano. Definirlos como iguales en sus capacidades por venir de la misma tierra, pertenecer a un mismo seno, o tener un mismo color de piel; peor aún, que se les compare exigiendo los mismos resultados de cada uno. Nuestras experiencias individuales nos componen como seres, son distintas a las que ha vivido cualquier otro, lo que nos hace inigualables. Y aunque otra persona, por alguna extraña razón, comparta las experiencias que nosotros mismos hemos tenido, no afronta lo sucedido del mismo modo, parte de su esencia



deriva en sus habilidades, el contexto le abraza para permitir desarrollarlas. Cuando como sociedad decidimos ponernos en la guillotina dándonos la forma que el sistema exige, en ese punto, nos perdemos a nosotros mismos en el fangoso discurso de lo que, comercialmente, es la felicidad. Querer clasificar el desarrollo de cada persona, como lo dije anteriormente, es evidencia del desesperado afán que siente el ser humano hacia el control del todo, no solo las características que componen a una persona y la manera en que se intenta medir estas habilidades cuantitativamente; también, todo lo que lo rodea: animales, medio ambiente, sus semejantes, etcétera.

Los individuos fueron dioses de su propio camino; sin embargo, nuevos dioses los doblegaron, unos más fuertes, más grandes. Hemos decidido alabar al capitalismo por su indiscutible capacidad de hacernos creer en la libertad, esa que él mismo ha creado, esa que nosotros mismos hemos creído; por gusto, por obligación o por costumbre. Nos ha postrado ante él exigiendo el elixir bendito de nuestras santas almas, derrumba nuestros templos y obliga a cada dios a negarse a sí mismo para convertirse en un súbdito cualquiera. “Dios mueve al jugador, y éste, la pieza. ¿Qué Dios detrás de Dios la trama empieza de polvo y tiempo y sueño y agonía?” (Borges, 2016).

Cuando hablamos del ser humano y de su relación con el entorno vemos constantemente el intento fallido por mantener relaciones de poder que le permitan encontrarse en la punta de una pirámide que él mismo ha decidido alabar. En la sabana a un león se le respeta no por su dote de carnívoro o el tamaño de su cuerpo únicamente, es la solemnidad, la destreza y características del animal lo que hacen de él un ser respetable, un dios que no se vende ante otro. En el caso del ser humano, ha decidido que el mundo es un plato en el que solo se le sirve a él, puntualmente al individuo que tiene poder económico. Por ello se siente capaz de reducir al otro a cumplir con estereotipos sociales que exigen de estos un

rendimiento constante e ilimitado. La ilusión de libertad al compás de las cadenas.

Nos hemos encerrado en un círculo vicioso del que no hay escapatoria, un absurdo implacable al que Camus asemeja, en surgimiento y no en forma, a

Las grandes obras [que] nacen con frecuencia a la vuelta de una esquina o en la puerta giratoria de un restaurante. Lo mismo sucede con la absurdidad. El mundo absurdo más que cualquier otro extrae su nobleza de ese nacimiento miserable (Camus, 1942, p. 14).

Nos levantamos un día y ante los ojos de nadie aceptamos imposiciones sociales como un niño recibe un chocolate. No existe un fin en postular el éxito propio, las metas y sueños al escarnio público; pero lo hemos hecho. Te levantas un día consumido por un sistema que “objetiza” tu existencia, en respuesta lo aceptas viviendo así un Sísifo peor que el de la mitología. Constantemente buscamos que nuestros logros sean tomados como “correctos” por nuestras familias, por nuestros semejantes, por maestros, por la sociedad. Creímos en el discurso del capitalismo y ahora nuestra condena se resume en haberlo aceptado. Esa será la roca que subamos día tras día hasta que como individuos tomemos la decisión de salir de allí, anhelando entonces que estas acciones se repliquen y podamos transformar el errado concepto que tenemos en la relación rendimiento-éxito.

Para entender mejor la trascendencia social que ha tenido este discurso podemos acudir a Corine Pelluchon, quien nos invita a reflexionar sobre lo que la relación hombre-animal nos dice del ser humano. “Los cambios en nuestras relaciones con los animales, al afectar profundamente nuestra relación con nosotros mismos, pueden orientarnos hacia ese concepto del sujeto que buscamos y hacia esa otra democracia que esperamos” (Pelluchon, 2018, p. 195). El reflejo del hombre está claramente marcado en la forma de relacionarse

Constantemente buscamos que nuestros logros sean tomados como “correctos” por nuestras familias, por nuestros semejantes, por maestros, por la sociedad. Creímos en el discurso del capitalismo y ahora nuestra condena se resume en haberlo aceptado.

con los animales y es muy acertado decir que el hombre se ve desnudo en esencia por la forma en que trata a un animal, ya que es de esa misma forma como se concibe a sí mismo. Ocurre algo similar en la relación con otros seres humanos. Si buscan exprimirnos hasta la última gota porque “nos encontramos en casa” y “hay más tiempo”, es una prueba irrefutable de que aquellos que exigen este nivel de rendimiento, jamás se sintieron suficientes con sus propios logros o simplemente son incapaces de ver a sus semejantes como algo más allá de un objeto que produce dinero.

Desde el principio hablamos de una crisis de identidad en la humanidad, de su necesidad inherente por apropiarse del absurdo y caer en estereotipos que le imponen obligaciones que este percibe como libertades individuales; pero, ¿en qué punto podemos relacionar esto con lo que Pelluchon y Darwin nos han dicho? Históricamente el ser humano le ha temido siempre a lo distinto, se ha llenado de “adornos” que persigue con arraigo, no por su valor, sino por el estatus que estos le pueden otorgar, con el fin de crear un ideal de ser perfecto que, aunque se ha ido transformando con el paso del tiempo, nos ha dejado más que clara la necesidad que siente el ser humano por sublevar una raza que le permita a otra sentirse poderosa, absoluta (el gran Sísifo de nuestros

tiempo). Negando así la vulnerabilidad que en nosotros descansa. Por ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial, los nazis atentaron contra la autonomía del pueblo y los judíos, específicamente, para más tarde deshacerse de la responsabilidad que les cayó como piedras en la cabeza luego de que el mundo abriera los ojos y se encontrara con uno de los magnicidios más grandes de la historia.

Pese a que somos iguales, en derechos y capacidades, el sujeto ha centrado su vida en pasar por alto características que nos cohesionan como seres humanos cuando se trata de mirar a sus semejantes. Si bien nuestra esencia varía dependiendo de cada uno de nosotros, hay rasgos que compartimos, aunque no los

manifestemos del mismo modo: el amor, la tristeza, el respeto, entre muchos otros más. Esto demuestra la clara necesidad del ser, un ser que no se conoce a sí mismo, pertenece a todo y a nada, carece de un lugar específico en el mundo que él mismo ha creado, un absurdo inmenso que nos ha consumido como sociedad. “Trágica expectativa en occidente, donde la posibilidad es haber sido o pretender ser” (Ferrer-Corredor, 1989, p. 30). Acciones de este tipo no son más que un intento vacío por encontrar una identidad capaz de encajar en el sistema capitalista, aquella que le permita estar en el sitio que por siglos ha buscado, pese a que el resto del mundo le ha dejado claro que esa no es su posición dentro de la existencia común.

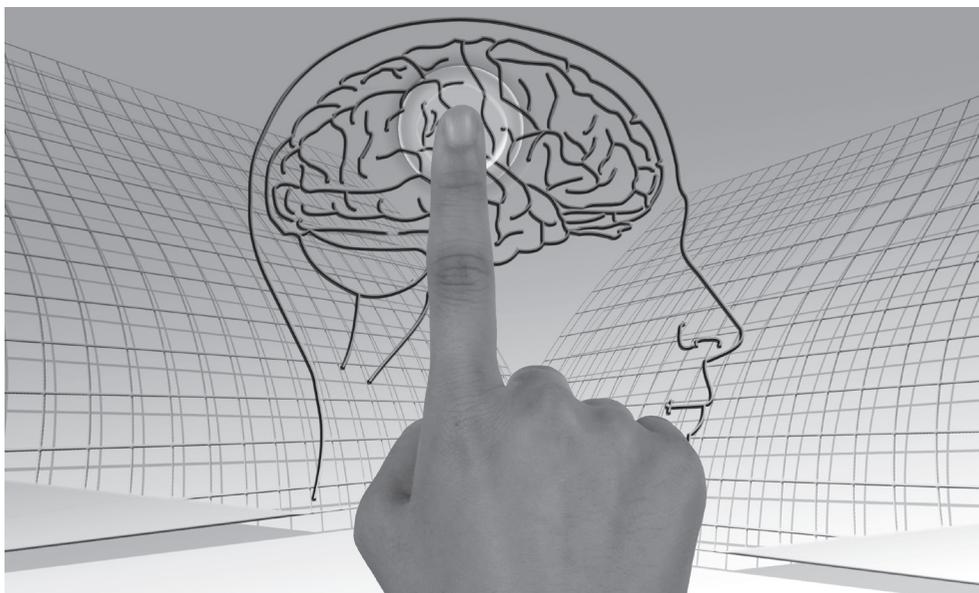
Referencias

- Borges, J. (10 de julio de 2016) *Ajedrez*. Bogotá: *Revista Arcadia*. <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/borges-ajedrez-poema/49731/>
- Camus, A. (1942). *El mito de Sísifo*. <https://dokumen.pub/el-mito-de-sisifo.html>
- Darwin, C. (1921). *El origen de las especies: por medio de la selección natural*. Tomo I. Madrid: CSIC.
- Ferrer-Corredor, E. (1989). *La palabra poética: Antorcha de revelación*. En: *Revista Común Presencia*, 1(1), 30-35. Bogotá: Común Presencia Editores.
- Gerbaudo, A. I. (2018). La “servidumbre voluntaria.” *El Taco En La Brea*, 2(8), 2–11. <https://doi.org/10.14409/tb.v1i8.7739>
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Heidegger, M. (2008). ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.
- Pelluchon, C. (2018). El fin de cierto discurso sobre lo propio del hombre y la responsabilidad. II. *Manifiesto animalista*. (pp. 175 – 195). Barcelona: Reservoir Books.
- Sábato, E. (1983). *El Túnel*. Barcelona: Seix Barral.

Estudio de habilidades metacognitivas en docentes universitarios colombianos

Study of Metacognitive Awareness in Colombian University Teachers

Andrea Barrera-Bernal* y José Bayona-Umbarila**



Resumen

Se realiza un estudio sobre habilidades metacognitivas que reportan 118 docentes universitarios de Bogotá a través de un inventario de habilidades metacognitivas para docentes (MAIT). A partir de los datos recolectados se realiza una validación del

Citar este artículo como: Barrera-Bernal, A. y Bayona-Umbarila, J. (2020). Estudio de habilidades metacognitivas en docentes universitarios colombianos. *Revista Papeles*, 12(23), 44-56.

Fecha de recibido: 10 de marzo del 2020 Fecha de aprobado: mayo 15 de 2020

* Magíster en Educación (U. Antonio Nariño, Colombia), Esp. en Docencia y Pedagogía Universitaria, Lic. en Matemáticas y Tecnología de la Información (U. La Gran Colombia) y docente de enseñanzas de las matemáticas y de la informática en colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá. Agradezco a la Maestría en Educación de la UAN y al equipo docente, especialmente a los profesores John Briceño y Adriana Huertas, quienes acompañaron mi proceso de formación y la realización del presente artículo. Correo electrónico: ibarrera75@uan.edu.co

** Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad Educativa (U. Externado de Colombia) y Lic. en Filosofía e Historia con Diplomado en Pedagogía y Docencia Universitaria (U. La Gran Colombia). Campo laboral enfocado en la gestión y enseñanzas de las ciencias sociohumanas, en cargos como docente de educación media superior, creador de contenidos pedagógicos, gestor de procesos de acreditación, evaluador de programas y políticas educativas. Coasesor de investigación externo. Correo electrónico: jose.bayona17@uan.edu.co

instrumento y análisis de correlación entre algunas variables de caracterización de los docentes y las subcategorías del MAIT, así como correlaciones entre las mismas subcategorías. Los análisis de correlación de la muestra no evidencian correlaciones significativas entre las variables de edad, experiencia o estudios y los resultados reportados por los docentes en el MAIT. En el análisis entre subcategorías, el conocimiento declarativo y la habilidad de planeación son las subcategorías que más se relacionan con otras por su carácter fundamental. Por otra parte, el conocimiento procedimental y las habilidades de monitoreo y evaluación parecen tener poca correlación con otras subcategorías por ser las que más tienden a procesos prácticos.

Palabras clave: metacognición, MAIT, docentes universitarios, regulación, correlación.

Abstract

A study was conducted about metacognitive skills reported by 118 university teachers in Bogotá through a metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). Based on the data collected, a validation of the instrument and the analysis of the correlation between some characterization variables of the teachers and the MAIT subcategories are carried out, as well as correlations between the own subcategories. In the analysis of the correlation of the sample is not evident that the variables of age, experience or studies have influence on the results reported by the teachers in the MAIT. In the analysis between the subcategories, the declarative knowledge and the ability to planning are the subcategories that most relate to others because their fundamental nature. On the other hand, a procedural knowledge and monitoring and evaluation skill seems to have little correlation with other subcategories because they tend to more practical processes.

Keywords: metacognition, MAIT, University Teachers, regulation, correlation.

Introducción

El conocimiento de la metacognición permite el desarrollo de acciones para lograr que el estudiante (por sí solo o con el acompañamiento de un docente) evalúe y dirija su propio aprendizaje y aumente su interés en él. Para ello se deben implementar estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje (tales como el autoreporte), que, teniendo en cuenta las metas propuestas, permitan enfocar conscientemente las acciones de forma estructurada hacia la resolución de un problema (Rodríguez, 1995). Huertas, Vesga y Galindo (2014) incluyen dentro de las estrategias reflexivas de las personas sobre su conocimiento, el control y la autorregulación, en coherencia con posturas como las

de Flavell (1976, citado en Medel, Vilanova, Biggio, García y Martín, 2017), quien, al acuñar el término “metacognición”, considera que cuando se habla de ella, necesariamente se debe hacer énfasis en el propio aprendizaje y capacidad de autoevaluación.

Al indagar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación universitaria, en el artículo de Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016), que compara procesos de metacognición entre estudiantes colombianos y franceses, se encuentra como uno de los resultados relevantes la correlación positiva entre el nivel de rendimiento académico y los conocimientos metacognitivos, es decir, cuanto más se es consciente de las estrategias

metacognitivas, es más probable lograr mejores desempeños en el aprendizaje. Para la medición de dichas habilidades metacognitivas, Schraw y Denninson (1994), investigadores interesados en este campo, crean el inventario de conciencia metacognitiva (MAI, por sus siglas en inglés) como una herramienta que permite recoger el nivel de las habilidades de metacognición de los participantes a través de cincuenta y dos ítems (clasificados en ocho [8] subcategorías, que a su vez se encuentran divididas en otras dos categorías), que se corresponden de manera autoevaluativa con el nivel de habilidad que reconoce el participante en sí mismo para cada cuestión.

Las subcategorías del MAI recogen información sobre el conocimiento y regulación de la propia cognición, teniendo en cuenta: i) el conocimiento declarativo, ii) el conocimiento procedimental, iii) el conocimiento condicional, iv) la planificación, v) la organización, vi) el monitoreo, vii) la depuración y viii) la evaluación (Gutiérrez, Wells, Davis y Parker, 2017).

El objetivo de esta herramienta en el presente artículo es recolectar información sobre las habilidades que autorreporta una muestra de 118 docentes universitarios de 17 instituciones de educación superior (IES) de la ciudad

de Bogotá (Colombia). Para realizar las mediciones sobre la autopercepción del nivel de las habilidades de metacognición en docentes universitarios se usa una versión modificada del MAI, titulado MAIT (por las siglas en inglés de la versión original del inventario de conciencia metacognitiva para docentes), traducido y obtenido en una investigación previa desarrollada por Huertas, Vesga y Galindo (2014).

A partir de la información recolectada, se realiza una validación de la versión MAIT del instrumento y se caracterizan la muestra de docentes y los niveles de conocimiento metacognitivo que autorreportan para cada una de las ocho subcategorías. Finalmente, se comparan los resultados autorreportados de las subcategorías con otros datos reportados como edad, años de experiencia docente en IES y nivel educativo de los participantes, para determinar la posible correlación existente entre estas variables y la autopercepción de las habilidades metacognitivas de los docentes participantes. Así mismo, se analizan correlaciones entre las ocho subcategorías del MAIT con el fin de vislumbrar la posibilidad de que alguna de las subcategorías implique el desarrollo de otras, o de que se encuentren relacionadas por conocimientos o habilidades similares.

Marco teórico

La metacognición y sus estrategias

Las habilidades de la metacognición, según Flavell (1979), implican la relación de tres aspectos básicos: la persona, la tarea y la estrategia. Esto supone que la metacognición es un proceso a través del cual una persona es capaz de determinar cuáles son las estrategias adecuadas para cumplir con una tarea y, en el caso educativo, lograr el aprendizaje.

Para Gutiérrez, Wells, Davis y Parker (2017), la metacognición se conoce como el proceso

de reflexión sobre los propios conocimientos, así como del conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y capacidades para regular los apropiados comportamientos frente al aprendizaje.

Debido a la importancia de las condiciones psicocognitivas para el desarrollo de las estrategias metacognitivas, estas también han sido estudiadas desde la psicología del aprendizaje. Autores como Mitchell, Busenitz, Lant, McDougall, Morse y Smith (2002) consideran que la estructura del conocimiento y las



prácticas de la metacognición son un estudio que proporciona nuevos conocimientos sobre la relación entre lo psicológico y lo metodológico. Es decir, la metacognición es un puente entre el conocimiento existente y los objetivos de aprendizaje, que a través de la conciencia sobre las experiencias y la comprensión teórica o práctica de los procesos de aprendizaje debe permitirles a los sujetos tomar decisiones sobre los conocimientos y habilidades que tienen para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Según Gutiérrez, Wells, Davis y Parker (2017), dichos conocimientos deben enfocarse en la capacidad de dar razón sobre: i) lo que se sabe, ii) la forma en que se puede aplicar este conocimiento para solucionar una problemática y iii) el reconocimiento del contexto en que debe aplicar sus conocimientos. En cuanto a las habilidades, estas deben permitirles a las personas: iv) organizar previamente las actividades a desarrollar, v) llevar a cabo secuencialmente las actividades en pro de solucionar la problemática, vi) verificar constantemente el estado del proceso, vii) mantener, modificar o eliminar acciones y viii) determinar, finalmente, la efectividad de las acciones emprendidas frente a los objetivos propuestos. Sobre estos tres conocimientos y cinco habilidades se fundamentan las ocho subcategorías del instrumento usado en el presente artículo (MAI) de Schraw y Dennison (1994), las cuales implican conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales,

así como habilidades de planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación, para recoger información sobre la percepción que se tiene del propio conocimiento y regulación de la cognición.

Métodos de enseñanza de las habilidades metacognitivas

Es común encontrar estudiantes con grandes dificultades para comprender ciertos razonamientos, ya que ellos adoptan conductas inapropiadas en su aprendizaje, como lo es repetir manualmente las informaciones. Esta es la razón por la cual el aprendizaje debe ser más una actividad estratégica, planificada y controlada, que ayude al estudiante a comprender la importancia de los objetivos de aprendizaje y tomar conciencia del porqué de sus propios resultados de aprendizaje (Muria, 1994).

Donde son incoherentes las acciones para alcanzar un objetivo de aprendizaje con las necesidades individuales para lograrlo es donde surgen las dificultades que los estudiantes tienen para aprender significativamente, por lo cual, es fundamental que tanto el docente como el estudiante tengan la habilidad para identificar la mejor forma de enseñar o aprender (respectivamente), teniendo en cuenta las características metacognitivas que corresponden al estilo de aprendizaje del estudiante.

Según Castellá (2007), para enseñarles a los estudiantes a reconocer sus estilos de aprendizaje y a usar estratégicamente sus recursos en situaciones de aprendizaje es necesario que previamente el docente encuentre diferentes recursos y didácticas relacionadas con los contenidos curriculares, que a su vez los lleve a reflexionar sobre los conocimientos y habilidades que tienen y que necesitan alcanzar. Si el docente logra enseñar al estudiante a identificar las estrategias cognitivas más apropiadas para poder aprender según su propio estilo de

El método didáctico debe ser metacognitivo, es decir, mediante instrucciones que le permitan a los docentes y estudiantes reflexionar por qué hacen lo que hacen, y que sean conscientes de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra, para que así los estudiantes se sientan motivados a aprender algo que consideran importante.

aprendizaje, logrará superar el enfoque académico superficial para, en su lugar, procurar un enfoque académico más profundo.

Inhelder y Piaget (1958) afirman que la metacognición, a partir del conocimiento reflexivo y consciente sobre lo que se piensa y conoce, puede proyectar lo que se desea conocer y las posibles formas de conocerlo. Estas actividades mentales iniciales deben permitir, principalmente: 1) establecer cuál es el objetivo de aprendizaje, 2) planificar las actividades que se consideran necesarias para lograrlo, 3) analizar el proceso de integración de los conocimientos y las habilidades que ya posee el estudiante con las actividades que se propone desarrollar para obtener nuevos conocimientos y habilidades, y 4) establecer lo que se espera lograr con cada una de las actividades a poner en marcha de acuerdo con el contexto.

En coherencia con lo anterior, Huertas, Vesga y Galindo (2014) han concluido que para definir la metacognición se requiere entender la relación que surge entre *el conocimiento, las estrategias y la regulación*. Para el primero de los términos (conocimiento), los autores argumentan que se refiere a las actividades metacognitivas que ayudan al reconocimiento de i) lo que se sabe (*conocimiento declarativo*), ii) la forma en que se puede aplicar este

conocimiento para solucionar una problemática (*conocimiento procedimental*), iii) el reconocimiento del contexto en que se deben aplicar sus conocimientos (*conocimiento condicional*) y iv) la habilidad para organizar previamente las actividades a desarrollar (*planificación*).

Sin embargo, la enseñanza de habilidades metacognitivas no se limita a los elementos previos al proceso de aprendizaje, sino que la puesta en práctica del proceso (la didáctica del docente) es también uno de los principales medios para desarrollar la metacognición. El método didáctico debe ser metacognitivo, es decir, mediante instrucciones que le permitan a los docentes y estudiantes reflexionar por qué hacen lo que hacen, y que sean conscientes de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra, para que así los estudiantes se sientan motivados a aprender algo que consideran importante.

Ormron (2005), por su parte, menciona que el aprendizaje autorregulado debe tener las siguientes fases: i) establecer objetivos, ii) planificar, iii) automotivarse, iv) controlar la atención, v) aplicar estrategias de aprendizaje, vi) autocontrolarse, vii) autoevaluarse, y viii) autorreflexionar. En esta postura se hace evidente que, aparte de las actividades previas al ejercicio metacognitivo de aprendizaje, también son fundamentales otras actividades enfocadas a regular el proceso en su desarrollo y a evaluarlo al finalizar.

Frente a dicha regulación de la cognición, las actividades que ayudan a controlar el pensamiento durante el proceso de aprendizaje son tres habilidades que permiten: i) llevar a cabo secuencialmente las actividades en pro de solucionar la problemática (*organización*), ii) verificar constantemente el estado del proceso (*monitoreo*), y iii) mantener, modificar o eliminar acciones (*depuración* [Huertas, Vesga y Galindo, 2014]).

Sin embargo, así como la habilidad de monitoreo hace revisiones al proceso de aprendizaje

durante su desarrollo, se necesita de la *evaluación* como habilidad complementaria que verifica el nivel de alcance de los objetivos de aprendizaje al finalizar (fases o procesos completos) y hace recomendaciones para futuras estrategias (Winne y Perry, 2000). De hecho, Flavell (1976, citado en Medel, Vilanova, Biggio, García y Martín, 2017), al acuñar el término “metacognición”, lo relaciona directamente al propio aprendizaje y a la capacidad de autoevaluación.

Además de los elementos metacognitivos anteriormente resaltados y enfocados a los conocimientos, estrategias y regulaciones metacognitivas de los estudiantes (relacionadas con las ocho subcategorías del MAIT), Pintrich (1999) considera que también es importante reconocer la influencia, el conocimiento y el control de los propios procesos psicoemocionales en el aprendizaje. Uno de los elementos de dicho proceso psicoemocional que más influye en el aprendizaje es el aspecto motivacional, el cual controla aspectos como: la percepción de autoeficacia, las creencias sobre la importancia de los objetivos, la orientación hacia ellos y la ansiedad ante la evaluación.

Este último aspecto metacognitivo relacionado con los factores psicoemocionales es relativamente nuevo en el estudio de la metacognición en el aprendizaje, por lo cual, no es una categoría o subcategoría del instrumento usado en este artículo (MAIT). Sin embargo, se deja planteada la posibilidad de contemplar este aspecto como un nuevo elemento para



el MAIT, a partir del cual sea posible generar nuevos ítems que le den facultades al instrumento para recolectar información sobre las habilidades de manejo de las condiciones psicoemocionales y de su influencia en los procesos metacognitivos de aprendizaje.

La metacognición y el docente universitario

El desarrollo de las habilidades metacognitivas está asociado con el crecimiento intelectual, puesto que dependen de otros procesos cognitivos básicos (memoria, concentración, reflexión, autopercepción, etc.) que también se desarrollan a lo largo de la vida (Alexander, Carr y Schwanenflugel, 1995). Debido a lo anterior, uno de los propósitos que debe buscar la universidad es hacer que el estudiante tenga una evolución cognitiva enfocada hacia la consolidación de habilidades que le permitan aprender a aprender por sí mismo (Zapata, Díaz, Díaz, González y Fuentes, 2019). El fortalecimiento de estas habilidades puede ayudar a lograr un aprendizaje más exitoso, debido a que los estudiantes serán cada vez más autónomos en su aprendizaje y podrán tomar decisiones que les ayuden a profundizar teórica y prácticamente en sus condiciones metacognitivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente debe ayudar al estudiante a fortalecer el conocimiento sobre sus propios procesos mentales a través de actividades de planificación, monitoreo y evaluación que le permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje, inicialmente guiado y posteriormente por sus propios medios.

Para Buck (2001), justamente en la transición entre el aprendizaje guiado y el aprendizaje autónomo es donde radica el gran reto del docente, debido a que su labor no solo consiste en preparar actividades de comprensión, sino también en formular estrategias que enseñen a los estudiantes a ser independientes en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el desarrollo de habilidades cognitivas no es mediado solamente por el docente, debido a que los estudiantes tienen la habilidad de crear nuevas estrategias propias del aprendizaje a partir del análisis de procesos de aprendizaje de otros. Estos procesos pueden surgir por iniciativas de los estudiantes, o guiadas por el docente que fomenta espacios de enseñanza-aprendizaje de forma grupal, en donde los estudiantes intercambian con otros (pares o docentes) experiencias y estrategias de metacognición.

Así mismo, la enseñanza de las estrategias metacognitivas no se limita a los momentos previos o paralelos al proceso de aprendizaje, sino que también se vincula con su posterior evaluación. Hacer una autoevaluación previa a los exámenes teniendo como referencia los objetivos de aprendizaje ayudará al estudiante a tener una mejor predicción sobre sus posibles resultados, lo cual, al complementarse posteriormente con una retroalimentación de los mismos, ayudará a que el estudiante aprenda sobre las estrategias y elementos que debe tener en cuenta para mejorar sus resultados en futuras evaluaciones (Saenz, Geraci, Miller y Tirso, 2017).

La importancia evidente que tiene el docente en la formación y orientación metacognitiva del estudiante se hace aún más notoria al comprender que las estrategias metacognitivas

deben ser un conjunto equilibrado entre los elementos prácticos y conductuales y las operaciones de los procesos mentales, las cuales se llevan a cabo con el propósito común de mejorar el aprendizaje, es decir, la metacognición implica un saber-qué y un saber-cómo (Muria, 1994).

Por ello, el docente universitario debe ser capaz primero de comprender las implicaciones de la metacognición precisa para poder aplicarlas y direccionar a sus estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje que les propone. El docente es, entonces, responsable primero de su propio aprendizaje, para luego poder reconocer estos mismos aprendizajes en sus estudiantes, con el fin de enseñarles desde su experiencia a alcanzarlos de la manera más eficiente (Kaplan, 2008).

Debido a lo anterior, se hace necesario evaluar en los docentes universitarios las habilidades metacognitivas que estos dominan y que, por lo tanto, pueden transmitir efectivamente a sus estudiantes e implementar en sus clases. Por ello, el presente artículo hace una primera aproximación a este objetivo por medio del MAIT, que permite recoger autopercepciones que tienen los docentes universitarios sobre sus propios conocimientos y habilidades metacognitivas, y así tener una primera visión general del nivel de desarrollo metacognitivo que los participantes de la muestra consideran tener.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, debido a que se pretenden verificar las posibles relaciones entre los datos cuantificables que se obtienen de unas variables (Bayona-Umbarila, 2017).

Específicamente, para este artículo se realiza un estudio sobre las habilidades metacognitivas autorreportadas por 118 docentes universitarios de Bogotá (Colombia), pertenecientes a 17 instituciones de educación superior (IES),

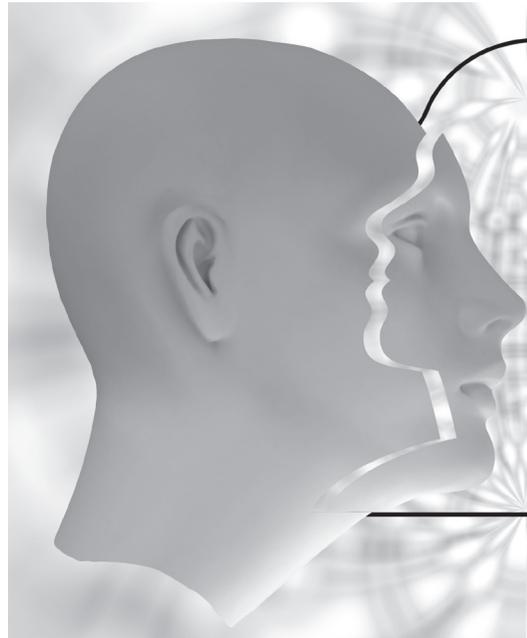
quienes respondieron el instrumento denominado inventario de habilidades metacognitivas para docentes (MAIT, por sus siglas en inglés), conformado por 52 ítems de escala Likert.

Los docentes participantes fueron clasificados en diferentes áreas de conocimiento: licenciados (N = 42), ingeniería y matemáticas (N = 24), contabilidad, administración y economía (N = 22); ciencias sociales (N = 14), medios de comunicación (N = 12), salud (N = 2) y artes

(N = 2). De ellos, 40 (33,89%) eran mujeres y 78 (66,10%) hombres, y sus edades oscilaban entre 25 y 77 (media: 43,9 años; desviación típica: 10,33). En cuanto a la experiencia profesional en la docencia universitaria, el valor mínimo fue de 1 año y el máximo de 50 años (media: 12,25; desviación típica: 8,23). También se preguntó a los docentes participantes por su último nivel de estudio alcanzado, que correspondía a pregrado (N = 9; 7,6%), especialización (N = 7; 5,9%), maestría (N = 81; 68,6%) o doctorado (N = 21; 17,8%).

El instrumento permitió indagar sobre la autopercepción de los docentes frente a dos categorías, las cuales se dividen en ocho subcategorías relacionadas con habilidades metacognitivas.

Los docentes que respondieron de manera voluntaria el cuestionario de forma electrónica, a través de un formulario de Google, fueron contactados por correo electrónico con ayuda de las directivas de las universidades o a través de los mismos investigadores. A partir de los datos recolectados se realizó una validación del instrumento, debido a que su versión original, creada por Schraw y



Denninson (1994), fue adaptada y traducida para aplicarla específicamente a docentes en el contexto colombiano, para posteriormente realizar estudios de correlación entre algunas variables de caracterización de los docentes y las ocho categorías del MAIT, así como correlaciones entre las mismas categorías.

Resultados

Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad del MAIT fue sistematizado a través del software IteMan 4.3, con la intención de identificar el alfa de Cronbach como indicador de la validez interna de la prueba, al determinar la efectividad de los ítems para medir la subcategoría que pretenden identificar (Lukas, 1998). Para considerar que el instrumento es fiable, es necesario que el alfa de Cronbach sea superior a 0,6, llegar a ser lo más cercano a 1,0 (sin llegar a este valor), y que la mayoría o totalidad de los ítems no afecten el nivel de confiabilidad de la prueba (Santos, 1999).

Tabla 1. Resultados análisis de fiabilidad de MAIT a través de alfa de Cronbach

| Categoría | Alfa de Cronbach |
|----------------------------|------------------|
| Conocimiento declarativo | 0,898 |
| Conocimiento procedimental | 0,898 |
| Conocimiento condicional | 0,895 |
| Planeación | 0,888 |
| Organización | 0,898 |
| Monitoreo | 0,889 |
| Depuración | 0,901 |
| Evaluación | 0,907 |
| Instrumento total | 0,96 |

Fuente: elaboración propia

Análisis de correlaciones

Se realizaron análisis de correlaciones de Pearson bivariadas con el fin de vislumbrar la posibilidad de que alguna de las subcategorías implique el desarrollo de otras, o de que se encuentren relacionadas por conocimientos o habilidades similares. Así mismo, se realizaron correlaciones entre las subcategorías del MAIT y las variables de caracterización de los docentes para determinar la posible correlación existente entre estos elementos.

Las correlaciones se miden entre 1 y -1, en las que los valores cercanos a 1 indican correlaciones directas muy fuertes, lo cual implica que cuando los valores de una variable aumentan, los valores de la otra variable también lo hacen, y lo mismo ocurre cuando los valores de alguna de las variables disminuyen (Bayona-Umbarila, 2017).

Por el contrario, los valores cercanos a -1 indican una correlación indirecta muy fuerte, en la cual, cuando los valores de una variable aumentan, los de la otra disminuye y viceversa. En caso de que la correlación indique un número cercano a 0, se interpreta que la correlación entre las variables es baja o inexistente. Usualmente, para que se considere fuerte la correlación de 2 variables, es necesario que su valor sea $>0,5$ (directa) o $<-0,5$ (indirecta [Castañeda, 2010]).

Adicional al valor de la correlación de Pearson, es necesario analizar la significancia estadística de dichas correlaciones (“Sig” o “P Valor”), lo cual determina la validez de las correlaciones y confirma si estas pudieron ser o no resultado del azar o de errores en la medición (Castañeda, 2010). Para que una correlación de Pearson sea significativa, y, por lo tanto, tenga validez, el valor de significancia (“Sig” o “P Valor”) debe ser $<0,05$ en un intervalo de confianza del 95%, o $<0,1$ para un intervalo de confianza del 90% (Bayona-Umbarila, 2017).

Análisis de resultados

Respecto al análisis de fiabilidad del MAIT a través del alfa de Cronbach (tabla 1), los resultados obtenidos demuestran que la adaptación del instrumento para los docentes universitarios del contexto colombiano no afectó los resultados que se han mostrado en investigaciones anteriores, donde se ha mostrado como un instrumento válido y fiable para medir la conciencia metacognitiva de los docentes en el área de la investigación educativa (Huertas, Vesga y Galindo, 2014).

En cuanto a las *correlaciones entre las subcategorías de conocimientos cognitivos* (tabla 2), todas las correlaciones son fuertes y significativas.

Tabla 2. Correlaciones entre subcategorías de conocimientos cognitivos

| | | CD | CP | CC |
|----------------------------|---------------------|---------------|---------------|-----|
| Conocimiento declarativo | Pearson Correlación | 1 | | |
| | Sig. (2-tailed) | | | |
| | N | 118 | | |
| Conocimiento procedimental | Pearson Correlación | <u>.638**</u> | 1 | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | |
| | N | 118 | 118 | |
| Conocimiento condicional | Pearson Correlación | <u>.625**</u> | <u>.581**</u> | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | |
| | N | 118 | 118 | 118 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)
Fuente: elaboración propia

Sin embargo, se destaca que en los docentes de la muestra el conocimiento declarativo tiene una muy fuerte y significativa correlación con los otros dos. Lo anterior puede deberse a que el conocimiento de aquello que se sabe es el punto de partida para determinar qué hacer con dicho conocimiento y en qué condiciones (Inhelder y Piaget, 1958). Lo anterior implica que en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de habilidades metacognitivas es fundamental desarrollar condiciones reflexivas que permitan a los sujetos comprender a profundidad aquello que efectivamente conocen para fundamentar sobre ello la construcción de las demás estrategias.

Las correlaciones entre las subcategorías de reguladores cognitivos (tabla 3) también presentaron correlaciones fuertes y significativas entre todas ellas, al igual que en el análisis anterior. Entre estas correlaciones fuertes encontramos algunas con un mayor nivel de correlación, tal como lo presenta la subcategoría de planeación con las de organización y monitoreo. Lo anterior se encuentra en

total coherencia con lo planteado por Schraw y Denninson (1994), quienes consideran que aquel que tiene la capacidad para proyectar las tareas y tiempos que debe emplear para alcanzar los objetivos (planeación), seguramente también se interesará por estructurar la secuencia de estas actividades (organización) y verificar durante el proceso la efectividad de las mismas para ajustarlas (monitoreo).

Así mismo, en este análisis encontramos una correlación destacada entre las subcategorías de evaluación y monitoreo, explicada posiblemente por el hecho de que la habilidad de monitoreo hace revisiones al proceso de aprendizaje durante su desarrollo y la evaluación se convierte en una habilidad complementaria que verifica el nivel de alcance de los objetivos de aprendizaje al finalizar (fases o procesos completos) y hace recomendaciones para futuras estrategias (Winne y Perry, 2000).

Al correlacionar las categorías de conocimientos con las de reguladores cognitivos (tabla 4), también se encontraron correlaciones

Tabla 3. Correlaciones entre subcategorías de reguladores cognitivos

| | | P | O | M | D | E |
|------------------|---------------------|---------------|--------|---------------|--------|-----|
| Planeación (P) | Pearson Correlación | 1 | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | |
| | N | 118 | | | | |
| Organización (O) | Pearson Correlación | <u>.639**</u> | 1 | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | | | |
| | N | 118 | | | | |
| Monitoreo (M) | Pearson Correlación | <u>.733**</u> | .539** | 1 | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | | |
| | N | 118 | 118 | 118 | | |
| Depuración (D) | Pearson Correlación | .596** | .514** | .568** | 1 | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | | |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | |
| Evaluación (E) | Pearson Correlación | .596** | .528** | <u>.693**</u> | .430** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)
Fuente: elaboración propia.

fuertes y significativas para todas las parejas de variables. A pesar de lo anterior, se destacaron las correlaciones entre el conocimiento declarativo y las habilidades de organización y depuración, las correlaciones entre el conocimiento condicional y las habilidades de planeación y monitoreo, y la correlación del conocimiento procedimental con la habilidad de planeación.

Para las primeras correlaciones destacadas, sería posible afirmar que reconocer aquello que se conoce (conocimiento declarativo), puede ser un apoyo para que en dicho conocimiento

se identifiquen aquellas tareas o contenidos que se dificultan (monitoreo) y, a partir de ello, se pueda estructurar una serie de acciones para solucionar dicha condición (organización [Muria, 1994]).

En cuanto a la relación entre el conocimiento condicional y las habilidades de planeación y monitoreo, estas se explican por medio de la propia definición del conocimiento condicional, el cual implica la capacidad de reconocer previamente (planeación) el cuándo y porqué de las actividades a desarrollar para lograr los objetivos a través de una verificación constante

Tabla 4. Correlaciones entre conocimientos y reguladores cognitivos

| | | P | O | M | D | E |
|----------------------------|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Conocimiento declarativo | Pearson Correlación | .599** | .657** | .579** | .610** | .429** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 |
| Conocimiento procedimental | Pearson Correlación | .629** | .592** | .559** | .479** | .453** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 |
| Conocimiento condicional | Pearson Correlación | .647** | .513** | .642** | .593** | .516** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Correlaciones entre caracterización y subcategorías metacognitivas

| | | AE | E | NE | CD | CP | CC | P | O | M | D | E |
|------------------------|---------------------|--------|--------|-------|------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|
| Años Experiencia (AE) | Pearson Correlación | 1 | .663** | .221* | ,139 | ,118 | ,063 | ,115 | ,170 | ,129 | -,013 | ,191* |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,016 | ,133 | ,203 | ,501 | ,215 | ,066 | ,162 | ,887 | ,038 |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 |
| Edad (E) | Pearson Correlación | .663** | 1 | -,049 | ,106 | ,017 | -,069 | -,059 | ,082 | -,178 | -,099 | ,050 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,598 | ,251 | ,852 | ,455 | ,529 | ,377 | ,054 | ,288 | ,594 |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 |
| Nivel de Estudios (NE) | Pearson Correlación | .221* | -,049 | 1 | ,029 | ,057 | ,126 | ,109 | ,166 | ,122 | ,135 | ,163 |
| | Sig. (2-tailed) | ,016 | ,598 | | ,756 | ,542 | ,176 | ,239 | ,072 | ,190 | ,144 | ,078 |
| | N | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 | 118 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). Fuente: elaboración propia.

de la efectividad de las estrategias (monitoreo [Huertas, Vesga y Galindo, 2014]). Por otro lado, debido a que para comprender cómo se deben emplear las estrategias de aprendizaje es fundamental determinar previamente cuáles son las acciones a llevar a cabo y los tiempos de las mismas, es posible que por ello se encuentre una muy fuerte correlación entre el conocimiento procedimental y la habilidad de planeación.

Conclusiones

Las correlaciones fuertes entre las diferentes subcategorías del MAIT apoyan la validación de la consistencia y fiabilidad entre sus ítems y subcategorías.

En cuanto a las correlaciones, las dos subcategorías que más correlaciones muy fuertes y significativas ($r > .6$, $p < .05$, $N=118$) establecen con otras subcategorías (cuatro cada una) son las de conocimiento declarativo y planeación. Lo anterior supone la posibilidad de que sean respectivamente el conocimiento y regulación cognitiva fundamental para el desarrollo de otras, debido a su enfoque en elementos previos (planeación) o de sustento (conocimiento declarativo).

Por su parte, el conocimiento procedimental y las habilidades de depuración y monitoreo

Finalmente, en cuanto a las *correlaciones entre las variables de caracterización* (edad, años de experiencia en IES y nivel educativo) y *las subcategorías del MAIT* (tabla 5), el hecho de que la única correlación fuerte y significativa que se haya encontrado sea predeciblemente entre la edad y los años de experiencia, hace evidente que las variables de caracterización analizadas no son determinantes para los resultados de las subcategorías.

se posicionan como las subcategorías con menos correlaciones (dos el primero y una cada una de las habilidades) muy fuertes ($r > .6$, $p < .05$, $N=118$). Esto podría implicar que, al tratarse de subcategorías relacionadas con el planteamiento de procedimientos prácticos (específicamente de evaluación para el caso de las habilidades), estas tienen dificultades para asociarse con otras subcategorías que pueden parecer inclinadas hacia procedimientos principalmente cognitivos.

La correlación entre las variables de caracterización y las subcategorías hacen evidente que (por lo menos para el caso de la muestra de este estudio) la edad, experiencia o estudios no son factores que determinen mejores o peores autopercepciones de los docentes universitarios sobre las habilidades metacognitivas.

Referencias

- Alexander, J. M., Carr, M. y Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental review*, 15(1), 1-37.
- Bayona-Umbarila, J. (2017). *Incidencia del uso de matrices evaluativas, en la alineación entre sus calificaciones auto, co y hetero-evaluativas y en los cambios de su conocimiento sobre la utilidad de estos tipos de evaluación*. (Trabajo de grado Maestría en Evaluación y Calidad). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252.

- Castañeda, M. B. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. EDIPUCRS.
- Castellá, J. M. (2007). *Entenderse en clase; estrategias discursivas y habilidades comunicativas*. España: Graó.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring- A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychology*, 34, 906-911.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving: The Nature of Intelligence*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.
- Gutiérrez de Blume, A. P., Wells, P., Davis, C. A. y Parker, J. (2017). "You Can Sort of Feel It": Exploring Metacognition and the Feeling of Knowing Among Undergraduate Students. *The Qualitative Report*, 22(7).
- Huertas Bustos, A. P., Vesga Bravo, G. J. y Galindo León, M. (2014). Validación del instrumento "Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)" con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 56-74.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures. *Psychology Press*, (22).
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose? *Educational Psychology Review*, 20(4), 477-484.
- Lukas, J. F. (1998). *Análisis de ítems y de tests con ITEMAN*. Leioa, España: Universidad del País Vasco.
- Medel, G. A., Vilanova, S. L., Biggio, C., García, M. B. y Martín, S. S. (2017). Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51.
- Mitchell, R. K., Busenitz, L., Lant, T., McDougall, P. P., Morse, E. A. y Smith, J. B. (2002). Toward a theory of entrepreneurial cognition: Rethinking the people side of entrepreneurship research. *Entrepreneurship theory and practice*, 27(2), 93-104.
- Muria Vila, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles educativos*, (65).
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.
- Saenz, G. D., Geraci, L., Miller, T. M. y Tirso, R. (2017). Metacognition in the classroom: The association between students' exam predictions and their desired grades. *Consciousness and cognition*, (51), 125-139.
- Santos, R. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension*, 37(2), 1-5.
- Schraw, G. y Dennison, R.S. (1994). Evaluación de la conciencia metacognitiva. *Psicología educativa contemporánea*, 19 (4), 460-475.
- Winne, P. H. y Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, M. Zeidner y P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, EU.: Academic.
- Zapata, N. A., Diaz, M. A. A., Diaz, H. H. A., González, R. y Fuentes, A. R. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45.

Percepción sobre el currículo de la Escuela de auxiliares de enfermería del Hospital Militar Central (Bogotá) por parte de sus estudiantes, docentes, directivos y egresados

Perception about the Curriculum of the School of Nursing Assistants of the Central Military Hospital (Bogotá) by their Students, Teachers, Directors and Graduates

Marian Elena Ponce Sandoval* y John Jairo Briceño Martínez**



Citar este artículo como: Ponce Sandoval, M. E. y Briceño Martínez, J. J. (2020). Percepción sobre el currículo de la Escuela de auxiliares de enfermería del Hospital Militar Central (Bogotá) por parte de sus estudiantes, docentes, directivos y egresados. *Revista Papeles*, 12(23), 57-69.

Fecha de recibido: 10 de marzo del 2020 Fecha de aprobado: mayo 25 de 2020

* Enfermera egresada de la Universidad de Cartagena, con amplia experiencia en el área del cuidado crítico pediátrico. Con estudios de posgrado en cuidado intensivo pediátrico en la Universidad de la Sabana. Docente universitaria en la Universidad Militar Nueva Granada y magíster en Educación de la UAN. Actualmente se desempeña como enfermera líder del área de procesos y procedimientos de enfermería del Hospital Militar Central, donde labora desde hace 17 años. La autora agradece a todas las docentes, los directivos y estudiantes de la Escuela de Auxiliares de Enfermería del Hospital Militar Central por abrir las puertas de la institución y por su compromiso con la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Correo electrónico: mponce22@uan.edu.co

** Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño. Miembro del Grupo de Investigación Culturas Universitarias. Doctor en Tendencias y Aplicaciones de la Investigación Educativa por la Universidad de Granada (España). Correo electrónico: decano.educacion@uan.edu.co

Resumen

Uno de los principales desafíos para las instituciones de formación para el trabajo es garantizar una educación pertinente y de calidad; en esa tarea, el currículo se convierte en un proceso fundamental para alcanzar esos retos. De allí que el objetivo principal del presente estudio sea conocer cuál es la percepción que tienen acerca del currículo los miembros de la comunidad académica de la Escuela de auxiliares de enfermería del Hospital Militar Central (Bogotá). La metodología tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y se ubica en los estudios de tipo diagnóstico. Se contó con la participación de 70 estudiantes, 21 egresados, 9 docentes y 2 directivos del centro educativo. El instrumento utilizado permite evaluar diferentes dimensiones del currículo, ya que cuenta con consistencia interna y fiabilidad de los resultados obtenidos. El análisis de las dimensiones evaluadas permite concluir que hay un consenso muy alto de percepción de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa de la Escuela de auxiliares de enfermería del Hospital Militar Central.

Palabras clave: evaluación curricular, enfermería, calidad percibida.

Abstract

One of the main challenges for job training institutions is to guarantee a pertinent and quality education. In reaching such task, the curriculum becomes a fundamental process to achieve those challenges. Hence, the main objective of this study is to know what is the perception about the curriculum by the academic community from the School of Nursing Assistants of the Central Military Hospital (Bogotá). The methodology has a quantitative approach, with a non-experimental design and is located in diagnostic studies. It was attended by 70 students, 21 graduates, 9 teachers and 2 directors of the educational center. The instrument used allows evaluating different dimensions of the curriculum, counting on internal consistency and reliability of the results obtained. The analysis of the dimensions also evaluated allows us to conclude that there is a very high consensus of perception of satisfaction among the members of the educational community of the School of Nursing Assistants of the Central Military Hospital.

Keywords: Curricular Evaluation, Nursing, Perceived Quality.

Introducción

En Colombia, la formación en enfermería se imparte en dos niveles: profesional y técnico, de los cuales, el último se realiza en instituciones para el trabajo y desarrollo humano, debidamente reconocidas y autorizadas por la respectiva secretaría de educación territorial. Así, mediante el programa de Técnico Laboral en Auxiliar de Enfermería, cada estudiante es certificado como Técnico Laboral por Competencias en Auxiliar de Enfermería (Decreto Nacional 3616, 2005).

El fundamento de la educación para el trabajo y desarrollo humano está orientado a desarrollar y fortalecer las competencias, actitudes y valores en un individuo para desempeñarse en una actividad productiva, a fin de asegurarle la inserción exitosa al mercado laboral.

En virtud de ello, el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (2008), estableció unos criterios de calidad que deben cumplir todas las instituciones

que oferten programas de educación para el trabajo en términos de metodología de enseñanza, evaluación, infraestructura, perfil de los docentes, recursos tecnológicos, didácticos y humanos indispensables para la relación docencia-servicio, y el nuevo componente curricular denominado competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

La formación del talento humano en salud ha sido influenciada por algunas asociaciones internacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que en múltiples oportunidades han requerido que todos los actores del sector de la salud den prioridad a la planeación de estrategias orientadas hacia la formación de su propio personal de salud, a fin de disponer de un recurso humano capacitado para conseguir, mantener y asegurar la cobertura sanitaria de calidad para todos los habitantes (OPS, 2005).

El talento humano es, entonces, un elemento indispensable para asegurar el éxito de todo sistema de salud, y, por lo tanto, cualquier situación que afecte su formación impactará necesariamente en la calidad del sistema (OMS, 2016).

Esta preocupación obedece no solo a la importancia que tiene este grupo dentro del sistema de salud, por ser el principal proveedor del servicio, sino también porque representa el mayor gasto en el mismo sistema, el cual es un componente básico en el proceso de formulación, aprobación, ejecución y seguimiento de políticas públicas en el marco de los sistemas de salud (Cañizares y García, 2015).

En Colombia, a partir de la puesta en marcha de la reforma del sector de la salud en 1993, se implementó una serie de políticas encaminadas a garantizar una formación integral y de calidad para los trabajadores de la salud, entre las que se destaca el establecimiento de unos perfiles ocupacionales para los auxiliares de enfermería basados en competencias laborales, donde se enuncian explícitamente los

conocimientos, habilidades y destrezas que debe adquirir un auxiliar de enfermería para brindar un cuidado con calidad científica y humana.

Adicionalmente, se cuenta con la implementación de un sistema obligatorio de garantía de calidad, no solo para las instituciones educativas sino también para las instituciones de salud (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Ahora bien, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el currículo juega un papel fundamental en la calidad educativa y los criterios para valorar su calidad son la planificación de los contenidos, el desarrollo de la enseñanza, la metodología y la evaluación, que es entendida no solamente como seguimiento del aprendizaje del estudiante, sino también como medio para determinar si ese currículo realmente responde a las necesidades de la sociedad (Stabback, 2016).

De esta manera, la evaluación curricular resulta una condición necesaria para examinar la calidad de las instituciones educativas, la cual puede realizarse desde la perspectiva tradicional, es decir, en función del aprendizaje del estudiante o, bien, desde el criterio de los participantes del servicio educativo. Así se abordan aspectos como la satisfacción o la expectativa, que se entienden como el estado emocional y mental en el que se concretiza la percepción de la persona frente al cumplimiento de sus expectativas (Sánchez, Carvajal y Pérez, 2015).

El talento humano es, entonces, un elemento indispensable para asegurar el éxito de todo sistema de salud, y, por lo tanto, cualquier situación que afecte su formación impactará necesariamente en la calidad del sistema

A partir de lo anterior, en este estudio se analiza la percepción que tienen los estudiantes, profesores, docentes y directivos sobre diferentes aspectos del currículo del programa Técnico laboral por competencias en auxiliar de enfermería de la Escuela de enfermería del Hospital Militar Central, lo cual resulta pertinente no solo porque proporciona información de primera mano sobre la marcha del proceso educativo, sino también porque sirve de retroalimentación a docentes y directivos para la toma de decisiones que les permitan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, si bien existe una reglamentación que incluye criterios de calidad en esta oferta educativa, resulta oportuno examinar si las características del currículo de este programa se encuentran, o no, alineadas con las demandas del sector productivo, teniendo en cuenta que ninguna instancia del sistema de garantía de calidad para las instituciones de educación para el trabajo incluye evaluaciones sobre la calidad de los aprendizajes o pertinencia curricular (González y Rosas, 2016).

Aproximación histórica a la formación de auxiliares de enfermería

La formación en enfermería ha estado marcada por el rol protagónico de las mujeres que ocurría dentro de los hospitales y que estaba a cargo de médicos o religiosos; a ello se suma que la instrucción que se daba a las aprendices no contaba con un currículo establecido, y era el profesional en medicina quien decidía el contenido teórico que debían aprender las estudiantes para que ejercieran el papel de asistentes o ayudantes (Álvarez, 2015).

Otro aspecto importante que marcó los inicios de la enfermería fue la participación de las mujeres en los conflictos bélicos a principios del siglo XX en Europa, tanto en labores asistenciales con los heridos como en el mantenimiento de los hospitales militares y de la Cruz Roja.

Se reconoce claramente la Escuela para Enfermeras Nightingale como la primera escuela de formación en enfermería, cuyo modelo pedagógico estaba fundamentado en un currículo tradicional en el que las enfermeras aprendían haciendo cada uno de los procedimientos correspondientes para el cuidado de los pacientes.

El aporte fundamental de Florence Nightingale (1991) a la enfermería fue la introducción

de los conceptos de normas para el control de infecciones, administración hospitalaria, el cuidado como eje fundamental y la importancia del ambiente en el bienestar físico y mental de los individuos.

En toda Europa, las escuelas de enfermería eran, en sus inicios, dependientes de los hospitales donde se hacía docencia y se prestaba el servicio de salud; los cursos se realizaban por iniciativa de médicos o religiosas, y bajo este mismo modelo educativo se establecieron también las escuelas de enfermería en Estados Unidos (López Vallecillo, 2016).

De acuerdo con Ponti (2016), dos elementos caracterizaron la formación en enfermería a nivel de Latinoamérica: por una parte, se dio bajo la influencia de las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza de actividades relacionadas con el cuidado de pacientes, orientada a mujeres de buena voluntad y con vocación de servicio, mediante un modelo conductista en el que la estudiante aprendía los procedimientos básicos de enfermería por imitación.

Por otra parte, el director de la escuela era un profesional médico, quien se encargaba de seleccionar el contenido teórico de la

enseñanza y de impartirlo a través de clases teóricas magistrales, en las que la estudiante, de manera pasiva, estaba atenta a todas las explicaciones.

En el caso colombiano, el ejercicio de la enfermería coincidió con la llegada de la congregación religiosa de los Hermanos de San Juan de Dios, en 1564, quienes estaban a cargo del Hospital San Pedro, y quienes, aunque no eran enfermeros, sí conocían el oficio porque durante los conflictos armados en Europa los monasterios eran usados para la asistencia de los heridos.

Durante la época colonial, se resalta la influencia del sacerdote Pedro Claver, quien se dedicó al cuidado de enfermos de lepra y para muchos es reconocido como el padre de la enfermería en Colombia (Gómez Serrano, 2011).

Entre 1935 y 1954, ante la necesidad de dar cobertura a los servicios hospitalarios, debido a la escasez de enfermeras profesionales, que para ese momento centraban sus actividades en labores administrativas, se reconocieron las auxiliares de enfermería como miembros del equipo de salud y era el Ministerio de Educación el responsable de establecer los requisitos para el funcionamiento de las escuelas para auxiliares de enfermería.

Se definió el auxiliar de enfermería como la persona capacitada por medio de un programa

educativo oficial para proporcionar actividades de cuidado básico a los sujetos y comunidades, siempre bajo la orientación y supervisión de profesionales del área de la salud, médicos o enfermeros.

La duración del curso era mínimamente de 9 meses, 1440 horas aproximadamente, de las cuales una tercera parte se utilizaba para la enseñanza de los aspectos teóricos del programa y el resto a la práctica formativa en los hospitales en los diferentes turnos, para que los auxiliares adquirieran la experiencia de las diferentes rutinas.

El programa educativo incluía dos áreas que eran educación general, cuyo contenido académico incluía ética, comunicación, motivación, trabajo en equipo y relaciones interpersonales; y otra área de educación de la enfermería, con asignaturas como anatomía, higiene, cuidado de los enfermos, nociones de farmacia, nutrición y masajes (Nájera y Castrillón, 2011).

Hoy la enseñanza de la enfermería a nivel técnico hace parte de la oferta educativa de las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano, antes educación no formal, y de acuerdo con el Ministerio de Educación nacional (2017), está reglamentada por la Ley 1064 de 2006. El objetivo de esta modalidad es capacitar a las personas para ingresar al mercado laboral desarrollando competencias laborales específicas.



Escuela de auxiliares de enfermería del Hospital Militar Central

El Hospital Militar Central es una institución prestadora de salud que brinda servicios de alta y mediana complejidad a los usuarios del Subsistema de Salud de las Fuerzas Militares (ejército, armada y fuerza aérea).

En el ámbito académico, cuenta con convenios de docencia y servicio con distintas universidades nacionales e internacionales, que es el centro de prácticas para estudiantes pertenecientes a diferentes programas académicos del área de la medicina a nivel de pregrado y postgrado, avalados por la Universidad Militar Nueva Granada. Tiene, además, su propia escuela de auxiliares de enfermería, la cual inició labores en el año 1958, con el propósito de preparar auxiliares de enfermería para las fuerzas armadas, quienes estuvieran especializados en atender a heridos en zona de combate y en evacuación de víctimas (Gómez Serrano, 2011).

De conformidad con lo establecido en el Decreto 1011 del 2006, el hospital se acogió de forma voluntaria al Sistema Obligatorio de Gestión de Calidad en Salud (SOGC) y desarrolló un sistema de gestión de calidad como una herramienta estratégica para el mejoramiento continuo de sus procesos.

La Escuela de auxiliares de enfermería del Hospital Militar Central es una institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano, que, como establecimiento educativo, ofrece su servicio no solo al gremio militar sino también a la comunidad civil por medio del programa académico de Técnico laboral por competencias en Auxiliar de enfermería, y su funcionamiento se da en conformidad con la normatividad vigente para este tipo de instituciones.

Su currículo es de carácter modular y está estructurado con base en las normas de

competencias laborales específicas definidas por las mesas sectoriales que lidera el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), luego de su entrada en vigor con el Decreto 3616 de 2005.

El programa es de modalidad presencial, se desarrolla en 1800 horas, de las cuales el 40% corresponden a la teoría y el 60% a la práctica, y que se llevan a cabo en escenarios reales del entorno productivo a través de convenios de tipo educativo y de servicios.

Se plantea una educación basada en competencias, apoyada en el modelo pedagógico constructivista. Por la naturaleza propia del quehacer del auxiliar de enfermería, hay un énfasis en el saber hacer, dado que lo prioritario para su perfil ocupacional es el desarrollo de habilidades y destrezas para brindar una atención segura a todos los pacientes. Esta característica conlleva a la adopción de metodologías activas para el aprendizaje y al reconocimiento del estudiante como el actor principal de su proceso educativo.

Los componentes básicos del currículo del programa están organizados en tres niveles formativos, con sus respectivas asignaturas, según las competencias que se desarrollan de manera secuencial en cada etapa del proceso educativo.

Todas las asignaturas de contenido teórico-práctico incluyen trabajos en el laboratorio, donde se utilizan metodologías basadas en aprendizajes activos e independientes, tales como el aprendizaje basado en problemas (ABP), en el que, a partir de situaciones problemáticas, el estudiante no solo aplica los protocolos o manejos aprendidos en el aula, sino que también aprende a buscar información en las distintas fuentes, a aplicarla para solucionar la situación propuesta y facilitar, finalmente, la toma de decisiones en un escenario real (Roca, Reguant y Canet, 2015).

Generalidades del currículo y de la evaluación curricular

Se dispone de una gran variedad de definiciones sobre el currículo. De acuerdo con Luna y López (2012), la palabra currículo proviene del latín *currere*, que en español significa “recorrer un camino”, y representa, por un lado, lo que una persona ha estudiado a lo largo de su vida y se conoce como *currículum vitae*, y, por otro lado, es el recorrido que deben realizar los estudiantes durante la construcción de una carrera. Así, tiene que ver con los contenidos que el profesor debe enseñar y que los estudiantes deben aprender y marca el camino de la labor del profesor y del estudiante en función de alcanzar los objetivos planteados.

El currículo tiene las funciones de manifestar las metas del sistema educativo, de guiar a los docentes para conseguir esas metas y de actuar como referente para la evaluación de calidad del sistema educativo. Esta noción da cuenta de la capacidad reguladora que desde el principio ha tenido el currículo en todas las actividades involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Luna y López, 2012).

Por su parte, en la Ley 115 de 1994 (Artículo 76) se define el currículo como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Más allá de la definición, el currículo es el punto de unión de la escuela con la sociedad y sus demandas e intereses, y refleja los propósitos educativos de esta sociedad (Malagón-Plata, 2008). De esta manera, un currículo de calidad es aquel que se evalúa de manera sistemática y planificada, es decir: basado en una finalidad

y un alcance claramente definido y a distintos niveles del sistema educativo, utilizando datos válidos y fidedignos, en un claro marco de calidad, de manera periódica y por personas debidamente calificadas y experimentadas (Stabback, 2016, p. 38).

En este contexto, la evaluación curricular y la evaluación de las instituciones educativas se erigen en estrategias para mejorar la calidad de la educación (Brovelli, como se cita en Salas, 2016).

La evaluación curricular es, entonces, el proceso que permite corroborar en qué medida el currículo satisface las demandas de la sociedad; lo que implica el análisis de todas las actividades y procesos diseñados por la institución para el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de una actividad indispensable para favorecer el nivel de calidad de la educación, la cual puede ser observada desde los distintos puntos de vista de la comunidad educativa (Brovelli, como se cita en Salas, 2016).

Leipiani (2013) expresa que una manera de evaluar la calidad educativa es por medio de la satisfacción del estudiante, lo cual está

La evaluación curricular es, entonces, el proceso que permite corroborar en qué medida el currículo satisface las demandas de la sociedad; lo que implica el análisis de todas las actividades y procesos diseñados por la institución para el aprendizaje de los estudiantes.

altamente relacionada con conceptos como la calidad de un servicio y la satisfacción del cliente. De esta forma, propone que la percepción de la calidad repercute en la satisfacción del cliente, lo que también se aplica a la satisfacción académica, cuyo aporte es identificar oportunidades de mejoramiento para aumentar la satisfacción del estudiante respecto a la acción educativa del centro.

Basado en lo anterior, en este trabajo, que un miembro de la comunidad educativa de la Escuela de auxiliares de enfermería del Hospital Militar Central tenga percepción favorable respecto de cualquier aspecto indagado se considera un indicador eficaz de la calidad de esa dimensión curricular y, por ende, de la institución de enseñanza (Jiménez, Terriquez, Carrillo y Robles, 2011).

Materiales y método

La metodología de este estudio es de tipo cuantitativo-descriptivo y se ubica en los estudios de tipo diagnóstico. Se realiza con 70 estudiantes que cursan el I y II módulo del programa académico Técnico laboral por competencias en Auxiliar de enfermería, 21 egresados que laboran actualmente en el servicio de pediatría del Hospital Militar Central, 9 docentes de la Escuela de auxiliares de enfermería, y 2 directivos, que son la directora y la coordinadora académica del mismo programa.

Para lograr los objetivos planteados se aplican a los estudiantes y egresados cuatro cuestionarios de autocumplimentación, adaptados de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Jaén (Universidad de Jaén, 2009). Además, esta herramienta fue adaptada y utilizada para evaluar la percepción del currículo de medicina de una universidad de Colombia (Orozco, 2017).

El cuestionario comprende 73 ítems que indagan sobre 6 aspectos del currículo: objetivos del plan de estudios, planificación de la enseñanza, admisión del estudiante, orientación al estudiante, recursos y servicios y personal académico.

El cuestionario para docentes y para directivos contiene 68 ítems que indagan sobre 7 aspectos curriculares: plan de estudios y contenidos programáticos, planificación de la enseñanza, desarrollo de la enseñanza y evaluación de aprendizajes, orientación al estudiante, personal académico, recursos y servicios y estudiantes.

Cada ítem corresponde a una escala de Likert de 5 opciones, en las que 4 = Muy de acuerdo, 3 = De acuerdo, 2 = En desacuerdo, 1 = Totalmente en desacuerdo y 0 = No sabe/No contesta.

El instrumento dispone, además, de un apartado de “observaciones” en el que el encuestado puede expresar sus opiniones respecto de la pregunta. La toma de la información se realizó en las instalaciones de la Escuela de Auxiliares de Enfermería, en dos sesiones, cada una de 40 minutos.

Los datos se procesaron con el programa estadístico STATA, y se usó la estadística descriptiva para realizar análisis de frecuencias acumuladas y porcentajes; la fiabilidad de los instrumentos es obtenida con el alfa de Cronbach.



Resultados

Análisis descriptivo de los estudiantes

Características sociodemográficas

El 53% de los estudiantes cursa el módulo II y el 47% el módulo I; el 60% es de sexo masculino y el 40% femenino; la edad promedio de los encuestados es de 26.9 años (DE=10.4 años): la edad mínima es de 17 años y la máxima de 40; el 57% de la muestra de estudiantes es soltero, 32% casado, el 7% mantiene una unión libre y el 3% está divorciado.

Respecto a la variable de vinculación a las fuerzas militares, el 46% de los estudiantes pertenecía a las fuerzas militares y el 54% restante era personal civil. La fuerza con mayor representación es el ejército con 26 estudiantes, que corresponden al 37%; sigue la armada nacional con 4 estudiantes (6%), y la fuerza aérea con 2 estudiantes (3%).

Percepción general de los estudiantes respecto al currículo

El porcentaje de satisfacción obtenido en cada una de las dimensiones indagadas es: objetivos del plan de estudio (91.21%), planificación de la enseñanza (89.01%), admisión del estudiante (90.11%), orientación al estudiante (83.52%), personal académico (93.41%) y recursos y servicios (81.32%).

La dimensión personal-académica resultó con una satisfacción baja (79,12%) en comparación con las otras, aunque, en general, se evidencia un *consenso muy alto de satisfacción* de los estudiantes con el programa.

Análisis descriptivo de los egresados

Características sociodemográficas

Las principales características sociodemográficas de la población de 21 egresados son

Tabla 1. Percepción de los estudiantes para cada dimensión curricular

| Dimensión | N | Frecuencia | % de satisfacción |
|-----------------------------------|----|------------|-------------------|
| 1. Objetivos del plan de estudios | 70 | 67 | 95,71% |
| 2. Planificación de la enseñanza | 70 | 67 | 95,71% |
| 3. Admisiones de los estudiantes | 70 | 68 | 97,14% |
| 4. Orientación de los estudiantes | 70 | 65 | 92,86% |
| 5. Personal académico | 70 | 66 | 94,29% |
| 6. Recursos y servicios | 70 | 66 | 94,29% |

Fuente: elaboración propia

las siguientes: el 100% es de sexo femenino, el tiempo de egreso promedio es de 15.8 años (DE=11.25 años). El egresado más reciente se graduó hace 6 meses y el más antiguo hace 32 años. El 23% es de estado civil soltero (5 egresados) y el 77% casado.

Percepción general de los egresados respecto al currículo

El porcentaje de satisfacción obtenido en cada una de las dimensiones examinadas es: objetivos del plan de estudio (85.71%), planificación de la enseñanza (76.19%), admisión del estudiante (85.71%), orientación al estudiante (95.24%), personal académico (90.48%) y recursos y servicios (66.67%).

La dimensión de recursos y servicios resultó con una satisfacción baja (66,67%) con relación a las otras, aunque, en general, se evidencia un *consenso muy alto de satisfacción* de los egresados con el programa.

Tabla 2. Percepción de egresados para cada dimensión curricular

| Dimensión | N | % de satisfacción |
|-----------------------------------|----|-------------------|
| 1. Objetivos del plan de estudios | 21 | 85,71% |
| 2. Planificación de la enseñanza | 21 | 76,19% |
| 3. Admisiones de los estudiantes | 21 | 85,71% |
| 4. Orientación de los estudiantes | 21 | 95,24% |
| 5. Personal académico | 21 | 90,48% |
| 6. Recursos y servicios | 21 | 66,67% |

Fuente: elaboración propia

Análisis descriptivo de los docentes y directivos

Características sociodemográficas

El estudio se realizó con 9 docentes y 2 directivos, el 100% de sexo femenino. El cuerpo docente es joven y la media de edad es de 40.1 años; son profesionales experimentadas, con un tiempo laboral promedio de 13.3 años.

Percepción general de los docentes y directivos respecto al currículo

Los docentes y directivos evalúan todas las dimensiones curriculares por encima del punto

medio de satisfacción, lo que conlleva a unos valores altos de satisfacción y un *consenso muy alto* de esta población.

De esta manera, se puede ver que en su totalidad esta población se encuentra *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con los objetivos del plan de estudios, la planificación y el desarrollo de la enseñanza, así como con la orientación al estudiante, personal académico, los recursos y servicios y con sus estudiantes.

Prueba de confiabilidad para el cuestionario

La confiabilidad del instrumento fue calculada por medio del coeficiente alfa de Cronbach, el cual especifica que si el cálculo está por debajo de 0.8 llevará a conclusiones equivocadas, mientras que si está por encima de ese valor y muy próximo a la unidad, se considera un instrumento fiable, cuyos ítems están altamente correlacionados y que mide (por medio de la escala Likert) la variable que pretende cuantificar (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014).

Los resultados para el instrumento usado en esta investigación informan un valor promedio de correlación de 0.54, que ilustra asociación entre los ítems, mientras que el coeficiente es de 0.87, por lo cual se considera que los hallazgos son confiables.

Tabla 3. Percepción de docentes y directivos para cada dimensión curricular

| Dominio | N | Punto medio de satisfacción | # personas "satisfechas" | % Satisfacción |
|--|----|-----------------------------|--------------------------|----------------|
| 1. Plan de estudios y sus contenidos programáticos | 11 | 15 | 11 | 100 |
| 2. Planificación de la enseñanza | 11 | 33 | 11 | 100 |
| 3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación de aprendizajes | 11 | 15 | 11 | 100 |
| 4. Orientación al estudiante | 11 | 20 | 11 | 100 |
| 5. Personal académico | 11 | 15 | 11 | 100 |
| 6. Recursos y servicios | 11 | 30 | 11 | 100 |
| 7. Los estudiantes | 11 | 43 | 11 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Las dimensiones mejor calificadas en el grupo de estudiantes son objetivos del plan de estudios y personal académico; este último abarca a los profesores de clases teóricas, prácticas, prácticas clínicas y modo en que se evaluaba.

Al ser la dimensión de recursos y servicios el ítem con la percepción de satisfacción más baja, resulta indispensable mejorar los servicios administrativos, y, en especial, el desempeño del personal a cargo del servicio de los estudiantes y las condiciones de infraestructura, soporte tecnológico, equipamiento de laboratorios y todos los insumos con que se cuentan para el desarrollo de la enseñanza. Se trata, entonces, de oportunidades de mejora para incrementar la calidad de los procesos del centro educativo, y, por ende, elevar la percepción de satisfacción de los estudiantes.

Los estudiantes y egresados destacan positivamente el desarrollo de la docencia; esto es, los conocimientos y las orientaciones del profesor en el aula y fuera de ella, lo cual es un indicador de la calidad de la institución.

La percepción de los profesores sobre los estudiantes es buena, por lo que el 100% manifiesta que está satisfecho con el grupo de estudiantes. De igual modo, consideran que el contenido del programa, la metodología y la evaluación están acordes con la naturaleza de los saberes y con el contexto asistencial del ejercicio de la enfermería.

En general, los miembros de la comunidad educativa se encuentran satisfechos con el servicio educativo de la escuela. Los resultados demuestran que los estudiantes, egresados, docentes y directivos expresan una percepción satisfactoria del currículo del programa Técnico laboral por competencias en Auxiliar de enfermería de la Escuela de auxiliares del Hospital Militar Central.

Pese a que ningún objetivo planteado hace referencia a la valoración de la pertinencia del programa, el estudio evidenció que el

proceso educativo de la Escuela de auxiliares se encuentra alineado con la misión y la visión de la institución, lo cual concuerda con la percepción que tienen los egresados acerca de que el currículo de la escuela les brinda las herramientas para desempeñarse de manera correcta en el hospital.

De esta manera, se puede decir que hay correspondencia entre el currículo del programa y las exigencias del Hospital Militar, teniendo en cuenta que se señala la pertinencia como un aspecto muy importante en la modalidad educativa de formación para el trabajo; esto es, desarrollar las competencias laborales específicas correspondientes a las demandas del sector laboral.

Este es un hallazgo muy interesante en vista de que existe poca evidencia de que las instituciones educativas de formación para el trabajo y sus programas sean evaluadas en términos de calidad y de pertinencia (Saavedra y Medina, 2012).

Sin embargo, es importante que se incluyan actividades culturales y de atención a la diversidad en las diferentes dimensiones en que esta se expresa, por ejemplo, religiosa, sexual o cultural, con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza de la enfermería y el horizonte cultural del estudiantado.

Estos dos aspectos deben ser revisados por las directivas de la escuela, toda vez que los estudiantes les den una valoración alta a la necesidad de la recreación; por otro lado, el tema del abordaje a la diversidad era desconocido para ellos y no disponían de la información necesaria para evaluarlo.

Los resultados obtenidos permiten a los docentes y directivos tomar decisiones para que, en determinado caso, se reestructure el trabajo académico para incrementar la competitividad de los futuros auxiliares de enfermería y asegurar el éxito en su inserción a la vida productiva.

Dar continuidad a este tipo de estudios le dará herramientas a la escuela de enfermería para fortalecer su servicio y, por lo tanto, mejorar su calidad educativa.

En este caso, se podría optar por una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa)

para poder complementar las respuestas y profundizar en las razones que sustentan la percepción de los múltiples aspectos del currículo en los diferentes participantes, lo que permitiría obtener conclusiones más consistentes (Aguirre, 2007).

Referencias

- Aguirre, E. (2007). La evaluación de la actividad docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación, 31*(1), 65-76.
- Álvarez, D. (2015). Enfermería en América Latina: una mirada al horizonte. *Avances en Enfermería, 33*(2), 295-305.
- Cañizares, R. y García, J. F. (2015). Planificación y gestión de recursos humanos en salud en los países andinos. Evidencias para la toma de decisiones.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Artículo 76 [Título IV]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1194]. DO: 41.214.
- Gómez Serrano, C. (2011). Tres escuelas una historia La formación de enfermeras en la Universidad Nacional de Colombia 1920-1957. *Avances en Enfermería, 29*(1), 169-171.
- González, C. y Rosas, D. (2016). Avances y retos en la formación para el trabajo en Colombia. Bogotá: BID.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jiménez, G. A., Terriquez, B. y Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente, 2*(6), 46-56.
- Leipiani, I. (2013). Satisfacción del Estudiante de Enfermería con el Proceso Formativo Adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Enfermería Docente, 101*, 22-28. Recuperado de <https://www.huvv.es/sites/default/files/revistas/ED-101-06.pdf>
- López Vallecillo, M. (2016). *Presencia social e imagen pública de las enfermeras en el siglo XX (1915-1940)* [Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/16513>
- Luna, E. y López, G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar, 58*, 65-76.
- Malagón Plata, L. A. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería, 26*(2).
- Ministerio de la Protección Social. (10 de octubre de 2005). Establece el Sistema Obligatorio de Garantía de Calidad de la Atención de Salud del Sistema General de Seguridad Social en Salud. [Decreto 3616]. DO: 46.060.
- Ministerio de la Protección Social. (3 de abril de 2006). Perfiles ocupacionales y normas de competencia laboral para auxiliares en las áreas de salud. [Decreto 1011]. DO: 46.230.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Verificación de los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Colombia. Guía núm. 29. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-237704_Guia29.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación

- 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Colombia.
- Nájera, R. M., y Castrillón, M. (2011). La Enfermería en América Latina Situación actual, áreas críticas y lineamientos para un Plan de Desarrollo. *Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia*, Medellín, Colombia.
- Nightingale, F. (1991). *Notes on Nursing: What it is and what is not*. En J. Castro. Notas sobre enfermería qué es y qué no es. México: Salvat Editores.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030: Proyecto de resolución presentado por las delegaciones de la Argentina, los Estados Miembros de la Unión Europea, los Estados Unidos de América, el Japón, Mozambique, Noruega, Sudáfrica, Suiza, Tailandia, Zambia y Zimbabwe* (No. A69/B/CONF./4). Recuperado de http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_38-sp.pdf.
- Organización Panamericana de la Salud. (2005). A la acción Toronto. Hacia una década de recursos humanos para la salud en las Américas, OPS, Salud Canadá y el Ministerio de Salud de Ontario y Long Term Care. *Toronto, Canadá*.
- Orozco, E. (2017). Percepciones de la comunidad académica de la Facultad de Medicina de la Universidad Antonio Nariño con respecto al currículo de la misma facultad. (Tesis de maestría). Universidad Antonio Nariño, Bogotá.
- Ponti, L. (2016). *La enfermería y su rol en la educación para la salud*. Buenos Aires, Argentina: UAI Editorial.
- Roca, J., Reguant, M. y Canet, O. (2015). Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 196, 163-170.
- Sánchez, J., Carvajal, D. y Pérez, J. (2015). *Informe de satisfacción estudiantil 2015-1*. Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.
- Salas, R. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(2).
- Saavedra, J. y Medina, C. (2012). Formación para el Trabajo en Colombia. *Borradores de Economía*, 740.
- Stabback, P. (2016). *¿Qué hace a un currículo de calidad?* París: UNESCO.
- Universidad de Jaén. (2009). Procedimiento, satisfacción, expectativas y necesidades. Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC). Jaén, España: Universidad de Jaén.

Concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, teatro y la práctica en docentes universitarios de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño

Conceptions about teaching, learning, theater and practice in university teachers of the Bachelor of Performing Arts at the Antonio Nariño University

Gabriel Armando Jaramillo Moreno* y John Jairo Briceño Martínez**



Resumen

Esta investigación gira en torno a las concepciones de enseñanza, aprendizaje y teatro en tres docentes de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño, ubicada en Bogotá, Colombia. En vista de que se encuentran pocas investigaciones frente al tema con profesores de esta disciplina, surge la necesidad de profundizar y construir nuevos referentes que aporten a este campo de estudio. En ese sentido, se realiza un análisis de las concepciones y prácticas de los docentes implicados. La investigación es cualitativa y el tratamiento de los datos se realiza mediante el análisis

Citar este artículo como: Jaramillo Moreno, G. A. y Briceño Martínez, J. J. (2020). Concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, teatro y la práctica en docentes universitarios de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño. *Revista Papeles*, 12(23), 70-85.

Fecha de recibido: 5 de marzo del 2020 Fecha de aprobado: mayo 15 de 2020

* Docente de Bienestar Universitario de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: gajaramillo@uan.edu.co

** Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño. Miembro del Grupo de Investigación Culturas Universitarias. Doctor en Tendencias y Aplicaciones de la Investigación Educativa por la Universidad de Granada (España). Correo electrónico: decano.educacion@uan.edu.co

de frecuencias que son producto de la codificación realizada. Se concluye que se evidencia una riqueza teórica y práctica frente a las variables analizadas, la enseñanza, el aprendizaje y el teatro; no obstante, se identifican conocimientos más estructurados sobre la disciplina que sobre las otras dos cuestiones indagadas.

Palabras clave: concepciones, educación artística, formación docente, teatro, enseñanza teatral, aprendizaje teatral.

Abstract

This research revolves around the concepts of teaching, learning and theater in three teachers of the Bachelor of Performing Arts at the Antonio Nariño University located in Bogotá, Colombia. Given that there are few investigations on the subject with teachers of this discipline, the need arises to deepen and build new references that contribute to this field of study. In this sense, an analysis is made of the conceptions and practices of the teachers involved. The research is qualitative and the data treatment is carried out by means of the frequency analysis produced by the coding carried out. It is concluded that a theoretical and practical wealth is evidenced in front of the analyzed variables, teaching, learning and theater, however, more structured knowledge on the discipline is identified than on the other two questions investigated.

Key words: Conceptions, Artistic Education, Teacher Training, Theatre, Theatrical Teaching, Theatrical Learning.

Introducción

En diversas investigaciones (Orozco, 2013; Bertoldi, Marano y Rodríguez, 2014) se observa que, en la mayoría de los casos, es posible encontrar un conflicto ideológico entre el arte como disciplina y la pedagogía en función de la educación artística, por lo que se han generado diversas discusiones en el ámbito educativo y es casi imposible vislumbrar los discursos y objetivos de los docentes artistas.

Lo anterior ha provocado que se haya instalado una tradición en las aulas universitarias sobre lo que enseñan estos docentes, que se basa en contenidos propios de su formación actoral, y que en ocasiones deja de lado los aspectos pedagógicos. Por eso, el problema es mayor cuando Alfonso (2012) indica que “los formadores que en su mayoría son artistas en ejercicio, han sido formados en escuelas no formales de teatro” (p. 4).

Al parecer, esto no es un evento aislado de la educación artística, y específicamente del

teatro, pues, como se mencionó anteriormente, en otras áreas del conocimiento también se presenta dicha situación, como lo indican Briceño (2013) y Barbosa (2016) en el caso de los profesores universitarios de ciencia, en el cual predomina el interés por lo disciplinar en lugar de los aspectos pedagógicos.

Respecto a las principales problemáticas del profesor de teatro universitario, Alfonso y Rickenmann (2012) afirman que los maestros de teatro no tienen la suficiente formación pedagógica en comparación con la disciplina; por lo tanto, estos maestros son específicamente artistas que poseen una gran riqueza en su saber teatral y, por tal razón, construyen ese conocimiento desde la práctica.

Sumado a lo anterior, se encuentra que hay escasez de investigación a nivel nacional en referencia a la educación artística (Alfonso, 2013); lo que se convierte en otra dificultad, que retrasa futuros avances. Del mismo modo, este

autor expresa que existen vacíos conceptuales respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, gracias al mismo problema; por lo tanto, estos formadores transmiten conocimientos desde los contenidos propios de la formación teatral, en un espacio donde se necesita más que estos saberes propios.

Paralelamente, Briceño (2013) advierte que en disciplinas como las ciencias este tipo de situaciones se convierte en un problema, porque las concepciones inadecuadas sobre el aprendizaje y la enseñanza pueden conllevar al desarrollo de prácticas tradicionales. En este sentido, se puede afectar el proceso educativo de los maestros artistas en formación al momento de abordar aspectos disciplinares que no tienen un componente pedagógico.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se analizan las concepciones de tres maestros de teatro de la licenciatura en cuestión frente a lo disciplinar y lo pedagógico, como lo señala Alfonso (2012), ahondando propiamente en las concepciones sobre el teatro, la enseñanza, el aprendizaje y,

a su vez, contrastando dichos conocimientos (concepciones) con una observación de las prácticas de los docentes que participan en esta investigación.

Así, se hace indispensable fortalecer los conocimientos de los docentes de educación artística desde las perspectivas mencionadas en las problemáticas para mejorar sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, es significativo tener en cuenta sus experiencias pedagógicas para construir un conocimiento propio del saber (Bertoldi, Marano y Rodríguez, 2014) y sacar partido de su potencial en cuanto a lo pedagógico y, así mismo, permitirles ser conscientes de la importancia de la educación teatral, para que lleguen a ser parte de ella (Vieites, 2014, 2015).

El beneficio por determinar estas metodologías cobra importancia para los futuros docentes para que puedan entender, reflexionar y apropiarse sus conocimientos, no solo a nivel disciplinar sino también a nivel pedagógico (Orce y Mare, 2016).

Metodología

La investigación es cualitativa pero el análisis es estadístico, y se realiza con el programa ATLAS ti 7.5, el cual permitió organizar los códigos y frecuencias de cada uno de los casos analizados (descritos más adelante). La siguiente tabla ejemplifica las fuentes revisadas de donde se consiguieron los datos.

Se debe tener en cuenta la nomenclatura del Atlas ti. 7.5 para ubicar las citas dentro del listado de las fuentes de datos de la tabla 1. Ejemplo: P1: 6 (21:25) significa P 1: 6 = cita 6 del documento 1 (tabla 1); 21:23 = inicio de la cita en el párrafo 21, finaliza la cita en el párrafo 23 del documento P.

Tabla 1. Lista de datos analizados

| Documentos | Fuente de datos |
|------------|--|
| P1 | Entrevista al profesor CAC |
| P2 | Observación 1 (sexto semestre) |
| P3 | Observación 2 (sexto semestre) |
| P4 | Contenido programático (Teatro de la antigüedad) |
| P5 | Entrevista a la profesora PAS |
| P6 | Observación 1 (tercer semestre) |
| P7 | Observación 2 (tercer semestre) |
| P8 | Contenido programático (Teatro Latinoamericano) |
| P9 | Entrevista al profesor MIY |
| P10 | Observación 1 (primer semestre) |
| P11 | Observación 2 (primer semestre) |
| P12 | Contenido programático (Preexpresión y Mímesis) |

Fuente: elaboración propia

Participantes

Se seleccionaron como muestra tres profesores del programa, identificados en esta investigación con los siguientes seudónimos: PAS, CAC y MIY. Respecto a su formación inicial se puede decir que los tres son licenciados, uno de ellos empezó su carrera artística desde muy joven; adicionalmente, han tenido estudios posgraduales. Actualmente, dos de ellos continúan formándose en áreas del conocimiento disciplinar. Los profesores fueron escogidos de acuerdo con su experiencia como docentes de teatro del programa.

Recolección de datos: entrevistas, observaciones y contenido programático

Para el diseño de las entrevistas se pensó en algunas inquietudes surgidas en este trabajo, como también en algunas preguntas propuestas en estudios realizados por el doctor Miguel Alfonso (2013b) de la UPN, además de las inquietudes propias del autor. Las preguntas realizadas fueron las siguientes: ¿el teatro qué es para usted? ¿Cómo lo define? ¿Lo considera una disciplina? ¿Qué entiende por enseñanza del teatro? ¿Cómo la enseña? Explique cuál es la metodología que usa para enseñar el teatro. ¿Cómo ha sido el proceso de enseñar el teatro en la licenciatura? ¿Cómo aporta a sus estudiantes para que desarrollen su práctica pedagógica en lo teatral? ¿Cuál es la particularidad de su labor? ¿Qué entiende por aprendizaje? ¿Cómo logra que sus estudiantes aprendan más? ¿Qué estrategias ha realizado que le ayudan a que los estudiantes aprendan? Con más exactitud: ¿qué metas de aprendizajes se persiguen en teatro? ¿Cómo verifica que sus estudiantes tengan prácticas apropiadas de enseñanza del teatro en las instituciones donde hacen sus prácticas? ¿Qué cree usted que los estudiantes se llevan de sus clases? ¿Qué relación cree que debe existir entre el

maestro y el estudiante para el desarrollo de las prácticas pedagógicas?

Las entrevistas se realizaron de manera individual y los docentes fueron informados anteriormente del procedimiento, el cual se desarrolló dentro de las instalaciones del programa.

La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una hora. Para las observaciones, estas se grabaron en audio y video y fueron transcritas para ser analizadas con Atlas Tic 7.5, al igual que los contenidos programáticos y las entrevistas con el siguiente sistema de códigos.

Sistema de categorías y códigos para el análisis de las concepciones

Se construye un sistema de códigos y categorías que emergen del marco teórico y otros que emergen de la experiencia de los autores en la enseñanza y aprendizaje del teatro. La siguiente tabla presenta el análisis de las concepciones de los docentes del programa, cuyas fuentes de datos salen de las entrevistas realizadas y los contenidos programáticos que los mismos docentes elaboran al iniciar el periodo académico.



Tabla 2. Sistema de categorías y códigos de análisis de la información desde las entrevistas y el contenido programático

| Análisis de las concepciones de los docentes | | |
|--|--|--|
| Códigos | Categorías | Definición |
| CDT | Concepción sobre el teatro | |
| CDT-EV | El teatro como forma de vida | El teatro como su profesión y fuente principal de ingresos. |
| CDT-GA | El teatro como guía de aprendizaje | Por medio del teatro se aprende, entiende, comprende y explora la humanidad. |
| CDT-TD | Disciplina como conjunto de reglas | El teatro es una disciplina sobre el entrenamiento, la responsabilidad y el cumplimiento de sus normas. |
| CDT-DI | Teatro como disciplina | Reconoce el teatro como un campo de estudio que se encuentra dentro del arte. |
| CDT-TE | El teatro desde la ética | El ejercicio teatral se debe hacer de manera ética o no tendría sentido y tendería a morir. |
| CET | Concepciones sobre la enseñanza | |
| CET-CM | Profesor centrado en sí mismo | Kugel (1993) dice que se “caracteriza por explicar demasiado rápido, con poca claridad, no saber distribuir los contenidos en el tiempo, temor a que les sobre tiempo, temor a las preguntas de los alumnos”. |
| CET-EB | Enseñanza bilateral | Según Jaramillo (2013), es aquella dónde el estudiante y el docente participan por igual en clase. |
| CET-PR | Principios de la enseñanza | Para la enseñanza del teatro se parte de acuerdos, principios y normas establecidos entre los estudiantes y el docente. |
| CET-CH | El contenido programático como herramienta | Se refiere a que se enseña con base al contenido programático que se trabaja en el programa (Alfonso, 2012). |
| CET-ET | Enseñanza a partir de la teoría | Se refiere a que el estudiante y el docente deben actualizarse constantemente con textos, lecturas dramáticas, textos educativos, ayudas audiovisuales como el teatro, la televisión y el cine (Bertoldi, Marano y Rodríguez, 2014). |
| CET-EP | Enseñanza a partir de la práctica | Se refiere a que el estudiante debe estar en constante práctica con lo aprendido, ensayando y presentando ejercicios teatrales (Dip y Gómez, 2014). |
| CET-CD | Capacitación del docente | Se refiere a la actualización permanente por medio de cursos, talleres, seminarios, entre otros. |
| CET-AE | Autonomía en la enseñanza | Se rescata el valor de las distintas maneras de enseñar el teatro en los docentes de la licenciatura. |
| CET-EL | Enseñar un legado | Preocupación por mantener vivo un legado adquirido como egresado del programa; por lo tanto, enseña lo que aprendió y cómo lo aprendió. |
| CET-EN | Enseñanza por niveles | Corresponde a los distintos procesos de enseñanza en los distintos semestres y que se da mejor en unos niveles a diferencia de otros. |
| CET-EM | Enseñanza multidisciplinar | Se refiere a que en el teatro se debe acceder, profundizar o nutrir necesariamente de otras disciplinas teatrales o de expresión corporal, y viceversa (Flores, 2013). |

| Análisis de las concepciones de los docentes | | |
|--|--|--|
| Códigos | Categorías | Definición |
| CET-ES | Enseñanza específica | Es la preocupación por enseñar un tema en específico del teatro (por ejemplo, voz, cuerpo, texto, etc.). |
| CET-EE | Ejemplos de enseñanza | Recurre a las anécdotas sobre la práctica pedagógica que le enseñaron a mejorar sus prácticas. |
| CET-RE | Rol educativo | Se refiere a saber diferenciar las prácticas de enseñanza del teatro, la dirección, dramaturgia entre otros roles (Alfonso, 2013). |
| CET-DT | Didáctica teatral | Son las metodologías propias del teatro utilizadas para la creación o aprendizaje propio de la disciplina (Alfonso, 2013). |
| CAP Concepciones sobre el aprendizaje | | |
| CAP-CA | Profesor centrado en el alumno | Kugel (1993) dice que “el docente comienza a centrar sus pensamientos en sus estudiantes y en cómo hacer que ellos puedan retener más y mejor lo que les está enseñando”. |
| CAP-IP | Intercambio permanente | Se refiere al intercambio de saberes o conocimiento que brinda el medio ambiente, la sociedad y uno mismo. |
| CAP-AP | Aprendizaje para la práctica docente | Todo lo que los estudiantes o compañeros de trabajo pueden brindar al docente para mejorar sus prácticas educativas. |
| CAP-IC | Aprendizaje por intuición o casualidad | Son los hechos que se dan en la práctica pedagógica y teatral que se manejan por la intuición o el azar de los docentes y estudiantes (Alfonso, 2013). |
| CAP-PR | Aprendizaje predispuesto | Significa que los estudiantes vienen predispuestos a aprender de un docente en específico. |
| CAP-OC | Organización curricular | Se piensa que existen problemas en la propuesta curricular abordada en el programa (Dimatteo, 2016). |
| CAP-AR | Aprendizaje reflexivo | A partir de un foro al finalizar cada clase se habla de aspectos positivos y negativos de lo sucedido en clase para mejorar el proceso. |
| CAP-MO | Aprendizaje por motivación | Se refiere a las metodologías innovadoras y motivantes que el docente busca para que el estudiante aprenda. |
| CAP-LA | Lugar de aprendizaje | Se refiere a que es importante cambiar de espacios donde sucede la enseñanza y el aprendizaje para un mejor desarrollo. |
| CAP-DA | Deserción del aprendizaje | Son las situaciones donde los docentes tienen dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje del teatro y terminan abandonando el proceso de alguna manera (Bertoldi, Marano, y Rodríguez, 2014). |
| CEA Concepciones de la relación enseñanza y aprendizaje | | |
| CEA-RV | Relación basada en valores | Son aquellos valores que se deben tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes. |
| CEA-FP | Fraternizar prácticas | Los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos académicos o profesionales con sus compañeros por medio de ejercicios (Bertoldi, Marano y Rodríguez, 2014). |
| CEA-PA | La enseñanza como proceso de aprendizaje | Asume el rol de enseñanza como de aprendizaje al mismo tiempo (Bertoldi, 2014). |

Fuente: entrevistas y contenidos programáticos

Tabla 3. Sistema de categorías y códigos de análisis de la información desde las observaciones

| Análisis de las prácticas de los docentes | | |
|--|--|--|
| Códigos | Categorías | Definición |
| CET | Concepciones de la práctica sobre la enseñanza | |
| CET-CM | Profesor centrado en sí mismo | Kugel (1993) dice que se “caracteriza por explicar demasiado rápido, con poca claridad, no saber distribuir los contenidos en el tiempo, temor a que les sobre tiempo, temor a las preguntas de los alumnos”. |
| CET-DM | Profesor centrado en el dominio de la materia | Kugel (1993) dice que “el profesorado alcanza un mayor dominio de las materias que imparte y su preocupación por quedarse sin palabras pasa a convertirse en preocupación por no tener tiempo para transmitirlo todo”. |
| CET-PR | Principios de la enseñanza | Para la enseñanza del teatro se parte de acuerdos, principios y normas establecidos entre los estudiantes y el docente. |
| CET-DT | Didáctica teatral | Son las metodologías propias del teatro utilizadas para la creación o aprendizaje propio de la disciplina (Alfonso y Rickenmann, 2012). |
| CET-LT | Lenguaje teatral | Alfonso y Rickenmann (2012) se refieren al lenguaje usado que es un poco más coloquial y que usa conceptos propiamente disciplinares. |
| CET-LP | Lenguaje pedagógico | Alfonso y Rickenmann (2012) se refieren al lenguaje usado que es un poco más técnico y los conceptos son más pedagógicos. |
| PARE | Participación activa del estudiante | Se refiere a los momentos de la clase donde el estudiante participa activamente (Briceño, 2013). |
| PARE-R | Participación activa y razonada del estudiante | Se refiere a los momentos de la clase en que el estudiante participa activamente y sus respuestas son razonadas desde lo aprendido. |
| PDO-IN | Indicaciones del docente | Se refiere a que el docente participa activamente desde las indicaciones a nivel de dirección teatral. |
| PP-DOC | Promoción y participación del docente | Son los momentos en que el docente, aparte de dar las indicaciones, explica por qué y para qué da esas indicaciones. |
| CET-DIR | Enseñanza dirigida | Se refiere a la enseñanza que se da por medio de la dirección teatral. |
| CET-EE | Ejemplos de enseñanza | Recurre a las anécdotas sobre la práctica pedagógica que le enseñaron a mejorar sus prácticas (Alfonso, 2012). |
| CAP | Concepciones de la práctica sobre el aprendizaje | |
| CAP-CA | Profesor centrado en el alumno | Kugel (1993) dice que “el docente comienza a centrar sus pensamientos en sus estudiantes y en cómo hacer que ellos puedan retener más y mejor lo que les está enseñando”. |

Fuentes de datos: observaciones

Resultados y análisis

A continuación, se presenta la tabla 4 que ejemplifica el total de las frecuencias obtenidas de los códigos relacionados con las citas, que muestra un total de 888; y en los códigos empleados se encuentran un total de 41, los cuales se explicaron de manera minuciosa anteriormente.

En la tabla 4 se observan los códigos obtenidos de la observación que tienen una frecuencia bastante alta y que corresponden a: código PARE definido en la tabla de análisis de la práctica, como la participación activa del estudiante. También se encuentra el código

PP-DOC, definido como la promoción y participación del docente, que nos da a entender principalmente que la enseñanza del teatro en el programa se realiza de manera bilateral, es decir, que el docente y los estudiantes participan de forma equilibrada en las clases como menciona (Jaramillo, 2013) en la tabla de análisis de concepciones de la enseñanza.

Posteriormente, se presenta el análisis de frecuencias de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, teatro y su relación, en las que se analizarán de manera individualizada las concepciones predominantes en cada caso.

Tabla 4. Matriz general de resultados

| | | Fuentes de datos | | | | | | | | | | | | Profesores Totales |
|---------|--------|------------------|----|----|----|-----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----------------------|
| | | CAC | | | | PAS | | | | MIY | | | | |
| | | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P13 | |
| Códigos | CAP-AP | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | CAP-AR | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | CAP-CA | 10 | 0 | 2 | 2 | 6 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 27 |
| | CAP-DA | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CAP-IC | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | CAP-IP | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CAP-LA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| | CAP-MO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CAP-OC | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | CAP-PR | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CDT-DI | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | CDT-EV | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CDT-GA | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | CDT-TD | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CDT-TE | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | CEA-FP | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | CEA-PA | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CEA-RV | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| | CET-EL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | CET-AE | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |

| | Fuentes de datos | | | | | | | | | | | | Profesores Totales |
|---------|------------------|-----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----------------------|
| | CAC | | | | PAS | | | | MIY | | | | |
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P13 | |
| CET-CD | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| CET-CH | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| CET-CM | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| CET-DIR | 1 | 61 | 5 | 0 | 1 | 3 | 8 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 81 |
| CET-DM | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| CET-DT | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 16 |
| CET-EB | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| CET-EE | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| CET-EM | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| CET-EN | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| CET-EP | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| CET-ES | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| CET-ET | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 13 |
| CET-LP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| CET-LT | 0 | 11 | 10 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 27 |
| CET-PR | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 |
| CET-RE | 3 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| PARE | 0 | 101 | 60 | 0 | 0 | 11 | 44 | 0 | 0 | 16 | 28 | 0 | 260 |
| PARE-R | 0 | 15 | 7 | 0 | 0 | 0 | 22 | 0 | 0 | 5 | 17 | 0 | 66 |
| PDO-IN | 0 | 19 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 31 |
| PP-DOC | 0 | 20 | 77 | 0 | 0 | 16 | 49 | 0 | 0 | 25 | 67 | 0 | 254 |
| Total | 56 | 229 | 162 | 14 | 35 | 40 | 132 | 10 | 25 | 62 | 113 | 10 | 883 |

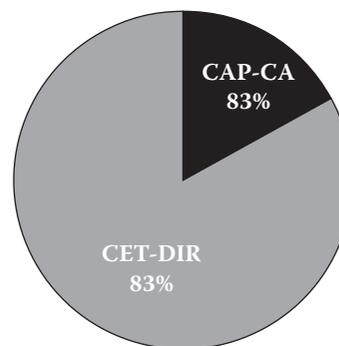
Fuente: elaboración propia

Relación de concepciones y práctica del profesor CAC

En la figura 1 se presentan los códigos encontrados en las concepciones y en la práctica del docente en su práctica pedagógica.

En resumen, este gráfico corresponde a algunas citas, tales como: “yo tengo que entender que el estudiante no necesariamente debe tener la respuesta inmediata, pues porque está aprendiendo aquí, está formándose aquí, está buscando sus preguntas, entonces yo tengo que ayudarles a buscar esas preguntas” (P1: 1:63 [48:48]).

Figura 1. Relación entre las concepciones y la práctica del docente CAC



Fuente: elaboración propia

El CAP-CA evidenciado anteriormente es el código más repetitivo del profesor CAC, debido a que él demuestra cierta preocupación por sus estudiantes respecto a que ellos logren mejorar su aprendizaje; por lo tanto, se vale de las estrategias que cree más apropiadas para el desarrollo de sus clases, tal y como lo indica el Dr. Kugel en la investigación de Briceño (2013). En el caso del profesor CAC se evidencia cuando, en clase, les dice a sus estudiantes: “Porque lo que podríamos trabajar, es que pongan eso atrás al otro lado y la cerca al otro lado. Pónganlo en perspectiva; haber, llenen esa obra de perspectiva (P2: 2:136 [146:146])”. Y agrega: “Te veo, te veo a ti y digo esta bonita la china, pero no la quiero ver bonita, te quiero ver inocente” (P3: 3:177 [4:4]).

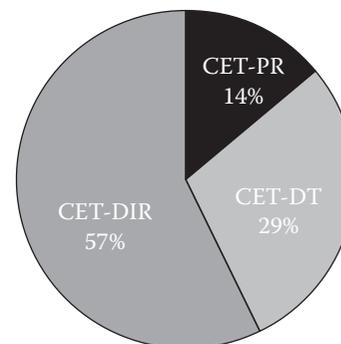
Posteriormente, refiriéndonos a las concepciones de la enseñanza en el código CET-DIR, que tiene un número considerablemente alto de frecuencias, se encuentra que el profesor CAC pretende mostrar a sus estudiantes que se puede usar la dirección teatral como método o estrategia de enseñanza del teatro en los estudiantes.

Encontramos en las concepciones de enseñanza el código CET-DIR que tiene una frecuencia de 67, la cual nos aclara que el docente enseña por medio de la dirección teatral; y en las concepciones del aprendizaje, el código CAP-CA, con una frecuencia de 14, que nos deja ver el interés y la preocupación que tiene para que sus estudiantes aprendan la materia lo mejor posible; por lo tanto, se puede observar claramente que en estos dos códigos hay una relación entre lo que dice el profesor y lo que hace en sus clases.

Relación de las concepciones y la práctica de la profesora PAS

El siguiente gráfico expone los códigos que se identificaron en las concepciones y en las prácticas, en las que se evidencia coherencia entre lo que dice y hace el docente.

Figura 2. Relación de las concepciones y la práctica de la docente PAS



Fuente: elaboración propia

En resumen, este gráfico corresponde a algunas citas, tales como: “Hagámonos todos allá, si quieren traer una silla, la que sobrevive de la incandescencia (risas) muy bien, muy bien. Bueno, primer grupo, no, segundo grupo va a leer al primer grupo, ya saben cómo es leer, ¿cierto? Leer es yo vi tal cosa, es describir. ¿Sí? El segundo al primero” (P7: 7:162 [21:21]).

Los ejemplos anteriores nos revelan el código CET-DIR, el cual permite identificar la dirección de un ejercicio teatral y al mismo tiempo un trabajo práctico para que los estudiantes preparen, tal como se evidencia en la siguiente indicación, una actividad teatral: “Nada me enseñaste de este otro mar oculto: la traición. Siguiéndote los pasos, soy transparente” (P6: 6:56 [43:43]). Y agrega: “Los negros han malinterpretado las generosas leyes de la manumisión. Confundiendo libertad con libertinaje, ahora se dan a la fuga y abandonan el trabajo para emborracharse” (P6: 6:61 [59:59]).

Estos ejemplos nos muestran el código CET-DT, en el cual se ve la didáctica que usa la docente para enseñar a través de la lectura, para despertar la imaginación y la creatividad en los estudiantes: “Yo trazo como unas rutas de aprendizaje que negocio con ellos y, digamos, que en proceso pueden ir cambiando con el nivel de desarrollo que se va dando” (P5: 5:43 [47:47]). A lo que la profesora PAS agrega:

“Los acuerdos iniciales con los estudiantes son fundamentales para el éxito escolar” (P8: 8:9 [204:204]).

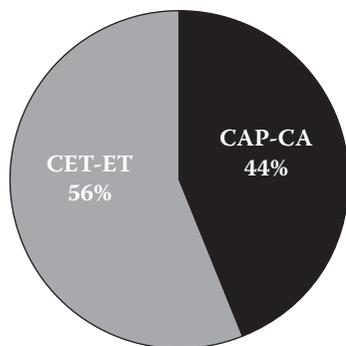
El código CET-PR nos permite apreciar la importancia y el orden que le da la docente a la asignatura, ya que parte de acuerdos que pueden ser flexibles para sus estudiantes durante el periodo académico.

El código CET-DIR muestra una frecuencia de 12 como la más alta, la cual da a entender que la docente usa la dirección teatral o asume el rol de directora para enseñar. El código CET-DT se presenta con una frecuencia de 6, lo cual muestra que se usa una didáctica particular para sus enseñanzas; y tenemos el código CET-PR, con una frecuencia de 3, el cual evidencia que para que se dé la enseñanza hay que llegar a unos acuerdos. Se puede observar que, en estos códigos, hay una relación entre lo que dice y hace la profesora en sus clases.

Relación de las concepciones y la práctica del profesor MIY

En el gráfico que aparece enseguida se observa la relación encontrada entre las entrevistas, contenido programático y observaciones, que dejan en evidencia la coherencia que existe entre lo que dice y hace el docente en sus prácticas pedagógicas.

Figura 3. Relación de las concepciones y la práctica del docente MIY



Fuente: elaboración propia

En resumen, este gráfico corresponde a algunas citas del profesor MIY, tales como: “¿Qué libros leyeron? ¿Qué libro tiene que leer?” (P11: 11:96 [185:185]). Y agrega: “La escuela de espectador significa que, en mi materia, por lo menos, se va ocho veces a ver una obra de teatro, es decir, se ven ocho espectáculos mínimo, como alimento para ellos durante este mes” (P9: 9:13 [31:31]). Y finaliza diciendo: “Lectura” (P13: 13:14 [128:128]).

La siguiente cita muestra el código CET-ET, el cual da cuenta de que el docente corrobora el trabajo teórico propuesto a los estudiantes con las tareas dejadas para la casa dentro de la práctica realizada en la clase: “Bueno, yo creo que el principal aporte que yo le hago a los estudiantes es que yo les doy las herramientas para que ellos construyan su conocimiento; aprender a aprender primero y desaprender. En este sentido, creo que mi concepción y los aportes que yo doy es más que despierten una curiosidad” (P9: 9:35 [31:31]). Y concluye diciendo: “Para descubrir, adquirir y apropiarse de las herramientas básicas necesarias en el resto de su carrera y la vida profesional, el estudiante que inicia su ciclo en la formación teatral, solamente a través de la vivencia (praxis) las puede adquirir” (P13: 13: [33:33]).

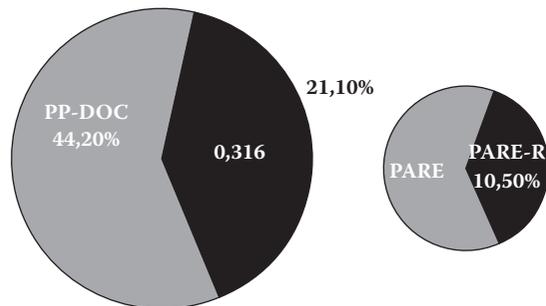
Los anteriores ejemplos exponen el código CAP-CA, el cual logra evidenciar la preocupación que tiene el docente para que los estudiantes construyan su propio conocimiento, ya que muestra empatía con ellos constantemente. Los códigos relacionados nos dejan ver la coherencia que tiene el docente en cuanto a la importancia que tiene la teoría dentro de sus concepciones y la preocupación para que aprendan la disciplina de la mejor manera.

Análisis de la relación de los profesores CAC, PAS Y MIY

A continuación, se presentan 3 gráficos que nos muestran los códigos más destacados de los profesores MIY, CAC y PAS conseguidos de los

anteriores análisis. Aquí se pueden observar los códigos CET-DIR, PP-DOC, PARE-R y PARE, que nos muestran la relación entre la enseñanza y el aprendizaje que se da en las clases de teatro en cada uno de los 3 docentes analizados.

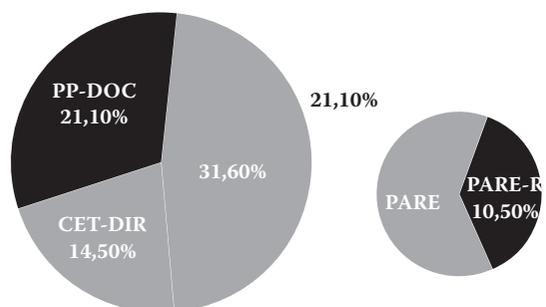
Figura 4. Enseñanza y aprendizaje del docente MIY



Fuente: elaboración propia

Partiendo de la alta frecuencia del código PP-DOC del docente MIY se puede decir que limita la participación de los estudiantes, como se observa en los códigos PARE y PARE-R, pero muestra que posiblemente es un profesor que tiene dominio de la materia, como se menciona en la investigación de Briceño (2013). En los códigos PARE y PARE-R de los estudiantes del docente MIY se puede observar que tienden a tener un aprendizaje activo, según el mismo autor citado, si se compara con la participación de los estudiantes de los otros docentes, dado que rondan un porcentaje similar.

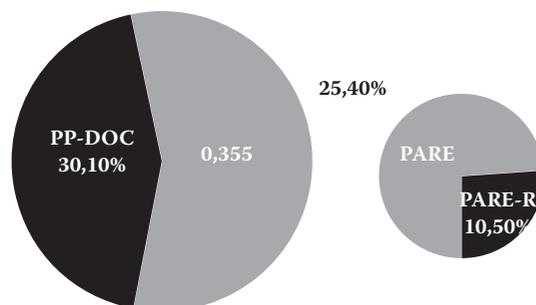
Figura 5. Enseñanza y aprendizaje del docente CAC



Fuente: elaboración propia

Se puede probar que el docente CAC tiene una participación pedagógica en el código PP-DOC con la mitad de frecuencia del docente MIY, aunque, como se puede observar, si le adicionamos su participación disciplinar, nos da como resultado una aproximación a una participación bilateral en sus clases, lo cual permite que la información y el conocimiento fluyan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia a un docente que alterna la teoría y la práctica, plantea problemas, no se preocupa por la cantidad de la enseñanza, sino el cómo lo hace, para que sus estudiantes puedan aprender mejor; sin duda es un profesor preocupado por el alumno, según Briceño (2013). En los estudiantes del docente CAC se evidencia una participación bilateral encaminada a una preocupación centrada por el docente en el estudiante, donde este es visto como sujeto activo, dado que su aprendizaje se da de manera dinámica y logra poner en práctica lo aprendido, como indica el mismo autor.

Figura 6. Enseñanza y aprendizaje de la docente PAS



Fuente: elaboración propia

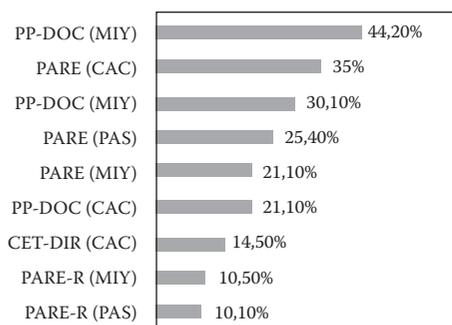
En el código PP-DOC de la docente PAS se logra verificar una participación pedagógica y disciplinar menor en comparación con los docentes CAC y MIY, lo que les permite a los estudiantes participar de manera más activa en las clases de teatro, tanto así que se observa una participación centrada en el estudiante, es decir, más activa e independiente, como menciona Briceño (2013). En los códigos PARE

y PARE-R evidenciados en el análisis de los estudiantes de la docente PAS se observa que tienen un aprendizaje activo, el cual permite fomentar discusiones en torno al tema, poner en práctica lo aprendido en las clases y ver al alumno como sujeto activo, tal y como señala Briceño (2013).

Relación de frecuencias y códigos de las concepciones y prácticas de los 3 docentes

En el siguiente gráfico se presentan las relaciones generales de los 3 docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje del teatro que se encontraron, el cual nos muestra, de mayor a menor frecuencia, los principales códigos encontrados.

Figura 7. Relación de la enseñanza y el aprendizaje del teatro en los 3 docentes



Fuente: elaboración propia

Para concluir, el total de códigos y frecuencias relacionados por cada docente es: el de la docente PAS de 172 frecuencias y 10 códigos, del docente CAC de 391 frecuencias y 9 códigos, y del docente MIY de 175 frecuencias y 10 códigos. En estos códigos, organizados de mayor a menor frecuencia, se encuentran el PP-DOC con el 44,20% con el docente MIY, en comparación con los códigos PARE y PARE-R de los estudiantes, que sumados son el 31,6%, y que indican que posiblemente es un docente que tiene dominio de la materia, como señalan

los estudios de Briceño (2013), y en los cuales se cree que es importante esa participación, debido a que el docente orienta una asignatura dirigida a un semestre inicial y es necesario que los estudiantes reciban la información necesaria para su formación.

Enseguida, se observa el código PARE en el docente CAC, con una frecuencia de 35%, en la que puede verse la alta participación de los estudiantes en la clase que, frente a la sumatoria de los códigos PP-DOC y CET-DIR con un 35,6%, evidencia una participación bilateral, como menciona Jaramillo (2013), que crea, de esta manera, un código CET-EB, el cual evidencia que la enseñanza se da de manera equilibrada con los estudiantes, pues ayuda a potencializar de manera sensible, creativa y simbólica al estudiante y al docente. Además, es posible que en esa participación bilateral se encuentre una preocupación centrada en el estudiante.

Posteriormente, se observa el código PP-DOC de la docente PAS con un 30,1% de frecuencias, en contraste con los códigos PARE y PARE-R de los estudiantes que suman un 35,5%. Se cree que la participación bilateral es un poco más alta, lo cual revela una posible autonomía y apropiación del tema por parte de los estudiantes, seguramente por el conocimiento obtenido en su proceso formativo como estudiantes de sexto semestre y, por lo tanto, todavía se puede observar una participación centrada en el estudiante por parte de la docente, es decir, la participación de los estudiantes es más activa.



Conclusiones y discusión

En cuanto a las concepciones

El teatro se reconoce como una disciplina del arte, que se debe abordar desde el cumplimiento de normas. La enseñanza es, así, un proceso teórico y práctico en el que los acuerdos son importantes y obligan al docente a estar actualizado según sus ideas y preocupaciones específicas frente al teatro.

En cuanto al aprendizaje, se parte de la comprensión del ser humano y de su entorno, los cuales busca encauzar al estudiante para obtener autonomía y apropiación de conceptos teatrales en el ejercicio del mismo, aprovechando el conocimiento de los estudiantes y compañeros de trabajo de manera bilateral.

En cuanto a la práctica

La docente PAS utiliza didácticas teórico-prácticas que permiten desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes que parten de una particularidad de tipo sensorial propia de sus enseñanzas, diferencia el rol del docente y el de director teatral; finalmente, el rasgo más importante es el dominio de la clase frente a la autonomía de los estudiantes.

El docente CAC tiene la particularidad de enseñar desde la práctica y lo logra desde el rol de director teatral, aunque eso no quiere decir que no tenga clara la diferencia entre ser docente y director. Entre sus principales preocupaciones se encuentran la voz para el teatro y la indagación de textos teatrales para el proceso autónomo del estudiante, por lo que utiliza didácticas propias del teatro para enseñar e invita y motiva a los estudiantes a mejorar sus prácticas educativas desde la práctica y la teoría.

El docente MIY se preocupa mucho por el manejo del cuerpo en escena, sus didácticas provienen de la danza en su gran mayoría, de manera que invita a los estudiantes a trabajar en lo teórico para lograr lo práctico. Del mismo

modo, tiene dominio de la materia, lo que permite ver su interés por mejorar su práctica pedagógica; sin embargo, no es claro si el estudiante debe participar más en estas clases y si estos aspectos son necesarios para estas asignaturas, lo que posiblemente derivará en futuras investigaciones sobre estos elementos.

En cuanto a la relación entre las concepciones y la práctica

En el profesor CAC se encuentra una relación entre lo pedagógico y disciplinar, para quien hay una relación directa entre la dirección teatral como didáctica para la enseñanza del teatro; también se evidencia la preocupación para que sus estudiantes aprendan desde lo teórico-práctico y lo reflexivo, además de estar presto a nuevas propuestas hechas por los estudiantes, lo que permite que se dé un aprendizaje bilateral.

En la profesora PAS se encuentra una relación con el profesor CAC en cuanto a la dirección teatral, ya que se encuentran en procesos de montaje teatral, de ahí que obliguen a los estudiantes a utilizar este recurso como forma de enseñanza. Se resalta su didáctica y particularidad sensorial en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que los acuerdos hacen parte del desarrollo normal de su clase.

En el docente MIY se encuentra que se centra en el estudiante y tiene interés por mejorar sus estrategias pedagógicas desde la empatía con ellos, para brindar herramientas de mejora en su proceso educativo desde el abordaje de textos que enriquecerán la práctica teatral de los participantes.

Conclusiones

Finalmente, esta investigación ha podido identificar que las concepciones de los tres docentes son bastante diferentes, pues están

marcadas por sus experiencias de vida. Los tres maestros tienen un dominio claro sobre lo disciplinar y sobre la importancia de lo que significa hacer teatro. La fluidez demostrada en las entrevistas es evidente cuando se indaga por estos aspectos teatrales. Frente a la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra que estas concepciones están cargadas de impresiones personales y ubican al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje, sin embargo, el uso del lenguaje sobre estas dos últimas variables es coloquial. La reflexión se centra en la importancia de abordar el componente práctico de las clases y no se encuentra un argumento pedagógico avanzado sobre

estas temáticas. Hay conocimiento adquirido con las vivencias que han tenido durante su trayectoria como docentes, que son muy pertinentes para lo que realizan, pero valdría la pena, en investigaciones futuras, indagar más en los conocimientos que poseen a fondo sobre estos elementos psicopedagógicos sobre la enseñanza y el aprendizaje, que en esta investigación han quedado expresadas como riquezas propias de la vida de cada maestro; sin embargo, no se alcanza a indagar qué tan cercanas están estas concepciones a conceptos formales que debería manejar un docente que enseña en una licenciatura en artes escénicas.

Referencias

- Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. *Revista Folios*, 35, 3-15.
- Alfonso, M. (2013). De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: intentos de construcción de un campo profesional. *Pensamiento, palabra y obra*, 10, 34-55.
- Alfonso, M. (2013b). *La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional [UPN], Bogotá.
- Alfonso, M. y Rickenmann, R. (2012). La construcción y difusión del docente en las prácticas de formación superior: tensiones y prácticas de referencia de teatro en la saber profesional del artista formación de profesorado. *Pensamiento, Palabra y obra*, 8, 88-98.
- Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615-626.
- Barbosa Sánchez, A. (2016). Educación y arte para la sustentabilidad. *Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, 1-9.
- Barco, J. M., Bulla, G. C. y Velásquez, G. A. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 14, 114.
- Bertoldi, M., Marano, C. y Rodríguez, M. (2014). La observación como dispositivo en la formación docente de teatro. Una mirada desde dos asignaturas. *Trayectoria. Práctica docente en educación artística*, 1, 47-64.
- Briceño Martínez, J. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 8(1), 24-41.
- Castro, C. (2013). Formación docente en arte. Nuevas configuraciones comunitarias y nuevas demandas a la tarea de enseñar. *Revista de educación*, 6, 135-148.
- Di Bastiano, J. A. y Díaz, C. (2014). El cuerpo docente, lectura y escritura corporal personal. *Dramatiza La Plata*, 1, 82-85.

- Dimatteo, M. C. (2016). Enfoques de Educación Artística en la formación docente inicial: los contrastes con los diseños curriculares vigentes para la formación de profesores de arte. *UNICEN*, 9.
- Dip, N. y Gómez, M. (2014). Universidad, teatro y mercosur: integrando arte, educación e investigación. *Integración y conocimiento*, 3(2), 119-128.
- Flores Hernández, I. (2013). Personalidad y escuela, cepa de una expresión artística. *Calle 14*, 8(11), 44-53.
- Guercia, C. U. y París, A. C. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Urpí y Costa*, 4, 315.
- Jaramillo, E. F. (2013). Estructuras de sentido de la educación artística en la formación de maestros. *Revista historia de la educación Colombiana*, 301-322.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Martin, J. A. (2016). Theatre Education for Homeschooled Children. *Senior Honors Projects*, 1-27.
- Orce, V. y Mare, M. A. (2016). La formación docente en artes (o el artista que no pudo ser). *UNICEN*, 10.
- Orozco, G. L. (2013). *La Práctica docente como núcleo central del desarrollo profesional del profesor universitario*. Bogotá D.C: Oficina de publicaciones Universidad de la Salle.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 33, 77-101.
- Vieites, M. F. (2015). De la naturaleza educativa de la educación teatral y de sus rasgos pertinentes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4, 1-5.

Percepción de los jóvenes acerca de sus expectativas a futuro en cuatro instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia)

Perception of Young People about their Expectations for the Future in Four Educational Institutions of the Municipality of Soacha (Cundinamarca, Colombia)

Liliana I. Badillo Badillo*



Resumen

El presente artículo recoge el ejercicio investigativo desde un enfoque cuantitativo-descriptivo acerca del análisis de la percepción del área humanista con énfasis en proyecto de vida de tres instituciones educativas de básica y media del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia). La recolección de datos se realiza a través

Citar este artículo como: Badillo Badillo, L. (2020). Percepción de los jóvenes acerca de sus expectativas a futuro en cuatro instituciones educativas del municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia). *Revista Papeles*, 12(23), 86-97.

Fecha de recibido: 1 de marzo del 2020 Fecha de aprobado: mayo 5 de 2020

* Docente licenciada en química y biología de la Universidad Antonio Nariño, especializada en gerencia de instituciones educativas de la Universidad del Tolima, magíster en educación de la Universidad Antonio Nariño. Actualmente se desempeña como directiva docente rectora del Liceo Gregorio Mendel, coordinadora de la I.E. San Mateo y tutora de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: libadillo74@uan.edu.co

del instrumento EFFA (Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia), con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes de las tres instituciones elegidas acerca de su proyección de vida a mediano plazo. El instrumento EFFA fue diseñado y validado en tres investigaciones previas (Sánchez Sandoval y Verdugo, 2016) y posteriormente adaptado antes de su aplicación en esta investigación. Como resultados de esta investigación, se evidenció que cuanto mayores son las expectativas de futuro de los adolescentes, mayor es también su autoestima, lo que no solo se refleja en su autoconcepto, sino también en la calidad de sus relaciones interpersonales y en su capacidad de vincularse a la sociedad. Lo anterior favorece que los jóvenes con mayores expectativas de futuro aprovechen de mejor manera las oportunidades que les ofrece el entorno para elevar su calidad de vida, aun en los casos en los que no se accede a canales de movilidad social a través del ingreso a instituciones educativas de tercer nivel.

Palabras clave: educación, expectativas, futuro, proyecto de vida.

Abstract

This article gathers the investigative exercise from a descriptive quantitative approach about the analysis of the perception of the humanistic area with emphasis on the life project of three educational institutions in the municipality of Soacha (Cundinamarca, Colombia). Data collection is carried out through the EFFA instrument (Scale of Expectations for the Future of Adolescence) with the aim of identifying the perception of the students of the four basic and middle educational institutions about their projection of life in the medium term. The EFFA instrument was designed and validated in three previous investigations (Sánchez Sandoval y Verdugo, 2016) and later adapted before its application in this investigation. As a result of this research, it was evidenced that higher future expectations by adolescents produce an increase in their self-esteem, which is not only reflected in their self-concept but in the quality of their interpersonal relationships and their ability to bond with society, too. All of this, allows that young people with higher expectations for the future, take better advantage of the opportunities offered by the environment to improve their quality of life, even in cases in which social mobility channels are not accessed through admission to third level educational institutions.

Keywords: Education, Future, Expectations, Life Project.

Introducción

Existen varios referentes para definir al grupo poblacional joven. Así, desde el punto de vista internacional, se reconoce a los jóvenes como el conjunto de la población de entre 15 y 24 años de edad, es decir, un 18% del total de la población mundial (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015), quienes son un factor determinante en el cambio social,

el desarrollo económico y el progreso técnico. Su imaginación, sus ideales, sus perspectivas y su energía resultan imprescindibles para el desarrollo de las sociedades en las que viven.

De esta manera, se evidencia la necesidad de multiplicar los esfuerzos encaminados a crear y desarrollar políticas y programas que estén

específicamente destinados a la población juvenil, con especial interés en la identificación de los problemas que les suscitan y con la intención de aprovechar al máximo su potencial, de manera que puedan mejorar su situación socioeconómica actual, así como promover el bienestar de las generaciones futuras.

Para ello, a nivel mundial se han generado iniciativas que garanticen la protección de los jóvenes frente a situaciones peligrosas que ralenticen su desarrollo y frenen su escolarización, que promuevan la educación integral, garantizando la educación primaria de calidad que les permita desempeñar un papel activo en el proceso decisorio en materia social, económica y política, acceder a un trabajo decente, salir de la pobreza, alcanzar un nivel de vida satisfactorio y mejorar su acceso a los sistemas de salud.

La presidencia de la República de Colombia, a través de la Dirección del Sistema Nacional de Juventud Colombia Joven (2013), manifiesta que en el país existen cerca de 12.699.365 jóvenes, quienes constituyen en el eje central en la generación de una agenda para el desarrollo social, cultural, político y económico del país.

A pesar de lo anterior, existe una baja coordinación interinstitucional e intersectorial en la promoción de objetivos conjuntos, con miras a mejorar la calidad de vida de los jóvenes (Betancourth y Cerón, 2017).

Es más, muchas de las iniciativas que se impulsan desde la cooperación internacional, la academia, el sector privado y el sector público

tienen escasa participación de los jóvenes, quienes deberían estar llamados a proponer o generar estrategias conjuntas que les beneficien.

Por ello se crea el “pacto”, que logra vincular y articular todos los esfuerzos en materia de juventud, que es

un instrumento que materializará la voluntad de todos los sectores que le digan “sí”, en la construcción de estrategias, programas, proyectos y desarrollo de acciones dirigidas al mejoramiento de la calidad de vida y la garantía de los derechos de los jóvenes, enmarcados en el trabajo que desde las distintas entidades e instituciones ya se viene adelantando (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional, en sus planes para la juventud, desea convertir en eje articulador para el proyecto de vida de los jóvenes la educación para el trabajo, motivando las instituciones de básica y media a sentir la necesidad de tener un modelo de educación integral con formación de competencias específicas para el ámbito laboral al que se enfrentan los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013).

Al respecto, Patricia Martínez (2013) manifiesta que es necesario que haya un “matrimonio” entre educación y empleo. Los jóvenes necesitan desarrollar competencias no solo profesionales, sino laborales que les den la oportunidad de incursionar con éxito en trabajos acordes con sus expectativas de vida.

Marco teórico

Proyecto de vida

El ser humano se encuentra en diálogo permanente con el exterior, necesita manifestarse, comunicarse y compartir su vida en la interacción con los demás y el mundo (Forero de Forero y Martínez Acuña, 2001).

Se esperaría que el ser humano pudiera desarrollar y solucionar la compleja gama de situaciones que a lo largo de su vida se le presenta para considerarse productivo y, en consecuencia, poder interactuar en un determinado grupo social. Parte de esas necesidades es el conocimiento los mecanismos por los

cuales puede planear unos logros a diferentes plazos, alcanzar sus metas de manera escalonada, ordenada y, en consecuencia, una mejora en su calidad de vida que le permita transformar el mundo o simplemente adaptarse a él.

Desde esta perspectiva, puede argumentarse que el proyecto de vida como instrumento

es cimentado en la motivación y la orientación al logro. Para ello se construye en el carácter la autorregulación asumiendo esta organización, cabría considerar la activación de creencias de autoeficacia como una estrategia volitiva capaz de sostener un compromiso más profundo y de mayor calidad con el propio aprendizaje que aquel sostenido mediante la demora de la gratificación. En esta línea, reconociendo las evidencias de que el alumnado con motivación hacia el aprendizaje y el logro presenta unos valores significativamente más altos en rendimiento académico que los alumnos orientados a metas de logro o metas centradas en adquisición de valoración social, cabe señalar también una asociación importante entre el rendimiento académico y la activación de las creencias de autoeficacia (Estévez, Rodríguez, Valle, Regueiro y Piñeiro, 2016, p. 3).

Así, “la unidad de la vida humana es la unidad de un relato de búsqueda” (Macintyre, 2002, p. 65), en la que los únicos criterios de éxito o fracaso de la vida humana como un todo son los criterios de “una búsqueda narrada o susceptible de ser narrada” (Macintyre, 2002, p. 66).

La construcción de proyectos de vida debe estar basada en un concepto de vida y sus dimensiones:

La vida no solamente se limita a fechas y eventos en nuestra historia, sino que es un proceso en el que permanentemente nos vamos conociendo más, vamos adquiriendo conocimientos, habilidades y experiencias, las cuales compartimos con

Las historias personales y las orientaciones futuras se utilizan para crear «narrativas del yo»; estos “yoes” son fundamentales para el aprendizaje productivo.

la gente que nos rodea. En este orden de ideas, la sociedad contemporánea con su filosofía facilista e inmediatista de falsos ideales, predominantes del consumo, no representa un punto de referencia sólido para la creación de proyectos de vida en los estudiantes (Roncancio González, 2016, p. 125).

De esta manera, el análisis de la historia personal aparece como un recurso metodológico que a través de las “narrativas del yo” permite la reconstrucción de las trayectorias de aprendizaje y el reconocimiento de los procesos de construcción identitaria que de allí derivan. Al respecto, Erstad, Gilie y Arnseth (2013, p. 93) manifiestan que

La coherencia entre el aprendizaje, la identidad y la actuación de una persona, enmarcados por un enfoque biográfico que estudia las trayectorias de aprendizaje de las personas durante el transcurso de su vida. Las historias personales y las orientaciones futuras se utilizan para crear «narrativas del yo»; estos “yoes” son fundamentales para el aprendizaje productivo. Con respecto al enfoque basado en «vidas de aprendizaje», la conexión entre el aprendizaje y la identidad es importante porque define la forma en que los distintos estudiantes participan en actividades de aprendizaje en todos sus entornos. El aprendizaje no acaba cuando el alumno sale por la puerta del colegio al final del día.

Por este motivo, es importante planear a futuro, organizar las experiencias, pues “desde el autoconocimiento y el respeto por el ser

humano se logran generar las oportunidades para que los estudiantes exploren sus talentos y puedan, con el tiempo, decidir sobre sus propios proyectos de vida” (Herrera Vásquez y Gómez Urrutia, 2015, p. 304).

Esto posibilita que se motiven y orienten a sí mismos, lo que requiere valorar la posibilidad que posee cada alumno de comprometerse con su propio proceso orientador, y así lograr las competencias necesarias para la elección y toma de decisiones con responsabilidad y madurez (Berra Bortolotti y Dueñas Fernández, 2015).

Por ello, mientras más posibilidades tengan los sujetos de trabajar sus talentos, hay más probabilidades de incrementar su autonomía y su bienestar subjetivo (Castillo y Contreras, 2014); por ello, es necesario tratar de lograr que el individuo encuentre sentido verdadero a su vida (Redacción Jóvenes, 2013).

Por otra parte, la posibilidad de que todas las personas cultiven sus talentos y habilidades permitiría, a futuro, aumentar su contribución al bienestar de la comunidad (proyección), lo que podría ayudar a resolver problemas locales o nacionales relevantes con recursos propios (autosostenibilidad).

En este marco, una educación fuertemente segregada implica pérdida de parte importante del talento local y una distribución muy inequitativa de las oportunidades para

“agenciar la vida”. Como plantea Sen (2000), esto es trabajar desde la propia situación social y con recursos personales para lograr metas que se han definido como importantes desde una jerarquía propia de valores.

Al pensar en el proyecto de vida de estudiantes de básica y media, se deben tener en cuenta variables que podrían afectar dicha proyección.

Hernández y González (2011) estudiaron los efectos diferenciados que los factores económicos, sociales y culturales tienen sobre el logro académico y propusieron un modelo de relación causal entre los constructos o variables latentes: *estatus social, cultural y económico* (ESCE), *nivel económico* (NE) y *capital cultural escolar* (CCE) con el desempeño académico.

La preparación para la vida adulta es en sí una tarea evolutiva adolescente que explica la especial relevancia de la orientación futura (Dreher y Oerter, 1986).

Los intereses de los adolescentes con respecto a su futuro se relacionan con varias dimensiones: educación, trabajo, matrimonio-familia y autopreocupaciones, lo que los hace capaces de establecer objetivos, desarrollar planes y hacer compromisos (Verdugo, Sánchez Sandoval, Melania y Campillo, 2015).

Para lograr que un proyecto de vida notorio evolucione es necesario hacer uso de la inteligencia exitosa, que “es aquella que es verdaderamente importante en la vida, la que se emplea para lograr objetivos importantes y la que muestra quiénes han obtenido éxito en la vida, ya sea según sus patrones personales o los de los demás” (Coll, Mayordomo, Onrubia, Ronchera y Engel, 2007, p. 3).

Un proyecto de vida debe hacer uso de la creatividad que “tiene un componente personal, que yo cifro en la toma de decisiones, pero también existe una lectura sociocultural. Son estas influencias las que van conformando el modo de ser, pensar y decidir sobre lo que nos sucede en la vida” (De la Torre, 2001, p. 2).

Mientras más posibilidades tengan los sujetos de trabajar sus talentos, hay más probabilidades de incrementar su autonomía y su bienestar subjetivo (Castillo y Contreras, 2014); por ello, es necesario tratar de lograr que el individuo encuentre sentido verdadero a su vida

La creatividad, en tanto que actitud de vida, no es un acto, sino una disposición, y la actitud genera las decisiones creativas en la resolución de problemas; así, “la vida no presenta una predictibilidad de un problema de razonamiento y gran parte de lo que tenemos que aprender en la vida real sobre la resolución de los problemas, sino saber cómo tratar con consecuencias impredecibles o apenas predecibles” (Spear Swerling y Sternberg, 1999, p. 82).

De esta forma, se concreta la relación entre proyecto de vida y educación personalizada,

toda vez que uno de los objetivos de esta última “es procurar educar al hombre para que sea capaz de elegir el bien, de ser autónomo tanto a nivel personal como social, con el objeto de concretar su proyecto personal de vida” (Mariz Vásquez y Daura, 2011, p. 27).

De esta manera, es importante crear el vínculo y la acción pertinente para lograrlo. Por ello, “la educación no debe transmitir un caudal de conocimientos sino herramientas para explorar y transformar profundamente la realidad” (Herrera Vásquez y Gómez Urrutia, 2015, p. 10).

Metodología

Soacha es un municipio considerado la casa de todos, por el crecimiento exponencial de la población en las últimas décadas, fruto de la devaluación de la tierra, el desplazamiento forzado y las soluciones de vivienda ofrecidas en su territorio.

Todos estos fenómenos, unidos a la precaria oferta laboral en el municipio (esto apoyado en el censo de 2003), reportan una tasa de desempleo del 15.6%, pero que podría ser mayor si se tuviese en cuenta el subempleo (Alcaldía municipal de Soacha, 2016).

Esta y otras situaciones hacen del municipio un entorno diverso en todos los aspectos, con grandes zonas de pobreza. En el ámbito educativo se cuenta con 21 colegios oficiales y 185 colegios privados oficialmente reconocidos, que están distribuidos en 6 comunas (Secretaría de educación de Soacha, 2018).

Para la presente muestra se seleccionaron 3 instituciones educativas: dos oficiales, la Institución Educativa San Mateo (IESMA) y la Institución Educativa Compartir; y una institución privada, el Liceo Gregorio Mendel.

Las tres instituciones tienen características socioeconómicas similares y cuyos proyectos educativos institucionales buscan desarrollar en sus estudiantes un programa de proyecto

de vida, gracias a la proyección dada por el equipo docente en las diferentes áreas de conocimiento.

Las instituciones seleccionadas comparten la atención de estudiantes entre los 11 y los 24 años para la educación básica y media en jornada diurna. Cada una de ellas varía la cantidad de estudiantes que atiende; por ello, la muestra en las instituciones oficiales corresponde al 10% de estudiantes y en las privadas el 50% de la población, escogidos de manera aleatoria, cuya única condición es pertenecer como estudiante regular a la institución seleccionada.

La selección de la muestra obedece a los siguientes criterios: escolarizado en los niveles de básica o media, jornada diurna, proyecto educativo institucional que contemple proyecto de vida como objetivo de formación.

La presente investigación es de corte cuantitativo-descriptivo basado en un análisis estadístico. En este sentido, esta investigación se puede abordar desde la generalidad teórica, en la que los planteamientos de corte cuantitativo se dirigen a:

1. Explorar fenómenos, eventos, comunidades, hechos y conceptos o variables (su esencia es exploratoria);

2. Describirlos (su naturaleza es descriptiva);
3. Vincularlos (su esencia es correlativa); y
4. Considerar los efectos de unos en otros (su naturaleza es causal [Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014]).

Se ofrece una idea completa del fenómeno cuando se requiere delinear las características específicas descubiertas por las investigaciones exploratorias. Esta descripción se realiza usando métodos cuantitativos que tienen como función esencial medir (de la forma

más precisa posible) las características, propiedades, dimensiones o componentes del fenómeno en estudio (Díaz Nárvaez y Calzadilla Nuñez, 2016).

En esta investigación no existe la manipulación de variables o la intención de búsqueda de la causa-efecto con relación al fenómeno, su diseño descriptivo describe lo que existe, determina la frecuencia en que este hecho ocurre y clasifica la información (Souza, Driessnack y Costa Mendes, 2007).

Resultados

Los resultados de la presente investigación se obtuvieron con el instrumento estandarizado EFFA, relacionado con las expectativas a futuro y los sueños a futuro de los grupos escolares estudiados. Este instrumento fue aplicado a los estudiantes de las tres instituciones educativas participantes, por lo que se realizó un análisis comparado acerca de las percepciones de los encuestados en estas instituciones, en las que el proyecto de vida es un objetivo de la acción pedagógica.

EFFA y expectativas de futuro

Se encuestaron 173 estudiantes escolarizados en básica y media, diurna, entre los 10 y los 24 años de tres instituciones del municipio de Soacha, las cuales comparten como objetivo en su proyecto educativo institucional el desarrollo del proyecto de vida. Se realizó la prueba de fiabilidad al instrumento aplicado a través del coeficiente alfa de Cronbach, con una puntuación de 0.82, lo cual evidencia la coherencia interna del mismo.

El instrumento EFFA corresponde a 14 preguntas organizadas en 4 factores: el factor I corresponde a expectativas económico-laborales, el factor II trata de expectativas académicas, el factor III sobre las expectativas de bienestar personal y el factor IV de expectativas familiares. Se contestan las preguntas en una escala de 5 posibles respuestas.

La puntuación de cada ítem indica el grado de probabilidad de que ocurran o no ciertas cosas en su futuro, con el siguiente formato de respuesta: 1 = “estoy seguro/a de que no

Tabla 1. Instrumento EFFA

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Terminaré el bachillerato | | | | | |
| Encontraré trabajo | | | | | |
| Tendré un carro | | | | | |
| Terminaré una carrera técnica | | | | | |
| Encontraré un trabajo que me guste | | | | | |
| Tendré una vida familiar feliz | | | | | |
| Seré respetado por todos | | | | | |
| Me sentiré seguro | | | | | |
| Tendré una casa | | | | | |
| Realizaré estudios universitarios | | | | | |
| Encontraré un trabajo bien pago | | | | | |
| Encontraré una persona con quien formar una pareja feliz y estable | | | | | |
| Seré feliz | | | | | |
| Tendré hijos | | | | | |

Fuente: elaboración propia con base en Sánchez Sandoval y Verdugo (2016)

ocurrirán”; 2 = “es difícil que ocurra”; 3 = “puede que sí/puede que no”; 4 = “probablemente ocurra”; y 5 = “estoy seguro/a de que ocurrirá”; tal y como se observa en la tabla 1:

Análisis comparativo a partir del instrumento EFFA

Con el ánimo de establecer una comparación entre la percepción de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, se realizó la prueba estadística de H de Kruskal-Wallis, la cual compara muestras independientes, como es el caso de las instituciones educativas estudiadas (como se muestra en la tabla 2).

De esta manera, fueron comparados los cuatro factores con los cuales se categoriza el instrumento EFFA en relación con las respuestas de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas.

De acuerdo con los resultados, se observa una diferencia estadísticamente significativa (sig., asintótica > 0.05) en los cuatro factores, lo cual significa una alta heterogeneidad en las respuestas de los estudiantes entre las diferentes instituciones educativas.

Asimismo, es importante resaltar que la percepción favorable de los estudiantes en relación a las expectativas académicas (factor II) es significativamente superior en el Liceo Gregorio Mendel, en comparación con las otras instituciones educativas (rango promedio = 80.98); mientras que en los factores asociados a las expectativas económico-laborales (factor I), bienestar personal (factor III) y expectativas familiares (factor IV), los estudiantes de la Institución Educativa San Mateo evidencian una percepción más favorable en comparación con las demás instituciones educativas, con rangos promedios de 81.27, 81.73 y 78.92, respectivamente.

Tabla 2. Análisis comparativo entre los cuatro factores del instrumento EFFA a través de la prueba H de Kruskal-Wallis

| Factor | Institución educativa | N | Rango promedio | H de KruskalWallis | gl | Sig. asintótica |
|-------------------------------------|-----------------------|-----|----------------|--------------------|----|-----------------|
| I: expectativas económico-laborales | Liceo Gregorio Mendel | 33 | 80,98 | 5,584 | 2 | 0,061 |
| | San Mateo | 76 | 81,27 | | | |
| | Compartir | 42 | 62,55 | | | |
| | Total | 151 | | | | |
| II: expectativas académicas | Liceo Gregorio Mendel | 33 | 80,80 | 3,129 | 2 | 0,209 |
| | San Mateo | 76 | 79,28 | | | |
| | Compartir | 42 | 66,30 | | | |
| | Total | 151 | | | | |
| III: bienestar personal | Liceo Gregorio Mendel | 33 | 68,45 | 2,792 | 2 | 0,248 |
| | San Mateo | 76 | 81,73 | | | |
| | Compartir | 42 | 71,56 | | | |
| | Total | 151 | | | | |
| IV: expectativas familiares | Liceo Gregorio Mendel | 33 | 74,74 | 0,784 | 2 | 0,676 |
| | San Mateo | 76 | 78,92 | | | |
| | Compartir | 42 | 71,70 | | | |
| | Total | 151 | | | | |

Fuente: elaboración propia

Análisis de las expectativas

Con base en el análisis comparativo de los cuatro factores del instrumente EEFA descrito anteriormente, se hace posible el siguiente análisis de las expectativas a futuro de los jóvenes escolarizados en básica media de las tres instituciones educativas oficiales y privadas del municipio de Soacha (San Mateo, Compartir y Liceo Gregorio Mendel, respectivamente).

Expectativas

La adolescencia es una etapa clave para revisar los procesos de formación de la niñez y forjar estructuras sólidas en la consolidación de proyectos de vida; por ello, el instrumento EEFA permite observar, desde la perspectiva de los adolescentes, cómo visualizan su propio futuro.

Las instituciones educativas observadas tienen la particularidad de incluir el diseño del proyecto de vida en sus currículos, no solo en las áreas del conocimiento, sino también de manera transversal, como meta de desarrollo del área humanista.

Las tres instituciones en los niveles de básica y media tienen estudiantes en un rango de edad de los 11 a los 21 años, de los estratos 1 al 4, y con un ingreso familiar no superior a los 4 salarios mínimos mensuales.

El instrumento tiene cuatro factores. El factor I que contempla expectativas laborales y económicas mostró que los jóvenes se manifiestan optimistas frente a la consecución de un trabajo estable, bien remunerado y que sea de su agrado.

Pese a esto, existen diferencias entre las instituciones, entre las que se destaca que los estudiantes de la institución educativa San Mateo consideran que, aunque es difícil conseguir trabajo, este les agrada y será bien remunerado. Casi la totalidad aspira a

tener casa propia; totalidad que disminuye en cuanto a la adquisición de carro. Para los jóvenes de la Institución Educativa Compartir, las tres condiciones serán alcanzables, pero se ve con dificultad la tenencia de vivienda y solo un poco más de la mitad consideran tener auto; mientras que en el Liceo Gregorio Mendel las dos primeras serán alcanzables, pero la remuneración a la labor no será considerada adecuada. Casi todos aspiran a tener vivienda propia, pero disminuye a menos de tres cuartas partes a la consecución de vehículo.

En cuanto al factor II, que revisa el futuro académico deseado, un porcentaje superior al 90% en el Liceo Gregorio Mendel y la Institución Educativa San Mateo aspiran a terminar el bachillerato, la educación técnica e ir a la universidad, en tanto los jóvenes de la Institución Educativa Compartir desean terminar el bachillerato, menos de tres cuartas partes de los estudiantes aspiran a los estudios técnicos, y un porcentaje menor a los universitarios.

El factor III sobre expectativas de bienestar personal, respeto, seguridad y felicidad también muestra diferencias en las poblaciones estudiadas. La proporción de estudiantes que no atribuyen un alto valor a la seguridad corresponde a menos de la tercera parte de la población en el Liceo Gregorio Mendel y en la Institución Educativa San Mateo, que es mucho más baja en la Institución Educativa Compartir.

El factor IV, en referencia a la familia, es el que se analiza como el más bajo, ya que el concepto de familia apenas registra el 60% de valoración positiva, lo que está en correspondencia con el hecho que la estabilidad de pareja alcance el 50% de valoración.

Por su parte, mientras menos de la mitad de los estudiantes de los colegios San Mateo y Compartir desean tener hijos, en el caso del Liceo Gregorio Mendel este porcentaje aumenta al 60%.

Conclusiones

La investigación muestra que cuanto mayores son las expectativas de futuro de los adolescentes, mayor es también su autoestima (Sánchez Sandoval y Verdugo, 2016), lo que se refleja en el autoconcepto, y esto a su vez tiene un efecto tranquilizador en los demás, lo cual permite unas buenas relaciones interpersonales o afectotimia (Alonso Palacio *et al.*, 2007), que redundan en los beneficios esperados a futuro.

Además, el acceso al trabajo adquiere valor constitutivo de su identidad y construcción de su subjetividad, el cual es uno de los pilares (junto al hallazgo del objeto amoroso) que da cuenta de la resolución adolescente, en parte, por la autonomía económica que implica (De Lucca y Petriz, 2006). Sin duda, se podría afirmar que una expectativa ambiciosa garantiza logros alcanzables a futuro.

En relación al análisis comparativo de la percepción de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas y a cada uno de los cuatro factores analizados a través del instrumento EFFA, sobresale la percepción favorable de los estudiantes del Liceo Gregorio Mendel en relación con las expectativas académicas, lo cual ratifica los esfuerzos que desde la modalidad de educación personalizada se adelantan en el dicho liceo, con el fin de favorecer oportunidades en los estudiantes que les posibilite una mejor calidad de vida.

En relación con los otros tres factores, se evidencia una percepción más favorable por parte de los estudiantes de la Institución Educativa San Mateo en comparación con las otras instituciones educativas.

Referencias

- Alcaldía municipal de Soacha. (2016). *Alcaldía de Soacha-Cundinamarca*. Soacha, Colombia: Alcaldía municipal. Recuperado de http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/informacion_general.shtml#identificacion
- Alonso Palacio, L. M., Murcia Gandara, G., Murcia Gandara, J., Herrera Pertuz, D., Gómez Guzman, D., Comas Vargas, M. y Ariza Theran, P. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 32-42.
- Berra Bortolotti, M. J. y Dueñas Fernandez, R. (2015). Carpeta de proyecto de vida: una herramienta de evaluación. *Remo*, 42-49.
- Betancourth Zambrano, S. y Cerón Acosta, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 22-41.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El Papel de la Educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Coll, C., Mayordomo, R., Onrubia, J., Ronchera, M. J. y Éngel, A. (2007). *La "inteligencia exitosa" según R. J. Sternberg*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://s623319320.web-inicial.es/wp-content/uploads/2019/03/Lectura-inteligencia-exitosa-1.pdf>
- De la Torre, S. (2001). *Conversando con Robert J Sternberg sobre creatividad*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando_con_robert_sobre_creatividad.pdf

- De Lucca, G. y Petriz, G. (2006). Crisis de las significaciones sociales, el adolescente y su proyecto de futuro laboral. *Orientación y sociedad*, 1-7.
- Díaz Nárvaez, V. P. y Calzadilla Nuñez, A. (2016). Tipos de investigación y productividad científica en las ciencias de la salud. *Ciencias de la salud*, 115-121.
- Dirección del Sistema nacional de juventud. (2013). *Colombia joven*. Bogotá: Consejería presidencial para la juventud. Recuperado de <http://www.colombiajoven.gov.co/colombiajoven/queescolombiajoven>
- Dreher, E. y Oerter, R. (1986). *Children's and Adolescents' Conceptions of Adulthood: The Changing View of a Crucial Developmental Task*. Munich: Springer Berlin Heidelberg.
- Erstad, O., Gilie, O. y Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 89-98.
- Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B. y Piñero, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula abierta*, 83-90.
- Forero de Forero, A. y Martínez Acuña, M. (2001). *Formación integral y educación personalizada*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana. Recuperado de https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_la_Universidad/Docs_Institucionales/8_Formacion_Integral_y_Educacion_Personalizada.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, E. y Gonzalez, M. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 188-203.
- Herrera Vásquez, L. y Gómez Urrutia, V. (2015). Disonancias entre la educación actual y el desarrollo humano. Una discusión clave. *Páginas sobre educación*, 1-23.
- Macintyre, A. (2002). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mariz Vásquez, S. y Daura, F. T. (2011). La educación personalizada. Algunas precisiones en torno al concepto. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 17-37.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. *Al tablero*, 52, Septiembre-Octubre, 16-17.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Educación inclusiva e intercultural*. Bogotá: MEN-Centro virtual de noticias de la educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html?_noredirect=1
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Juventud*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/youth-0/index.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (16 de Septiembre de 2015). *Sistema Nacional de Juventud*. Bogotá: Consejería presidencial para la juventud-Presidencia de la República. Recuperado de <http://www.colombiajoven.gov.co/participa/snj>
- Redacción Jóvenes. (7 de agosto de 2013). Educación personalizada; alternativa de aprendizaje. *Vanguardia*. Recuperado de <https://www.vanguardia.com/entretenimiento/jovenes/educacion-personalizada-alternativa-de-aprendizaje-favl219639>
- Roncancio González, H. (2016). Trayectos vitales en la deserción estudiantil: re-pensar la construcción de proyectos de vida en la formación superior de la institución universitaria Envigado. *Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte*, 1-14.
- Sánchez Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de

- Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 1695-2294.
- Secretaría de Educación de Soacha. (2018). *Información Día E 2018*. Soacha, Colombia: Soacha educativa. Recuperado de <https://www.soachaeducativa.edu.co/index.php/component/k2/item/827-informacion-dia-e-2018>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos aires: Planeta.
- Souza, V., Driessnack, M. y Costa Mendes, I. A. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Latinoamericana de Enfermería*, 15-21.
- Spear Swerling, L. y Sternberg, R. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Verdugo, L., Sanchez Sandoval, Y., Melania, C. y Campillo, E. (2015). Evaluación de la adaptación escolar de chicos y chicas en acogimiento residencial en centros de la bahía de Cádiz. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE [Ed.]), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 489-500). Cádiz, España: AIDIPE

La emisora escolar: estrategia didáctica para desarrollar competencias comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de básica primaria

The School Radio Station: Didactic Strategy to Develop Communicative Reading and Writing Competencies in Elementary Basic Students

Helman Yesid Nieto Duarte*



Resumen

Esta investigación, desarrollada en la Maestría en Educación de la Universidad Antonio Nariño (UAN) en Bogotá (Colombia), buscó desarrollar una estrategia que mediara en el desarrollo de las competencias comunicativas de lectura y escritura en las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño IED (LFMN-IED), institución oficial de la ciudad. La investigación procuró exponer el proceso que desarrollan las

Citar este artículo como: Nieto Duarte, H. Y. (2020). La emisora escolar: estrategia didáctica para desarrollar competencias comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de básica primaria *Revista Papeles*, 12(23), 98-111.

Fecha de recibido: 10 de marzo del 2020 Fecha de aprobado: mayo 15 de 2020

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana (Universidad del Tolima), Magíster en Educación (Universidad Antonio Nariño). Cuenta con experiencia de doce años en la práctica docente y la coordinación de instituciones educativas privadas y oficiales, en los niveles de educación básica y media, además de atención a población de jóvenes y adultos en sistema de educación flexible. Correo electrónico: hnieto16@uan.edu.co

estudiantes con las habilidades comunicativas de la lectura y la escritura (HCLE) en las dinámicas propias de la emisora escolar, además de establecer por medio de un instrumento evaluativo las habilidades iniciales y las alcanzadas en las competencias mencionadas en los niveles semántico, sintáctico y pragmático. Se pensó en la emisora porque es un espacio fuera de las aulas y de los procesos académicos regulares, que dinamiza el aprendizaje y fortalece las competencias lectoras y escritoras (CLE) de las estudiantes de la institución. Se diseñó un curso en Moodle, como herramienta que desarrolla y fortalece las habilidades propias de las competencias lectoras y escritoras de las estudiantes que participan del proyecto, al tiempo que la emisora se mantiene en funcionamiento en el colegio.

Palabras clave: emisora escolar, lectura y escritura, habilidad comunicativa, sistematización de experiencias, radio.

Abstract

This research, developed at the Master in Education of the Antonio Nariño University (UAN), in Bogotá-Colombia, developed a strategy that mediated in the development of communicative reading and writing skills in the students of the Liceo Femenino Mercedes Nariño IED (LFMN-IED), a public school. The research sought to expose the process that students developed with the communication skills of reading and writing in the dynamics of the school radio station; in addition, it sought to establish, through an evaluative instrument, the initial and achieved skills reading and writing at the semantic, syntactic and pragmatic levels. The school radio station was thought as a space outside the classrooms and regular academic processes, which would boost learning and strengthen the reading and writing skills of the students. A Moodle course was designed, with the “pretext” of working in the processes of the school radio station, developing and strengthening the reading and writing skills of the students who participated in the project, while the radio station was working at school.

Keywords: school radio station, reading and writing, communication skills, systematization of experiences, radio.

Introducción

El Liceo Femenino Mercedes Nariño IED, institución oficial ubicada al sur de Bogotá (Colombia), con una población aproximada de 1200 estudiantes para el año 2018, en el nivel de básica primaria, tiene diferencias en sus niveles socioeconómicos y culturales.

Los resultados históricos del colegio en las pruebas Saber en el área de lenguaje durante los años 2013 a 2016 presentaron diferencias estadísticas significativas reflejadas en una disminución constante de los promedios. Haciendo una lectura de estos resultados, se pudo concluir que los procesos

lectoescriturales de las niñas de grado tercero y quinto presentaban deficiencias, que a través de los años se acentuaban. Estas conclusiones son evidenciadas también a través de la experiencia que tiene el investigador en las prácticas pedagógicas cotidianas con las estudiantes en el colegio.

La posibilidad de interactuar con un proyecto pedagógico que se desarrollaba en la institución en medios de comunicación escolar permitió, entonces, desarrollar una propuesta de investigación para integrar dichos medios,

específicamente, la emisora en el desarrollo de las habilidades comunicativas de las niñas del liceo, por medio de la pregunta problema: ¿cómo contribuir al desarrollo de

competencias comunicativas de escritura y lectura mediante el trabajo con la emisora escolar en estudiantes de básica primaria del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Marco teórico

Este análisis identificó fortalezas y habilidades de los estudiantes durante su periodo escolar. Las pruebas mostraron que no es cuánto sabe un estudiante en matemáticas o lenguaje sino cómo aplica los conocimientos que tiene de estas áreas en la vida real, qué tan competentes son para la vida, qué habilidades posee y cómo las usaría en el mundo actual.

La “columna vertebral” de esta investigación se plantea en tres aspectos:

Primero: el relacionado con las experiencias afines, organizadas en tres grupos: uno, analizó los medios de comunicación como una estrategia implementada en los procesos de formación en algunos lugares de Europa, especialmente en España. Destacan propuestas como las de Fernández Cárdenas (2011), Melgarejo Moreno y Rodríguez Rosell (2013) y Contreras Pulido *et al.* (2016). Un segundo grupo de investigaciones se enfoca en América Latina y el Caribe e involucra los medios de comunicación, como es el caso de las propuestas adelantadas por Cicilia Krohling-Peruzzo (2006), Quintanilla Espinoza y Ferreira Cabrera (2010), Peñarrieta Bedoya (2010), Verdugo

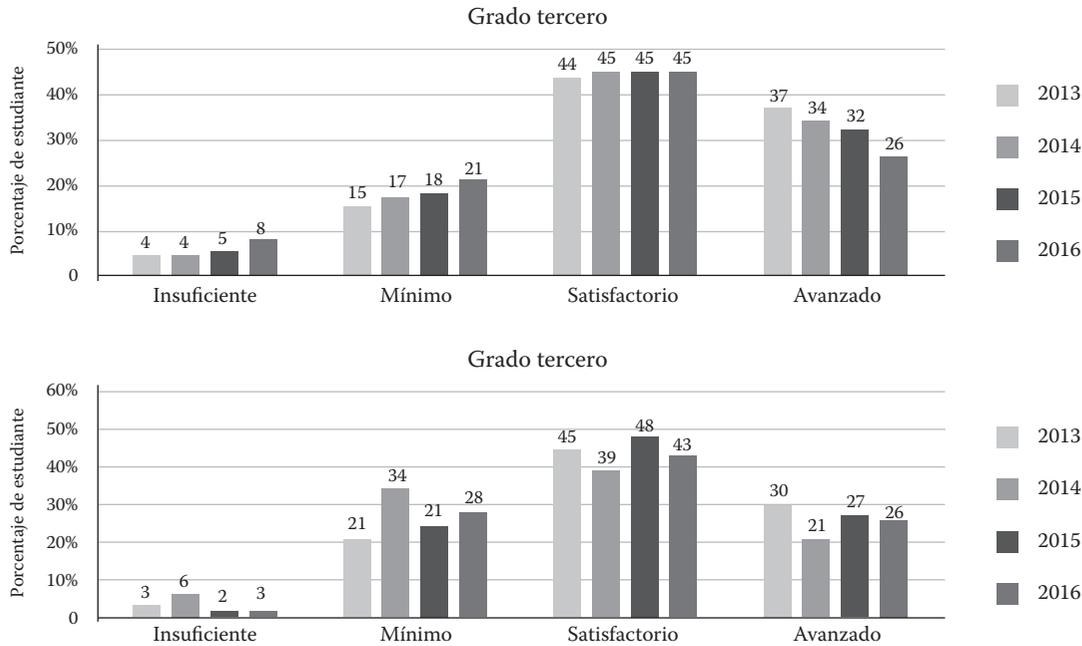
Rosero (2013), Surin (2014) y Cormenzana *et al.* (2015). Un tercer grupo muestra los aportes colombianos a la investigación sobre la relación de los medios de comunicación y la academia; entre ellos resaltan los resultados encontrados por Monsalve Upegui *et al.* (2011), Mosquera Ibarguen (2013), Valderrama Pulido y Reyes Bayona (2016), Palacios Ballen (2012), Poveda y Santiago Tibavizco (2015) y Romero Moreno (2015), que sirvieron como referente para esta investigación.

Segundo: el que confrontó los resultados en pruebas nacionales e internacionales en competencias comunicativas de lectura y escritura (CLE). En Colombia, el Icfes¹ realiza las pruebas Saber², en las que, de acuerdo con sus informes, los resultados arrojados en lenguaje en tercero y quinto del Liceo Femenino Mercedes Nariño IED (LFMN-IED) muestran que en el promedio en los últimos 5 años, únicamente el 11% ha logrado alcanzar el nivel avanzado (ver figura 1).

Por otro lado, revisando los resultados Colombia en las pruebas PISA³, que evalúa las competencias de los estudiantes en tres áreas del conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias naturales a nivel internacional, se

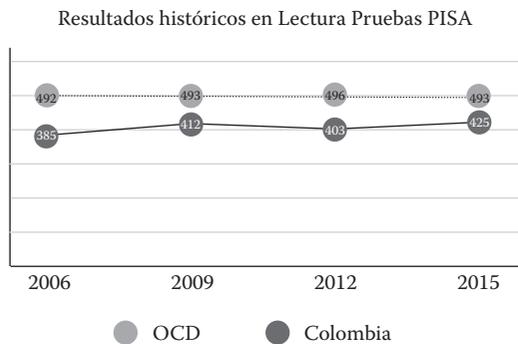
- 1 Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- 2 Se aplican en los grados tercero, quinto, noveno y undécimo y buscan, según el MEN, ayudar al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia mediante la aplicación de evaluaciones periódicas.
- 3 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment).

Figura 1. Resultados históricos de las Pruebas Saber tercero y quinto del Liceo Femenino Mercedes Nariño



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Resultados históricos de lectura (Pruebas PISA)



Fuente: elaboración propia

encontró, tal como lo muestra la figura 2, que el país siempre ha tenido bajos resultados en lectura con respecto al promedio de la OCDE.

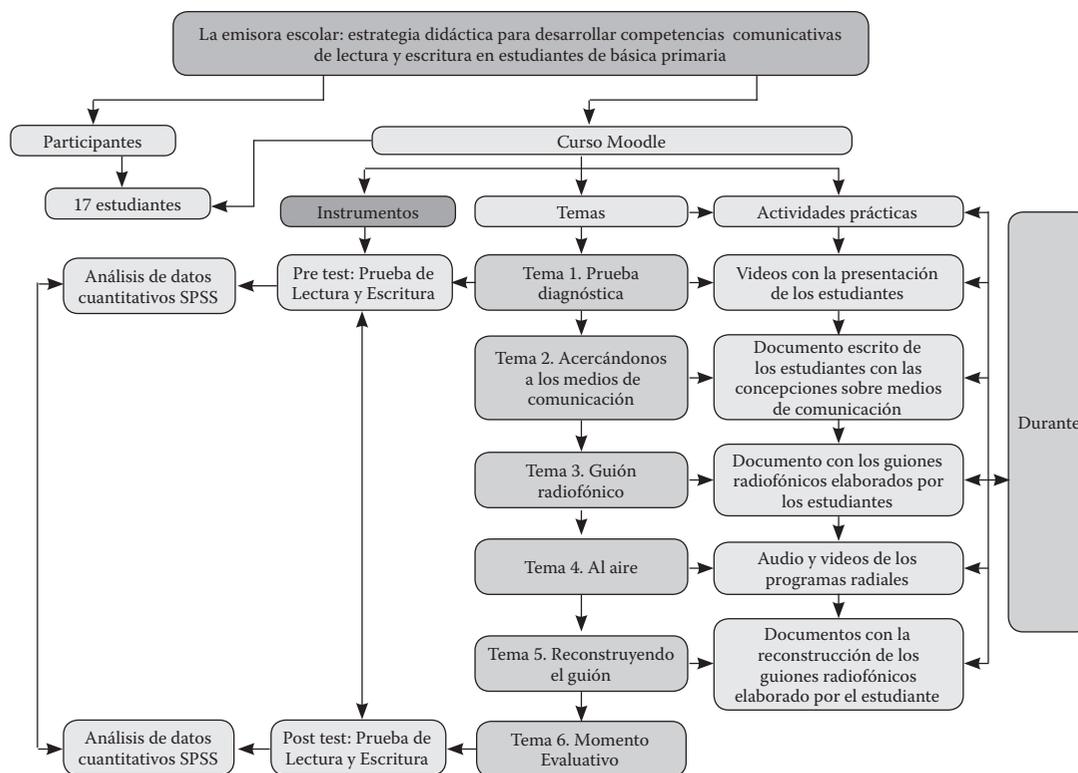
Este análisis identificó fortalezas y habilidades de los estudiantes durante su periodo escolar. Las pruebas mostraron que no es cuánto sabe un estudiante en matemáticas o lenguaje sino

cómo aplica los conocimientos que tiene de estas áreas en la vida real, qué tan competentes son para la vida, qué habilidades posee y cómo las usaría en el mundo actual.

Tercero: en el último aspecto se hizo un contraste de diferentes orientaciones legales para estos dos procesos (lectura y escritura), entre las que se podrían mencionar las establecidas en la Ley General de Educación, los Lineamientos y Estándares Curriculares, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, algunas recomendaciones sobre el uso de las TIC en la escuela y los compromisos adquiridos en la Declaración de Incheon (2017).

Todas estas políticas públicas dejan claro el papel que tienen las habilidades comunicativas en el ámbito escolar, pero también en otros espacios fuera de la academia; y al mismo tiempo muestran las directrices adoptadas en el país para fortalecerlas y convertirlas en un bastión del proceso educativo y social.

Figura 3. Diseño metodológico de la estrategia



Fuente: elaboración propia

Diseño metodológico

El proceso metodológico se describe en la figura 3, en la que se ve organizado el curso de Moodle, los instrumentos de recolección y el método de análisis de la información obtenida.

Esto busca cumplir con los objetivos propuestos al diseñar una estrategia didáctica para convertir la emisora escolar en un espacio que desarrolle de las HCLE de los estudiantes que participan del proyecto de prensa escolar en el LFMN-IED, analizar los resultados de las pruebas aplicadas (pre-post) en las CLE a las estudiantes que participan del proyecto, analizar y comparar los resultados de los participantes de la estrategia en estas competencias de acuerdo con los niveles establecidos dentro del instrumento (sintáctico, semántico y pragmático) y evaluar la estrategia mediante un ejercicio de sistematización de experiencias con los datos recogidos en el proceso.

Recolección de datos

Para la recolección de datos se hizo necesario optar por diferentes instrumentos que permitan obtener la información necesaria y pertinente para la investigación. Desde esta perspectiva, se diseñó una prueba pretest y postest y se procedió a sistematizar la experiencia desde un enfoque anecdótico y cronológico (en la medida de las posibilidades).

En lo concerniente a la prueba (pre y postest), se hizo un pilotaje en la forma de la misma con estudiantes de la institución con características similares a quienes participarían de la misma. Para ello, se realizó la selección de 30 preguntas de las pruebas Saber de tercero y quinto de 2015 diseñadas por el ICFES (disponibles en línea), que indagan por las competencias semánticas, sintácticas y pragmáticas de las estudiantes en los niveles mínimo, satisfactorio y avanzado.

Este instrumento fue aplicado en línea a todas las niñas que participaban del proyecto, al inicio y al final de la intervención, y se evaluó (ver tabla 1) con una puntuación de acuerdo con el nivel de complejidad de la pregunta.

Tabla 1. Matriz de criterios de evaluación para la prueba pretest y postest

| Grado | Competencia/ Nivel | Semántica | Sintáctica | Pragmática |
|-------|-----------------------|-----------|------------|------------|
| 3° | Mínimo | 1 | 2 | 3 |
| | Satisfactorio | 2 | 4 | 6 |
| | Avanzado | 3 | 6 | 9 |
| 5° | Mínimo | 2 | 4 | 6 |
| | Satisfactorio | 4 | 8 | 12 |
| | Avanzado | 6 | 12 | 18 |

Fuente: elaboración propia

La sistematización de la experiencia, por otra parte, ofreció la posibilidad de realizar una exploración a una propuesta pedagógica, la cual, desde el interior de la práctica, permitió reflexionar desde un quehacer pedagógico y de una vivencia al interior de la institución, en la

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos a la luz de la metodología propuesta en dos partes: la primera es la sistematización de la experiencia y la segunda son los aportes del instrumento pretest y postest a la estrategia de la emisora escolar.

Sistematización de la experiencia

La sistematización se enfocó en ordenar el conjunto de objetivos educativos, metas, recursos, tiempos, proyección y evaluación implementada. Esto apuntó a realizar un proceso de reflexión crítica y óptima del proyecto de prensa escolar “Centro de Noticias Liceístas” y desde allí construir un nuevo conocimiento, teniendo como punto de partida la práctica.

Sistematizar esta experiencia implicó organización y ordenamiento de la información, permitiendo la construcción de conocimiento

que se destacó la relevancia de la gran variedad de estrategias empleadas en el proceso de formación integral en las niñas.

Diseño del curso en Moodle

El curso se desarrolló de manera virtual, por medio de la plataforma Moodle, a la cual fueron matriculadas todas las estudiantes participantes del proyecto, con previa autorización de los acudientes. De esta forma, los materiales a trabajar estuvieron disponibles en Moodle para todas las participantes. También se dio una charla introductoria para el acceso a la plataforma y al curso propiamente dicho. El autor diseñó el curso, compuesto por seis temas, de los cuales cada uno contiene los siguientes elementos: nombre del tema, objetivo, participantes y organización, duración (tiempo para desarrollar el tema), desarrollo del tema, actividades prácticas, instrumentos utilizados y análisis de datos (forma en que se van a usar).

a partir de la descripción de los procesos y las actividades llevadas a cabo en la institución.

Se estableció, entonces, que este proceso se realizaría de manera anecdótica y en la medida de las posibilidades de forma cronológica, lo cual permitiría, posteriormente, extraer unas conclusiones del trabajo realizado y plantear posibles ajustes para continuar con el proyecto, expandirlo a otros espacios institucionales o replicarlo en instituciones educativas diferentes.

Para ayudar con esto, el proceso se organizó en tres años: 2016 al 2018. En cada uno de ellos se presentaron las situaciones más relevantes para la investigación y para el proyecto pedagógico institucional.

Cuando se procedía a iniciar el análisis de los datos cualitativos que permitirían evaluar la estrategia, por medio de triangulación y

análisis documental, se presentó la pérdida de una clave de almacenamiento de datos, por lo que solo se pudo acceder a la información almacenada en la nube. Se estableció que lo anterior se podría solucionar con un análisis robusto de los resultados. Se procedió, entonces, a realizarlo desde un ejercicio de estadística descriptiva que mostraría los aportes de la estrategia al desarrollo de CLE, como se podrá ver en el siguiente apartado.

Aportes del instrumento (prueba pretest y postest) a la estrategia

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba aplicada en pre y post (prueba Saber de tercero y quinto del año 2015). Para ello, es necesario explicar brevemente cómo se interpretó este instrumento.

En la tabla 2 se identifican 12 tipos de preguntas (primera columna izquierda), luego en la columna 2 la cantidad total de preguntas que corresponden a la primera columna. Las columnas 3, 4 y 5 muestran la cantidad de preguntas por nivel correspondientes a cada competencia.

Con respecto a los resultados arrojados por el pretest, se obtuvieron los puntajes absolutos de la tabla 3 para las 17 participantes del proyecto, y se registró como tendencia una mediana de 97 puntos ($\bar{x} = 97$), una media de 99,82 puntos ($\bar{x} = 99,82$); además de ser unos resultados amodales. Se puede observar que el valor mínimo corresponde a Q5 con 69 puntos y el mayor puntaje a C2 con 162 puntos.

De la tabla 2 se realiza la campana de Gauss de la figura 4, que muestra la distribución normal de los puntajes resultantes de evaluar la prueba.

Tabla 2. Matriz de la estructura de la prueba por competencias

| Tipo de pregunta | Cantidad total | Pregunta por nivel | | |
|---------------------|----------------|--------------------|------|--------|
| | | Min. | Ava. | Satis. |
| Lec. Semántica 3° | 5 | 2 | 1 | 2 |
| Lec. Sintáctica 3° | 1 | | | 1 |
| Lec. Pragmática 3° | 2 | | | 2 |
| Lec. Semántica 5° | 3 | | 1 | 2 |
| Lec. Sintáctica 5° | 4 | | 1 | 3 |
| Lec. Pragmática 5° | 1 | | | 1 |
| Escr. Semántica 3° | 6 | | 2 | 4 |
| Escr. Sintáctica 3° | 0 | | | |
| Escr. Pragmática 3° | 1 | | | 1 |
| Escr. Semántica 5° | 1 | | 1 | |
| Escr. Sintáctica 5° | 3 | | 2 | 1 |
| Escr. Pragmática 5° | 3 | | 2 | 1 |
| Total | 30 | 2 | 10 | 18 |

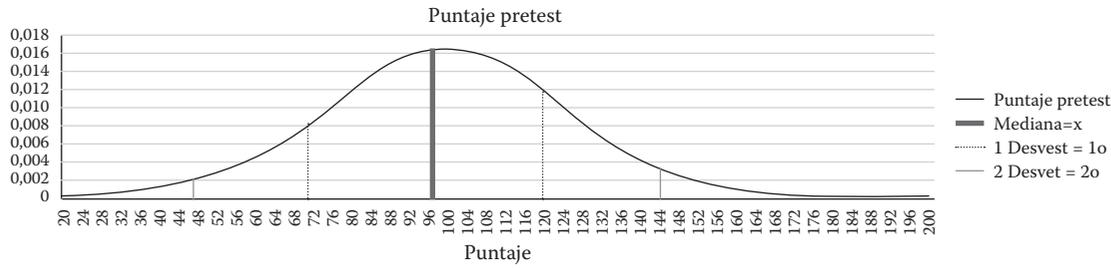
Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Resultados de la prueba pretest

| Seudonimo/participante | C1 | C2 | C3 | C4 | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | X | Y |
|----------------------------|----|-----|-----|----|-----|----|-----|----|----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|----|------|
| Puntaje absoluto pre test. | 82 | 162 | 112 | 97 | 108 | 75 | 105 | 95 | 69 | 113 | 114 | 81 | 78 | 85 | 116 | 132 | 73 | 97 | 99,8 |

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Distribución de los puntajes del pretest



| | | Mínimo | Máximo | Regla empírica |
|---------|-----------|--------|--------|----------------|
| Pretest | 1 Desvest | 72,68 | 121,32 | 68,3% |
| | 2 Desvest | 48,36 | 145,64 | 95,5% |
| | 3 Desvest | 24,04 | 169,96 | 99,7% |

Fuente: elaboración propia

Según la regla empírica, el 68,3% de los datos se ubican a 1 por encima y por debajo de la medida de tendencia central (\bar{x}), para este caso $\bar{x} = 97/100$ y la $s = 24,32$. Asumiendo que los datos estén distribuidos normalmente, es perceptible que un estudiante normal obtenga un puntaje entre 72 y 121, es decir que su nivel de competencia sea satisfactorio; lo que deja un 15,9% restante con un puntaje inferior a 72 puntos, como estudiantes con bajo rendimiento en los procesos evaluados (nivel mínimo), que contrasta con otro 15,9% que obtiene puntajes superiores a 121 (nivel avanzado) y muestra altos estándares en los procesos lectoescriturales.

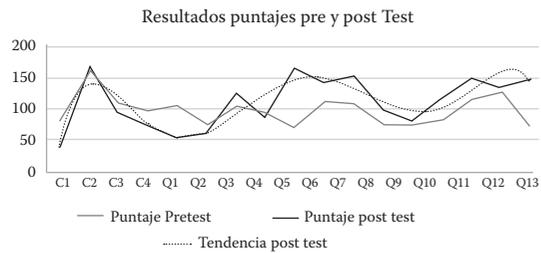
Estos resultados también son un punto de partida interesante para medir el impacto de la propuesta metodológica y el desarrollo de la misma, puesto que muestran que existe un déficit en las competencias de lectura y escritura, al apenas superar la el promedio de respuestas acertadas, lo que valida la intervención a realizar.

Ya en relación con el análisis del postest, se muestran en la tabla 4 los puntajes absolutos

obtenidos al responder la prueba postest. Se observa ahora que el valor mínimo alcanzado es de 41 puntos y el mayor de 171, lo que da una media $\bar{x} = 112,59$ y una mediana $x = 116$; datos que son amodales.

Los valores medios se aproximan a la mediana. Al realizar las comparaciones entre los resultados de la tabla 3 (pretest) y la tabla 4 (postest) se observan comportamientos irregulares en los resultados presentados en la figura 5, y el hecho más relevante es que la línea de tendencia del postest marca un ascenso a lo largo de las diferentes participantes de la prueba.

Figura 5. Comparación de los resultados obtenidos en el pre y postest

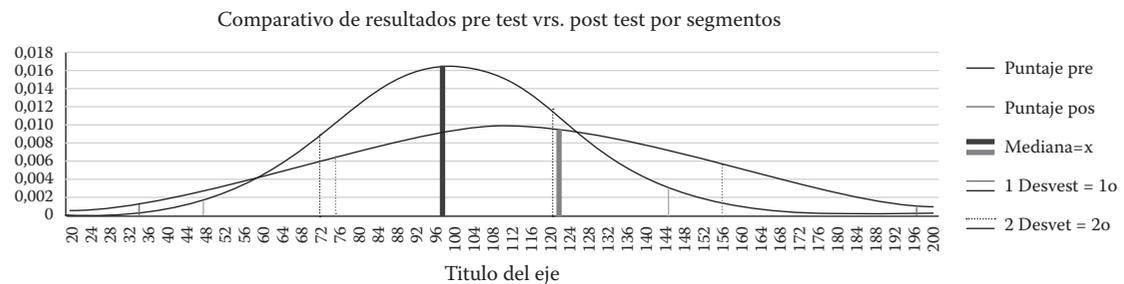


Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Resultados de la prueba postest

| Seudonimo/participante | C1 | C2 | C3 | C4 | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | ? | ? |
|----------------------------|----|-----|----|----|----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| Puntaje absoluto pre test. | 41 | 171 | 95 | 75 | 57 | 63 | 128 | 87 | 167 | 144 | 155 | 100 | 83 | 116 | 148 | 135 | 149 | 116 | 112,59 |

Fuente: elaboración propia

Figura 6. Comparación de la distribución normal de los resultados obtenidos en el pre y postest

| | | Mínimo | Máximo | Regla empírica | | Mínimo | Máximo | Regla empírica | |
|----------|-----------|--------|--------|----------------|----------|-----------|--------|----------------|-------|
| Pre test | 1 Desvest | 72,68 | 121,32 | 68,3% | Pre test | 1 Desvest | 75,25 | 156,75 | 68,3% |
| | 2 Desvest | 48,36 | 145,64 | 95,5% | | 2 Desvest | 34,49 | 197,51 | 95,5% |
| | 3 Desvest | 24,04 | 169,96 | 99,7% | | 3 Desvest | -6,26 | 238,26 | 99,7% |

Fuente: elaboración propia

Con base en la información reflejada en figura 5 y en las tablas 3 y 4, se realiza el comparativo de las distribuciones normales de las dos pruebas mediante la campana de Gauss (figura 6), la cual arrojó como resultado que la media pasó de 99,82 a 112,59, lo que significó un avance de 12,76 puntos en promedio por estudiante. También se puede deducir que la mediana creció un 20% al pasar de 97 a 116 puntos.

Como se observa en la figura 6, el grupo que queda dentro de la 1 en el postest, aumentó su rango cerca del 67% con respecto al pretest; esto significa que el grupo de estudiantes con resultados satisfactorios son aquellos que obtuvieron entre 75 y 156 puntos, mientras que quienes están por encima de este valor se clasifican con niveles avanzados y dejan, así, a quienes obtengan menos de 75 puntos con un nivel de competencia mínimo.

Otro hecho relevante es que hasta el primer punto de inflexión (60 puntos) los resultados del postest están por encima del pretest. A partir de este punto, en la zona de promedio (nivel satisfactorio) disminuyeron los puntajes porque a partir del segundo punto de inflexión (126 puntos) mejoraron considerablemente por encima del pretest, posicionando a más estudiantes en el nivel avanzado. Finalmente, se observa cómo las medidas de tendencia

central (μ) y las desviaciones estándar (σ) se corrieron hacia la derecha (mayores puntajes), lo que indica que la gran mayoría de las estudiantes mejoraron sus puntajes.

A partir de esta información, y con la intención de validarla, se construyó la matriz de la tabla 5, que permite realizar la comparación del comportamiento de los resultados en deciles.

Si se lee esta matriz de manera vertical, se encontrará el porcentaje de estudiantes que se ubica en cada decil en la prueba del pretest; si, por el contrario, la lectura se realiza de manera horizontal, podrá identificarse el porcentaje de participantes que se ubicó en cada decil al finalizar el postest.

Se resaltaron en gris claro los puntos de intersección entre las dos pruebas, los cuales arrojaron que el 5,88% de las estudiantes (N=1 aprox.) se mantiene en el mismo decil. Por otro lado, se han marcado en gris oscuro los porcentajes que se ubicaron por debajo en los deciles con respecto a los obtenidos en el pretest, los cuales corresponden apenas al 35,29% (N = 6 estudiantes aprox.). Finalmente, se marcaron en gris medio aquellos porcentajes que se ubicaron en deciles mayores con respecto a la primera prueba, lo que mostró que un 58,82% de las estudiantes (N = 10 aprox.) mejoraron sus resultados. Este análisis muestra nuevamente una tendencia al observar que,

Tabla 5. Matriz de comparación del comportamiento de los resultados en deciles

| | | Pre test | | | | | | | | |
|-----------|---------------|----------|-------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------------|
| Deciles | | 60-70 | 70-80 | 80-90 | 90-100 | 100-110 | 110-120 | 130-140 | 160-180 | Total general |
| Post test | 40-50 | 0,00% | | 5,88% | | | | | | 5,88% |
| | 50-60 | 0,00% | | | | 5,88% | | | | 5,88% |
| | 60-70 | 0,00% | 5,88% | | | | | | | 5,88% |
| | 70-80 | 0,00% | | | 5,88% | | | | | 5,88% |
| | 80-90 | 0,00% | 5,88% | | 5,88% | | | | | 11,76% |
| | 90-100 | 0,00% | | 5,88% | | | 5,88% | | | 11,76% |
| | 110-120 | 0,00% | | 5,88% | | | | | | 5,88% |
| | 120-130 | 0,00% | | | | 5,88% | | | | 5,88% |
| | 130-140 | 0,00% | | | | | | 5,88% | | 5,88% |
| | 140-150 | 0,00% | 5,88% | | | | 11,76% | | | 17,65% |
| | 150-160 | 0,00% | | | | | 5,88% | | | 5,88% |
| | 160-170 | 5,88% | | | | | | | | 5,88% |
| | 170-180 | 0,00% | | | | | | | 5,88% | 5,88% |
| | Total general | | 5,88% | 17,65% | 17,65% | 11,76% | 11,76% | 23,53% | 5,88% | 5,88% |

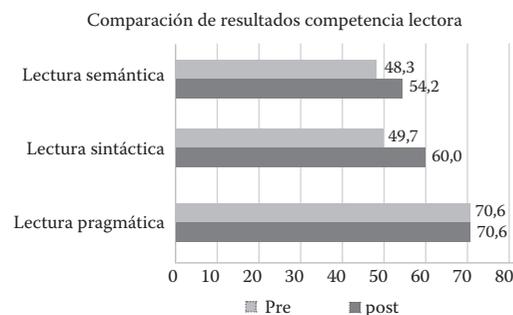
Fuente: elaboración propia

en total, el 60,74% de las estudiantes, es decir, N = 11 aprox., se mantuvieron o mejoraron sus resultados frente a los obtenidos en la primera prueba.

El análisis se hizo también desde las competencias lectoras y escritoras. Para entender el análisis de los resultados por competencias se proyectaron los puntajes correspondientes a los diferentes niveles de lectura (semántica, sintáctica y pragmática) y la media () obtenida en las pruebas (pre y postest) para esas preguntas. Al revisar los resultados obtenidos en las pruebas, con respecto a la lectura, se puede evidenciar que una vez que las estudiantes han presentado las dos pruebas existe una mejoría en los procesos de lectura relacionados con el campo semántico, en el que el avance fue del 5,9%; el campo sintáctico optimizó sus resultados en un 10,3%.

Sin embargo, en el campo pragmático no hubo progreso. Esta comparación la podemos encontrar de manera más evidente en la figura 7. También podemos inferir que, aunque

los porcentajes en el nivel semántico, y en algún momento en el nivel sintáctico, no son superiores al 50%, la capacidad de entender el uso del lenguaje en diferentes situaciones a través de la lectura (nivel pragmático) sí es alto, por lo que se asume que el no saber qué dice el texto o cómo se organiza no es impedimento para que se pueda entender cuál es su propósito, y, así, establecer un efectivo acto comunicativo.

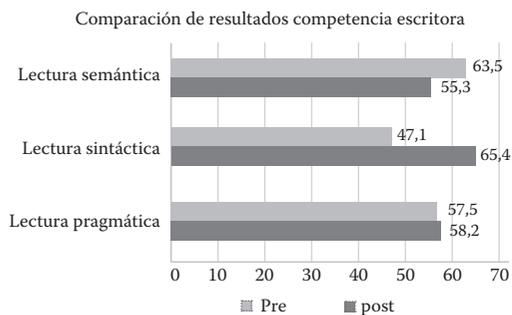
Figura 7. Comparación de resultados en la competencia escritora

Fuente: elaboración propia

Tal como se hizo para la competencia lectora, se realizó un análisis de los puntajes correspondientes a la competencia escritora, tanto para el total de la prueba en los niveles semántico, sintáctico y pragmático como para la media () de los resultados del pretest y del postest.

Aquí, a diferencia de la competencia lectora, existen diferentes comportamientos entre el pre y post frente a los niveles analizados, tal como se puede ver en la figura 8.

Figura 8. Comparación de resultados del pos-test vs. los resultados distritales



Fuente: elaboración propia

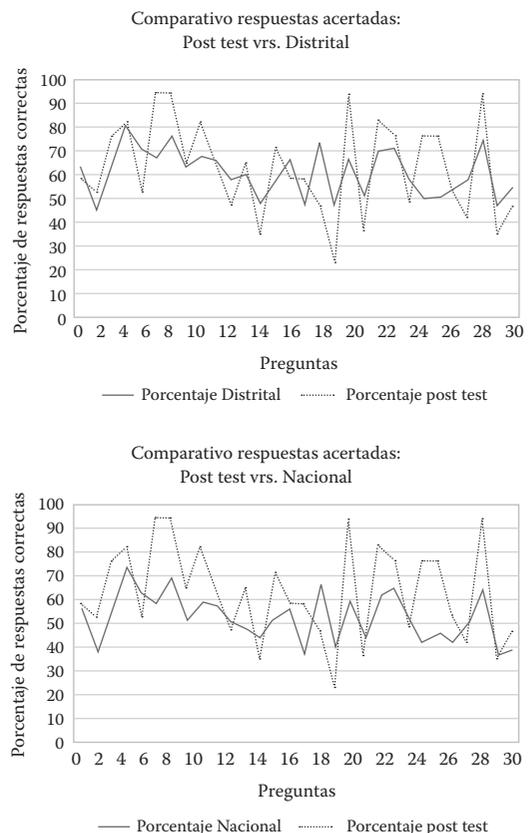
En primer lugar, en los diferentes niveles y en las distintas pruebas el porcentaje de respuestas correctas supera el 50% (salvo en el pretest, referente al nivel sintáctico que solo alcanza el 47,1%), suponiendo que la habilidad escritora de las participantes en el proyecto es buena y alcanza los mínimos establecidos en los estándares de competencias.

Luego, podríamos ver que los resultados muestran una disminución de un 8,2% en lo que respecta al nivel semántico (caso atípico), mientras que en el nivel sintáctico existe un avance que alcanza el 18,3%, mucho mayor al 0,7% que se registró en la competencia pragmática.

Finalmente, se observa un mayor desarrollo de los procesos escritores relacionados con el nivel sintáctico, reflejado en la capacidad de mejorar la escritura de las participantes desde la organización del texto.

Por su parte, el análisis comparativo del postest respecto a los resultados distritales y nacionales se realizó en términos porcentuales (figura 9).

Figura 9. Comparación de resultados del post-test vs. los resultados nacionales



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 9, la tendencia de los resultados del postest se encuentra normalmente en el mismo rango de los resultados distritales y nacionales; más aún, en algunas preguntas por encima de estos, tal como es el caso de las preguntas 2, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 24 y 25. Adicionalmente, existen preguntas en las que se percibe una diferencia amplia entre los resultados de las pruebas aplicadas y los porcentajes obtenidos en las pruebas distritales y nacionales.

Conclusiones

Para presentar las conclusiones se tendrán en cuenta dos ejes: el primero, las que surgen de la sistematización de la experiencia, y el segundo, las inferencias a partir de la prueba a la estrategia. De esta forma, se da cuenta de la evolución de la propuesta pedagógica que duró 3 años.

Implementar un proyecto dentro de una institución educativa no es un proceso sencillo porque existen múltiples variables que el docente no puede controlar y que desestabilizan la puesta en marcha del mismo; más complejo aún, cuando de este se pretende realizar una investigación con fines académicos para la educación superior. Estos elementos proporcionan nuevos retos que ponen a prueba la capacidad de liderazgo, improvisación, flexibilidad y adaptación de quien se encuentra al frente del mismo. Al tratarse de una investigación con un análisis de datos de tipo descriptivo, quedan por fuera muchos elementos que se pudieron observar durante la implementación de la propuesta y que atañen directamente a una investigación cualitativa.

En la investigación se presentaron situaciones que dificultaron el desarrollo de la propuesta, como garantizar el acceso y la conexión a internet para todos los participantes, la disponibilidad de tiempo para la ejecución de los temas, que pudieron incidir en los resultados obtenidos, que no son variables analizables en esta investigación, pero sí mencionables desde la sistematización de la experiencia. Del ejercicio real se pudo concluir que las estudiantes sienten una gran motivación para participar en proyectos que les permitan mostrar su talento y trabajo a la comunidad liceísta; también se evidenció una preocupación constante de las participantes activas para cumplir con las tareas asignadas. La estrategia de la emisora escolar se puede convertir en una herramienta de trabajo pedagógico que potencie no solo las CLE, como lo proponía esta investigación,

sino también otras: comunicativas (como la oralidad y la escucha), de interacción y responsabilidad social, etc.

A pesar de que los sujetos de esta investigación son “nativos digitales”, es evidente una falta de conocimiento de procesos básicos mediados por las TIC, el uso del computador con fines académicos, el manejo de programas de paquete de oficina, elementos para la navegación en la red (carga y descarga de archivos) y un hábito de trabajo consciente y concentrado; estos fueron algunos otros aspectos que se observaron en la investigación. Se logró, entonces, desde la experiencia, y sin haberlo programado, resaltar lo más importante de este proceso, que es la historia que hay detrás de la investigación: la vida al interior del proyecto de prensa escolar Centro de Noticias Liceístas (CNL), y lo poderoso que puede volverse un ambiente virtual construido con bases sólidas y referentes teóricos que permiten cada día hacer ajustes y mejorar los contenidos para que cumplan satisfactoriamente el propósito con el que fueron diseñados.

Y el segundo: las inferencias que se pueden realizar desde los aportes hechos por la prueba a la estrategia. Como se pudo observar, la tendencia del postest, analizada con la función polinómica en grado sexto, permite inferir que existe un aumento cercano al 74% ($R^2=0,744$). Estos resultados muestran avances en los procesos de las estudiantes que no se pueden asociar directamente con la estrategia al carecer de un grupo control o de un análisis documental cualitativo.

Los resultados obtenidos en el pretest y el postest, así como la ejecución de las temáticas propuestas en el curso, son susceptibles al nivel de formación académica (grado), edad y posibilidades económicas y sociales que tienen las diferentes participantes del proyecto. Se puede suponer que es por esta razón que el grupo correspondiente al grado quinto (estudiantes

con seudónimo Q) obtuvo siempre mejores resultados al tener un nivel académico más alto que las estudiantes del grado cuarto (participantes con el seudónimo C); de igual modo, aspectos individuales afectaron el resultado final.

El diseño de la prueba tipo Icfes, que se aplicó en dos momentos (pretest y postest), permitió que el análisis de los datos recogidos en las pruebas mostrara que, primero, el 64% de los participantes en la propuesta de intervención obtuvieron un rendimiento mayor en el postest con respecto a sus propios resultados del pretest. Estos representan un incremento promedio del 39% en respuestas acertadas.

Podríamos concluir que el avance en las capacidades relacionadas con los niveles semánticos y sintácticos les da a las estudiantes la capacidad de entender qué dice el texto y cómo se organiza, pero, sobre todo, las habilita para el uso correcto del lenguaje en diferentes situaciones a través de la lectura (nivel pragmático), entendiendo cuál es el propósito del texto y estableciendo actos comunicativos efectivos y eficaces.

Recomendaciones y prospectiva de futuros estudios

El desarrollo de las habilidades comunicativas siempre ha estado en el radar de los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula, elemento que queda señalado en las directrices que se formulan en políticas públicas y en las prácticas

de los docentes en los diferentes niveles y sectores de la educación. Ahora bien, encontrar nuevas formas de hacerlo se convierte en una fuente inagotable de trabajo investigativo. Descubrir cómo los medios de comunicación, enfocados en la escuela, proporcionan un campo amplio de trabajo, puesto que existen diferentes matices que se pueden imprimir a estos, es una tarea compleja que desde la investigación académica se puede abordar. Hablar, escuchar, leer y escribir son competencias que se pueden medir desde la mirada cuantitativa (en términos de avances, comparaciones y probabilidades), pero los son más aún desde la perspectiva cualitativa, que permitirá identificar, además de algunos aspectos mencionados anteriormente, el cómo aprenden, para qué y por qué lo hacen, así como presentar componentes claves dentro del proceso.

Por último, el ejercicio de la sistematización de experiencias permitirá que prácticas educativas exitosas se conviertan en el insumo para fortalecer el quehacer pedagógico de muchos docentes que buscan, en documentos como estos, herramientas que se puedan implementar en sus propias aulas y escuelas, para enriquecer los saberes propios y de los estudiantes de diferentes niveles. La yuxtaposición de saberes, prácticas, escenarios, poblaciones y metodologías engrandece la profesión docente y da un significado al ejercicio de la misma cuando se impacta de manera positiva la vida, y no solo escolar, de cada uno de los estudiantes a quienes permea.

Referencias

- Contreras Pulido, P., Duarte Hueros, A. y Guzmán Franco, M. D. (2016). Propuestas educomunicativas desde Uniradio: de infantil a la Universidad. *EDMETIC*, 5(2), 182–201.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje Integral* (3ª. Ed). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ICFES. (s/f). *Resultados Saber 3°, 5° y 9°*. Bogotá: ICFES. Recuperado de <http://www2.ICFESinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- McLuham, M. (2018). *Medios calientes y Medios Fríos*. Ciudad de México: Sabersinfin. Recuperado de <https://www.sabersinfin.com/articulos/documentos/282-medios-calientes-y-medios-frs-en-marshall-mcluhan>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998a). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998b). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017). *Pruebas Saber*. Bogotá: MEN.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Programme for International Student Assessment*. París: OECD.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Incheon: Corea del Sur: UNESCO.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., ... Pardo, C. (2008). *SERCE - Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Bogotá: Salesianos Impresiones.
- Valencia Cobos, J., Camargo Ariza, K., Cabrera Durán, Y., Beltrán Zabaleta, E., González, J., Barrios Oliveros, L., ... Badillo Peralta, A. (2013). *Estrategias para el Fortalecimiento de las TIC en las Instituciones Educativas Oficiales de Colombia*. Bogotá: Universidad del Norte-Observatorio de Educación del Caribe Colombiano.

Propuesta curricular interdisciplinar en investigación y educación ambiental dirigida a un grupo de estudiantes de básica secundaria

Interdisciplinary Curricular Proposal in Environmental Research and Education Aimed at a Group of Secondary Basic Students

Luz Elena Arévalo Arévalo



Resumen

Este documento presenta la construcción de un programa de formación en investigación y educación ambiental para estudiantes de básica secundaria, además de los resultados de la primera fase de implementación. Se emplea el método Delphi para la conformación del grupo de expertos que apoyan la elaboración del currículo y su implementación; se usan, además, las técnicas de encuesta y entrevista

Citar este artículo como: Arévalo Arévalo, L. E.(2020). Propuesta curricular interdisciplinar en investigación y educación ambiental dirigida a un grupo de estudiantes de básica secundaria. *Revista Papeles*, 12(23), 112-124.

Fecha de recibido: 1 de febrero del 2020 Fecha de aprobado: mayo 5 de 2020

* Bióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Docente del Colegio Débora Arango Pérez (IED). Correo electrónico de contacto: larevalo33@uan.edu.co

semiestructurada como apoyo a la metodología principal. Para el análisis de datos cuantitativos se usa el software estadístico SPSS (versión 25) de IBM. Los resultados preliminares de la primera fase de implementación del currículo dan indicios de un cambio positivo en la percepción que tienen los estudiantes de la investigación y de la conceptualización de ambiente, atribuible a la estrategia de construcción interdisciplinar del programa de formación.

Palabras clave: educación ambiental, investigación formativa, currículo, metodología Delphi, interdisciplinariedad.

Abstract

This paper presents the construction of an education program related to environmental education and investigation training for basic secondary students, in addition to the results of the first stage of its implementation. The Delphi method is used to consolidate the group of experts who support the development of the curriculum and its implementation; the techniques of survey and semi-structured interview are also used to support the main methodology. For the analysis of quantitative data, the statistical software SPSS (version 25) by IBM is used. The preliminary results of the first stage of curriculum implementation give indications of a positive change in the perception that students have of research and conceptualization of the environment, attributable to the interdisciplinary construction strategy of the training program.

Keywords: environmental education, formative research, curriculum, Delphi methodology, interdisciplinarity.

Introducción

La educación ambiental (EA) se presenta desde hace más de cinco décadas como la alternativa más apropiada para regular la relación de los seres humanos con su entorno. A nivel mundial, las grandes conferencias ambientales se han dado a la tarea de delimitar el concepto, establecer los fines y señalar su relación con otros campos de gran importancia como la política y la economía (Casas, 2002).

Latinoamérica no ha escapado de este largo recorrido, pues busca definir una identidad que medie entre las corrientes mundiales y los propios intereses regionales (Foradori, 2016; Leff, 2004).

En Colombia el recorrido lleva, entre otras cosas, a la creación del Sistema Nacional Ambiental en 1993, el establecimiento del decreto 1743 de 1994 que crea los proyectos

ambientales escolares (PRAE) como estrategia de implementación de la EA en la educación básica y media y la estructuración de la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) en el 2002, encargada de determinar los objetivos de la EA y las estrategias para coordinar las acciones entre los diferentes sectores relacionados con la educación ambiental (MEN, 2002b). A pesar de los grandes avances y los esfuerzos multilaterales se percibe una dificultad para posicionar la EA como un verdadero instrumento de cambio de las realidades socioambientales de nuestro país (Torres, 2010; Sauve 2014).

Puntualmente, se puede decir que en las instituciones de educación básica y media el avance en el cumplimiento de las metas propuestas por la PNEA ha sido lento, debido, entre otras cosas, a la desarticulación del PRAE con las

situaciones ambientales regionales, la percepción recursista-naturalista del ambiente, que limita los componentes de transversalidad e interdisciplinariedad y las estrategias usadas con los estudiantes para encarar su rol dentro de los PRAE (Gutiérrez, 2015; MEN, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta en este documento una propuesta curricular de EA para un grupo ambiental de estudiantes de básica secundaria de una institución educativa

distrital que presenta dichas dificultades, con el propósito de generar un modelo de acción desde la interdisciplinariedad y la formación en investigación, que motive una lectura multidimensional de la realidad y le dé una mayor significancia al papel de los diferentes actores institucionales dentro del PRAE.

Para comprender la esencia de la propuesta se presentan los fundamentos conceptuales pertinentes.

Marco teórico

La evolución del pensamiento ambiental ha llevado de forma natural al abandono paulatino del viejo paradigma relacionado con la concepción del ambiente desde lo biofísico o problémico, para dar paso a un nuevo concepto abarcador que permite hilar múltiples dimensiones y, con ello, la acción conjunta de diversos sectores sociales, políticos, culturales y económicos (Ángel-Maya, 2014; Sauve, 2004).

La teoría de la complejidad de Edgar Morin (1990) juega aquí un papel importante, ya que es una gran influencia en la educación y el pensamiento ambiental actual, pues aporta argumentos para desarrollar una EA que integra las perspectivas de diferentes áreas de conocimiento, así como la forma de interpretar la realidad y construir nuevo conocimiento (García, 2004).

En el caso de Colombia, esta nueva visión se percibe en la PNEA, en la que se define lo ambiental como:

Sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio donde se desenvuelven, sean estos elementos de carácter natural, o bien transformados o creados por el hombre (MEN, 2002b, p. 18).

De manera similar, la concepción de la educación ambiental refleja esta visión sistémica y se expresa como:

Un proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de su interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se pueda generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (MEN, 2002b, p. 19).

A nivel escolar, estos dos conceptos son recogidos y puestos en acción a través de la PRAE, cuya misión no es otra que tomar en consideración las diferentes situaciones ambientales en las que se encuentra inmersa una institución educativa y generar planes, proyectos y actividades que ayuden a la correcta gestión de las situaciones ambientales, siguiendo criterios de intersectorialidad, interdisciplinariedad, transversalidad, contextualización e inclusión (Mora-Ortiz, 2015).

Llegar a estos consensos conceptuales no ha sido fácil y tampoco es suficiente, pues se debe reconocer que existen algunos retos que la escuela debe superar en aras del cumplimiento de las metas de la EA propuestas a nivel mundial y nacional. El primero de los retos es lograr que todo el conocimiento

generado alrededor del ambiente se constituya en un instrumento de transformación social y empoderamiento.

En este caso, el papel de los formadores ambientales debe centrarse en que sus estudiantes tejan redes de significados y sentidos que la sociedad pueda usar para mediar la relación con su entorno y reestructurar su pensamiento frente al ambiente (González y Arias, 2009; Porras, 2014; Scott, 2010).

Por otro lado, se plantea el reto de potenciar en los estudiantes las habilidades para interpretar la realidad y validar sus propios descubrimientos.

En este sentido, la formación en investigación juega un papel importante y prioritario en la educación ambiental, porque traza el camino para que los estudiantes pasen a ser actores activos de su propio aprendizaje.

Esto requiere de modelos de formación que centren su atención en el proceso de aprendizaje, en lo que piensa y siente la gente, pues es esto lo que determina la forma de actuar a largo plazo (Scott, 2010).

Una forma interesante de abordar el tema de formación en investigación la propone Restrepo-Gómez (2004), quien tiene en cuenta que a nivel escolar no se considera la investigación en sentido estricto. Este autor señala que la formación en investigación y para la investigación se realiza desde “actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (Restrepo-Gómez, 2004, p. 3).

Al respecto, González (2017) hace una extensión de los conceptos e indica que la formación en la investigación implica involucrar al estudiante con acompañamiento de un tutor, pero no a manera de transmisión de conocimientos de maestro a estudiante.

La formación en investigación y para la investigación se realiza desde “actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal”

La gran ventaja de esta forma de educación es que se abre la posibilidad de mejorar la imagen estereotipada que los estudiantes tienen de la investigación y los hace sentir capaces de involucrarse, no pensando en hacerse científicos, sino simplemente para formarse como ciudadanos (Fernandes, Pires y Villamañan, 2014).

Esta concepción es la que se propone para la estructuración curricular de este estudio, teniendo en cuenta su consonancia con los estándares básicos de competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Currículo

Todo proceso de formación debe ser planificado y organizado de tal manera que asegure el cumplimiento de las metas propuestas. Por la naturaleza de este estudio es necesario, entonces, hacer referencia al concepto de currículo, por lo que se toma como base el concepto propuesto por el MEN:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de

la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 1).

Además de esta definición, los estándares de educación nacional proponen el diseño curricular por competencias como modelo para ser implementado en la educación escolar; sin embargo, esta propuesta tiene seguidores y opositores, quienes argumentan la pertinencia o no de su uso.

Los opositores señalan, entre otras cosas, que las competencias se centran en la estandarización de los procesos de educación en pro de cubrir las necesidades laborales del modelo económico reinante y que esto lleva a desconocer las particularidades educativas y riquezas culturales de muchas sociedades.

A favor se encuentran voces que perciben el currículo por competencias como una oportunidad de mejorar la calidad de la educación, pues propicia la integración de conocimientos a favor del uso de este en contextos reales (Casanova, 2012; Tobón, 2008).

Una postura intermedia, que busca reivindicar el uso de competencias dentro del currículo, la presenta Tobón (2008). El autor propone usar las competencias desde lo complejo, es decir, para la formación integral del ser humano (desde lo individual, lo social y lo laboral-profesional) y su preparación para el análisis y transformación crítico del contexto, y no permitir su uso como elemento de exclusión social.

En este trabajo de investigación se tiene en cuenta la definición dada anteriormente y se plasma en la propuesta curricular, de acuerdo con lo sugerido desde el Ministerio de Educación como competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.

Metodología Delphi

Debido a que esta metodología forma un eje central en este estudio, se hace una breve explicación de ella, en especial para entender el propósito de su modificación. En su acepción original, la metodología Delphi se aplica para encontrar un consenso o grado de acuerdo entre especialistas en un tema, garantizando el mayor grado de fiabilidad posible (Dalkney y Helmer, citado por Renguant, 2016). En esta metodología se usa un índice de competencia experta K para determinar el nivel de conocimiento de una persona respecto a un tema en particular y con él determinar su idoneidad para ser considerado un experto. El número de expertos a incluirse en un estudio depende de los objetivos propuestos y la disponibilidad de herramientas para el procesamiento de la información. Una vez determinado el panel de expertos, la metodología usa rondas sucesivas de consulta para realizar discusiones que lleven al consenso sobre el tema consultado (López, 2018).

La metodología Delphi aquí propuesta está relacionada con el análisis y comprensión de realidades complejas, el conocimiento de opiniones expertas sobre una misma realidad que puedan ofrecer como resultado distintas opciones, tendencias y escenarios que sirvan de base a la actuación.

A esta metodología se le reconoce una dimensión política, y la recomendación en este caso no es que el grupo de expertos llegue a un consenso estricto, sino que represente la pluralidad de opiniones (Meyrick, 2003, citado por Yañez y Cuadra, 2008). En este caso, ante el problema de formación planteado, se pretende encontrar la diversidad de opiniones frente a la pertinencia de ciertos contenidos y metodologías para la investigación formativa y educación ambiental que se desea brindar a los estudiantes, con lo que se busca una mayor interdisciplinariedad en el abordaje de estos temas complejos.

Metodología

El estudio plantea una investigación de enfoque mixto con la participación de estudiantes (representantes ambientales) de grados sexto a noveno y docentes del Colegio Débora Arango Pérez (IED) de la jornada de la tarde. Se incluyó la metodología Delphi como eje central de la articulación de saberes entre el grupo de docentes participantes de la investigación, por lo que se realizaron adaptaciones respecto a la metodología original, debido a las condiciones del ejercicio en campo. También se incluyeron en esta propuesta de investigación elementos metodológicos asociados al aprendizaje basado en proyectos.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló en tres fases, como se observa en la figura 1. A continuación se explica cada una de estas fases.

Elección del grupo de docentes expertos

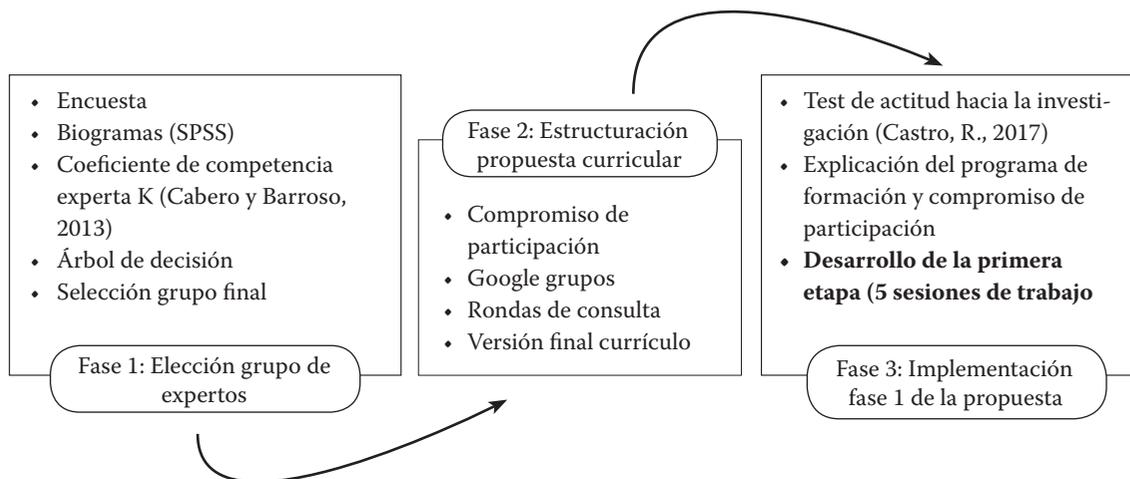
Para la selección de los docentes asesores se construyó, en primera instancia, una encuesta de 25 ítems en la que se recogieron datos

relacionados con formación académica y experiencia tanto en investigación como en temas ambientales. La encuesta se aplicó a 13 personas y los resultados de estas se incluyeron y procesaron en el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 24, para generar biogramas de cada participante. Posteriormente, se calculó para cada docente el índice de competencia experta (K) recomendado en metodología Delphi a partir de la fórmula propuesta por Cabero y Barroso (2013).

A continuación, se usó el programa SPSS para la construcción de un árbol de decisiones en el que se cruzaron los valores del coeficiente de competencia experta y la información de los biogramas para tomar una decisión final.

Los docentes en su biograma debían cumplir con un mínimo de un producto y una asesoría en investigación o medio ambiente para poder ser seleccionados. Finalmente, se notificó a cada docente seleccionado su inclusión en el trabajo de investigación y se firmó la carta de aceptación y compromiso.

Figura 1. Resumen de las fases en las que se desarrolló el estudio



Fuente: elaboración propia a partir de Cabero y Barroso (2013) y Castro (2017)

Estructuración de la propuesta curricular

Para la construcción de la propuesta curricular se hizo uso de la metodología Delphi modificada, en la que se aplicaron dos rondas de consulta por actividad. Las condiciones de anonimato, equidad y eficiencia se garantizaron al crear un grupo de trabajo en la plataforma Google groups, en la que cada experto, identificado solo con un número, podía acceder a los materiales de trabajo en cualquier momento, emitir su opinión y revisar los aportes de sus pares.

En la primera ronda de consulta se organizaron preguntas abiertas y una matriz DOFA para recaudar información relacionada con elementos de enlace entre PEI-PRAE y el programa curricular, perfil de salida del estudiante (usando las competencias propuestas por Tobón) y posibles contenidos curriculares.

Las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido para construir un documento integrador con la visión de los expertos. En este análisis se tuvieron en cuenta criterios de frecuencia, dirección y clasificación.

Este documento integrador se presentó a los expertos en una segunda ronda de consulta con la posibilidad de suprimir, modificar, reordenar o complementar ideas y, en especial, para sugerir didácticas para los módulos de trabajo. En esta ronda se debió hacer un ajuste en la metodología, pues los expertos presentaron problemas para

cumplir con las actividades en los plazos establecidos. Se implementaron entrevistas semiestructuradas personales para obtener la retroalimentación del documento. El producto de esta segunda ronda de consulta se dejó como la propuesta final de currículo.

Implementación de la primera fase de la propuesta

Esta fase se realizó con 28 estudiantes y 3 docentes expertos, e inició con la aplicación de una encuesta de actitud hacia la investigación por parte de los estudiantes. La encuesta se basó en un documento creado por Castro (2017) para tal fin, pero con algunos ajustes pertinentes al contexto escolar. Cada estudiante asistió a las sesiones de aprendizaje, una vez a la semana, en contra-jornada por espacio de 90 minutos.

En general, las sesiones consistían en una charla introductoria (en la que se explicaba el objetivo de la sesión y la metodología de trabajo), el desarrollo de la actividad, una socialización de resultados y una autoevaluación. Se utilizó, muy frecuentemente, el trabajo en grupo colaborativo.

Para el registro del proceso de aprendizaje, se organizó una carpeta con los formatos de bitácora, las guías de aprendizaje y el material adicional para las sesiones.

Esta bitácora constituyó una herramienta muy valiosa para el fomento del hábito de escritura y procesos de metacognición.

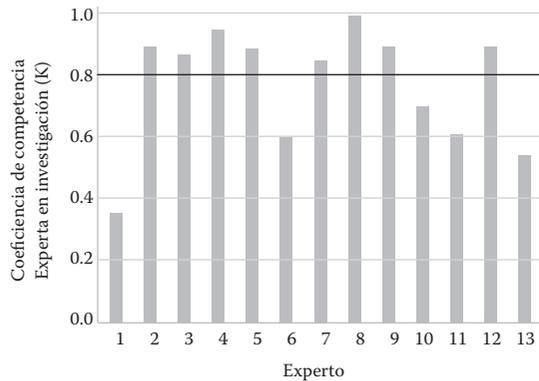
Resultados y discusión

Selección del grupo de expertos

Luego de la aplicación del árbol de decisiones se logró conformar un grupo de 9 personas pertenecientes a 4 áreas de conocimiento y un coordinador académico. Dos de los docentes se retiraron al no poder cumplir con

el cronograma de actividades, por lo que el estudio se realizó con los 7 restantes. En las figuras 2 y 3 se muestran resultados del índice de competencia experta en conocimientos en investigación y ambiente. Por su parte, en la figura 4 se presenta la caracterización general del grupo de expertos.

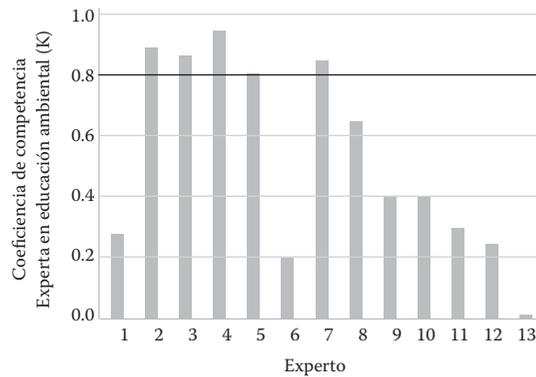
Figura 2. Coeficiente de competencia experta en investigación de los 13 docentes que participaron en la primera parte del proceso (los coeficientes superiores a 0.8 se consideran aprobatorios)



Fuente: elaboración propia

Con base en la encuesta a los maestros y biogramas generados a partir de ella, se encontraron fortalezas relacionadas con la formación académica, experiencia en investigación y el tiempo de trabajo en la institución. Estas características coinciden con aquellas que se consideraron primordiales para la elección del grupo de expertos desde el inicio del

Figura 3. Coeficiente de competencia experta en educación ambiental de los 13 docentes que participaron en la primera parte del proceso (los coeficientes superiores a 0.8 se consideran aprobatorios)



Fuente: elaboración propia

estudio, debido al carácter interdisciplinario y complejo de la propuesta.

Sin embargo, hubo limitaciones en cuanto a la experiencia en educación ambiental, pues las personas que cumplieron con el requisito corresponden a las áreas tradicionalmente ligadas a ella.

Figura 4. Caracterización general del grupo de docentes seleccionados como expertos para el estudio

| Variable | Opciones | Valores |
|----------------------------------|---------------------------|---------|
| Género | Masculino | 66,7% |
| | Femenino | 33,3% |
| Edad | Entre 31-45 años | 44,4% |
| | Mayor de 45 años | 55,6% |
| Formación | Profesional universitario | 11,1% |
| | Especialización | 11,1% |
| | Magíster | 77,8% |
| Tiempo de trabajo con el colegio | Menor a 1 año | 11,1% |
| | Entre 1 y 5 años | 33,3% |
| | Mayor a 5 años | 55,5% |
| Área de desempeño | Ciencias | 33,3 % |
| | Comunicación | 22,2 % |
| | Sociales | 22,2 % |
| | Expresión | 11,1% |
| | Coordinación | 11,1% |

Fuente: elaboración propia

Del análisis de la información se encuentra que esta situación se relaciona con el tipo de formación que promueven las universidades en profesionales pertenecientes a áreas diferentes a las ciencias naturales.

Respecto al uso de la metodología Delphi, la aplicación del índice de competencia experta apoyó las observaciones hechas a partir de las encuestas, pero además se puede observar que resultó útil, pues permitió discriminar de forma más adecuada la selección de los expertos, lo que ayudó, a su vez, a que cada docente reconociera de forma más objetiva su capacidad para asesorar proyectos de investigación o educación ambiental.

También se reconoce el valor del uso de elementos decisorios adicionales que le restaron aún más al carácter subjetivo que se le atribuye al método Delphi.

Estos elementos adicionales son importantes si se tiene en cuenta que el uso del coeficiente K se reporta principalmente para ambientes universitarios y profesionales en los que se cuenta con mayor experiencia y más altos niveles de formación en investigación, no para educación secundaria con las limitaciones sobre el proceso de formación y la práctica que efectivamente pueden alcanzar los docentes.

En el árbol de decisiones se refleja el potencial del uso combinado de los criterios sugeridos por la literatura y los propios del contexto de investigación.

Este tipo de metodología permite hacer modificaciones que lleven a una selección de expertos acorde con las posibilidades de la investigación sin perder la rigurosidad de su aplicación.

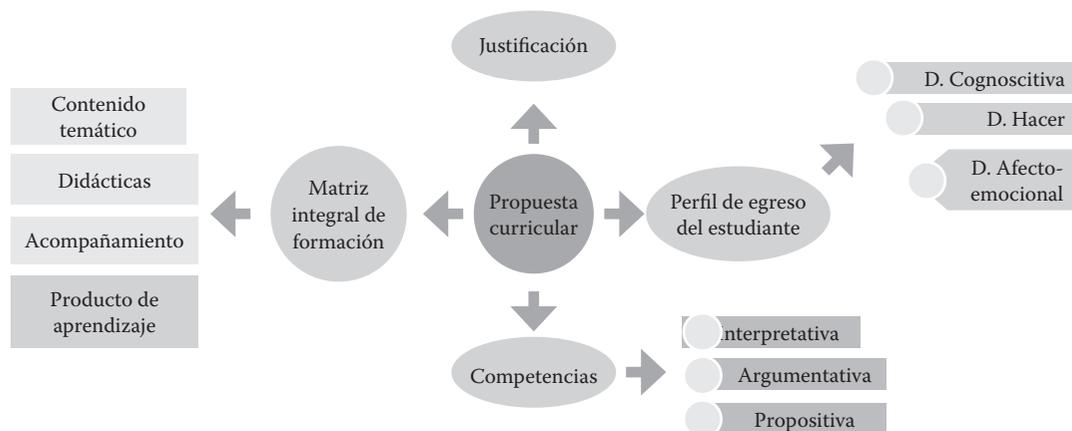
Ejemplo de ello es la reducción del valor mínimo en el coeficiente K (de 0,8 a 0,7) para ajustarlo con la menor posibilidad de contar con personas expertas en investigación y educación ambiental al mismo tiempo.

Propuesta curricular

Respecto a la construcción interdisciplinar del currículo, en la primera ronda de consulta se obtuvieron 7 documentos de matriz DOFA y 7 perfiles de estudiantes con los que se organizó el documento de precurrículo, el cual incluyó la justificación del programa de formación, el perfil del estudiante y las competencias generales.

En la segunda ronda se hicieron los ajustes a partir de 53 observaciones hechas al

Figura 5. Estructura general del currículo obtenido luego de la segunda ronda de consulta con los expertos



Fuente: elaboración propia

documento mencionado anteriormente. Producto de esta ronda se construyó el documento final de la propuesta de formación.

El currículo obtenido tiene elementos que evidencian su carácter complejo como lo propone Tobón (2008), entre ellos autorreflexión, multidimensionalidad, autocrítica, comprensión profunda del objeto de conocimiento, afrontamiento de la incertidumbre desde la acción sobre la realidad institucional.

Estos elementos se ven reflejados en las competencias propuestas y especialmente en las actividades que requieren trabajo autónomo por parte del estudiante (por ejemplo, cuando debe definir su proyecto de investigación). La estructura general del currículo se observa en la figura 5. Con base en estos resultados se perciben elementos y ajustes muy favorables a la propuesta metodológica. El primero de ellos es el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el intercambio de información entre expertos, evitando, así, la presencia física y aumentando la participación incógnita de los expertos, según las recomendaciones hechas para esta metodología (López, 2018).

Por otro lado, el apoyo con entrevistas semiestructuradas permitió solventar vacíos o interpretaciones equívocas de conceptos relacionados con la teoría de la complejidad y ambiente, en especial para aquellos docentes cuyo dominio disciplinar no contempla este tipo de conocimiento.

El análisis cualitativo de los discursos emitidos por cada experto, en reemplazo del análisis probabilístico de los ciclos de consulta, como se sugiere en la bibliografía en el Delphi original, estuvo acorde con el carácter político de la metodología aplicada a esta investigación, y fue fundamental para la comprensión del saber específico de cada docente en el contexto de la investigación. En este sentido, la construcción de la propuesta curricular refleja el carácter complejo del tema educativo.

Implementación de la propuesta curricular

De esta fase se obtuvo la encuesta de actitud hacia la investigación de 28 estudiantes (figura 6) y el registro de actividades de 5 sesiones de trabajo con productos como registros en bitácora, videos, mapas cognoscitivos, exposiciones e informes de salida. El análisis de los resultados de la encuesta muestra, en primera instancia, la concordancia entre algunos de los factores de actitud y las actitudes reales en las sesiones de trabajo (figura 6).

Figura 6. Resultados generales de la encuesta de actitud hacia la investigación aplicada a los estudiantes que formaron parte del estudio

Factor 1: satisfacción-agrado

65% favorabilidad hacia la investigación.

Factor 2: apropiación conceptual

Cerca del 50% percibe contar con las bases teóricas para asumir los procesos investigativos.

Factor 3: comportamientos de aprendizaje

Reconocen la organización (89%) y la actitud (69%) como valores fundamentales en investigación.

Factor 4: exploración sistemática

La mayoría están a favor de mejorar en los procesos investigativos, pero cerca del 40% se considera poco crítico frente a sus actividades de investigación.

Factor 5: habilidades percibidas

- Baja dedicación a las actividades investigativas (cerca del 70%).
- Dificultades para realizar lectura científica (89%).
- Asociación positiva con el desarrollo del pensamiento crítico (cerca del 57%).

Fuente: elaboración propia

Como se destaca en la figura 6, se evidenció una buena disposición a la experimentación (factor 1) y hubo preocupación por argumentar las situaciones problemáticas planteadas usando conceptos desde la investigación (factor 2).

Sin embargo, la mayoría registró una baja capacidad de autocritica frente a su desempeño (factor 4) y se presentaron dificultades para leer textos científicos o escribir las memorias de sus actividades (factor 5).

Solamente el factor 3 presenta resultados contrarios, pues, a pesar de reconocer el valor de la organización para desarrollar actividades investigativas, a los estudiantes se les dificultó este aspecto en el desarrollo de las actividades.

Por otro lado, el enfoque constructivista que se le dio al currículo afianzó las actitudes

positivas de los jóvenes participantes, quienes cumplieron por sus propios medios con la elaboración de las actividades de campo y la elaboración de un concepto propio de investigación y paradigma.

Las dificultades inicialmente percibidas en cuanto a la escritura presentaron mejoría al finalizar la implementación, pues se observó más autonomía y profundidad en su elaboración. En este sentido, la bitácora fue una herramienta fundamental para lograr el propósito.

Finalmente, el hecho de que el estudiante compartiera espacios con otros docentes diferentes a los del área de ciencias hizo que entendieran mejor la interdisciplinariedad en lo ambiental, lo que se reflejó en el discurso de los estudiantes en las discusiones grupales.

Conclusiones y recomendaciones

1. La aplicación de la metodología Delphi unida el estudio de biogramas demostró ser muy útil en la selección del grupo de docentes expertos, ya que permitió el análisis objetivo de la formación y experiencia de estos en los temas de investigación y ambiente. No obstante, es necesario analizar las limitaciones relacionadas con la adaptación del método al contexto educativo escolar, pues sus beneficios están muy bien documentados en la educación superior pero muy poco en la básica primaria y secundaria. Los ajustes propuestos tienen que ver con la redefinición del concepto de "experto" y el uso de las tablas de fuentes de argumentación.
2. El currículo propuesto presentó las características de interdisciplinariedad, complejidad y formación por competencias esperadas, lo que se atribuye a la aplicación de la metodología Delphi, que facilitó recoger y organizar todos los aportes de los expertos participantes. Algunas dificultades relacionadas con la completa disponibilidad (en tiempo) y compromiso de los expertos afectó el ritmo de obtención de los productos. En este sentido, no se debe desconocer que los docentes participantes tenían compromisos laborales que no les permitieron cumplir a cabalidad con los compromisos adquiridos con el estudio. En este caso, si no hay una disposición administrativa para facilitar este tipo de actividades, solo queda por recomendar el trabajo con un número bajo de personas involucradas como expertos (entre 6 y 10 personas) que permita dar soluciones rápidas a posibles inconvenientes de ocurrencia repentina.
3. Este estudio demostró el potencial que tiene la metodología Delphi en la estructuración de proyectos curriculares sólidos basados en el aporte interdisciplinar y no fragmentario del conocimiento; sin embargo, es necesario realizar mayor cantidad de investigaciones que ratifiquen su potencial y verdadera utilidad en la educación básica primaria y secundaria.

4. Los resultados obtenidos en la implementación de la primera fase del currículo presentaron un balance positivo, pues se evidenciaron cambios en las habilidades de comunicación, análisis de situaciones desde los paradigmas y enfoque de la investigación, e incremento de actitudes de autonomía y autorreflexión. Si bien estas no son razones suficientes para asegurar que los estudiantes están fortaleciendo sus competencias investigativas, sí se puede decir que son el primer paso a favor de una educación más pertinente al contexto y a las necesidades de los estudiantes. Se considera necesaria la implementación de estrategias paralelas para potenciar las habilidades comunicativas y metacognitivas que permitan al estudiante ser un poco más organizado en sus actividades y autocrítico del proceso de aprendizaje.
5. La recomendación para futuras investigaciones es replicar la metodología de trabajo usada en esta investigación para generar programas de formación en investigación y educación ambiental que permitan comprobar la pertinencia de estos en el contexto educativo colombiano a nivel escolar. Esta recomendación obedece a la firme convicción de que no es necesario esperar hasta la educación superior para formar individuos con competencias en investigación, sino que se puede hacer desde el colegio con las situaciones que a diario viven los estudiantes.

Referencias

- Ángel-Maya, A. (2014). *La aventura de los símbolos: una visión ambiental de la historia del pensamiento*. Bogotá: Ecofondo.
- Cabero, J. y Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, (48), 1-16.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Casas, M. C. (2002). *Manual de tratados internacionales en medio ambiente y desarrollo sostenible*. Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente.
- Fernandes, I., Pires, D. y Villamañán, R. (2014). Educación científica con enfoque ciencia-tecnología-sociedad-ambiente. Construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. *Formación universitaria*, 7(4), 23-32.
- Foradori, M. I. (2016). *La Educación Ambiental como herramienta para la concientización y participación ciudadana en el paradigma del buen vivir, frente a la racionalidad capitalista en Latinoamérica* (Repositorio Institucional). Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Argentina. Recuperado de http://catalogo.unvm.edu.ar/doc_num.php?explnum_id=718
- García, J. E. (2004). Los contenidos de la Educación Ambiental: una reflexión desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Investigación en la escuela* (53), 31-51.
- González-Gaudiano, E. y Arias, M. (2009). La Educación Ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos* (124), 58-68.
- González, D. (2017). Formación e investigación: balance de un campo en tensión. *Actualidad pedagógica* (69), 277-294.
- Gutiérrez, H. (2015). Problemática de la Educación Ambiental en las instituciones educativas. *Revista Científica* (23), 57-76.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40.
- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente. (2002b). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002a). *Decreto 230*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103106.html>
- Mora-Ortiz, J. (2015). Los proyectos ambientales escolares. Herramientas de gestión ambiental. *Revista Bitácora*, 25(2), 67-74.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Porrás, Y. (2014). *Retos y oportunidades de la Educación Ambiental en el siglo XXI*. Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 87-102.
- Restrepo-Gómez, B. (2004). Seminario Taller de Docencia e Investigación. En Universidad de Antioquia (Ed.), *Formación investigativa e investigación formativa: acepciones y operacionalización de esta última* (pp. 119-121). Medellín: Fondo editorial Universidad de Antioquia.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica* (18), 12-23.
- Scott, W. (2010). La investigación y la educación ambiental: la necesidad de apuestas multidimensionales. En M. Torres-Carrasco (Ed.), *Investigación y educación ambiental. Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental* (pp. 23-36). Medellín: Corantioquia.
- Secretaría Distrital de Educación y Jardín Botánico José Celestino Mutis (2008). *Diagnóstico del estado del proyecto ambiental escolar-PRAE*. Bogotá: SED.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de <http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formacionbasadaencompetencias.SergioTobon.pdf>
- Torres Carrasco, M. (Ed.). (2010). *Investigación y Educación Ambiental. Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental*. Medellín: Corantioquia.
- Yáñez-Gallardo, R. y Cuadra-Olmos, R. (2008). La técnica Delphi y la investigación en los servicios de salud. *Ciencia y enfermería*, 14(1), 9-15.

El valor de Carvalho en la literatura negra española

Álvaro Antonio Bernal*

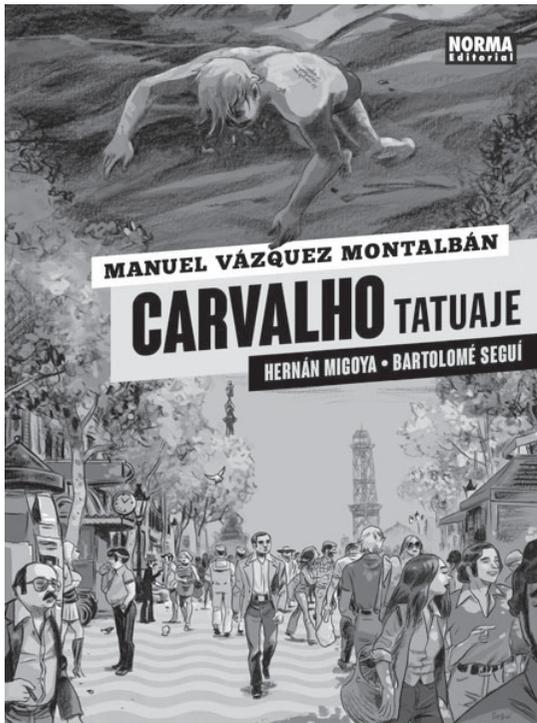
Al vagar por la inmensidad de las librerías de una ciudad como Madrid, el caminante se ve sorprendido por la cantidad de títulos y ediciones que se pueden encontrar y ojear, a veces por precios impensados. Hablo aquí de las librerías tradicionales y también de aquellas, tan valientes en estos tiempos, que sobreviven: las de segunda o las de viejo, como muchos las llaman. Madrid refresca el alma con sus eternas librerías, sus estantes, sus ferias al aire libre y las joyas de libros que uno puede conseguir en una tarde cualquiera. Es una sensación que en el mundo hispano se puede vivir en otros lugares como Buenos Aires y Barcelona. De repente, uno va deambulando en pleno verano y se encuentra en un parque con un mercadillo de libros usados, acostados en mesas o descansando en puestos artesanales a la espera de un comprador o, mejor, de un lector. Así fue que, no hace mucho, descubrí una edición sencilla que ya no se consigue nueva, de una de las primeras novelas de Manuel Vázquez Montalbán, aquel legendario intelectual español que



Manuel Vázquez Montalbán. Foto Julio Carbó

murió inesperadamente en el aeropuerto de Bangkok en el año 2003. Vázquez Montalbán fue una prolífica pluma que a través de la saga de su detective Pepe Carvalho narró la evolución de España desde la agonía de la dictadura de Franco hasta entrado el nuevo siglo. Es de saber que este género en España es sólido, se escribe con vigor, son muchos sus cultivadores y se encuentra afianzado desde hace

* Álvaro Antonio Bernal-Reyes es profesor asociado de lengua española y estudios hispánicos. Es además el Coordinador del Programa de español en la Universidad de Pittsburgh at Johnstown. Su pregrado en lenguas modernas (español-inglés) es de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Cuenta con una maestría en literatura inglesa de Governors State University, una maestría en literatura hispanoamericana de University of Northern Iowa; y su doctorado en literatura es de la Universidad de Iowa. Ha escrito dos libros teóricos, *Percepciones e imágenes de Bogotá* (2010, republicado en 2018) y *Bogotá: realidades, delirios y ficciones* (2016). Sus artículos han sido publicados en revistas arbitradas de Colombia, México y Estados Unidos. Correo electrónico: alvaro.bernal@pitt.edu



muchas décadas. En la capital española hay un sinnúmero de librerías que cuentan con espacios exclusivos para este tipo de narrativas. Pepe Carvalho, no tanto para las nuevas generaciones ibéricas, pero sí para muchos otros españoles, es un icono que por medio de sus aventuras entretuvo a sus lectores, y a la vez describió la evolución de España durante los últimos tiempos.

La novela que cayó en mis manos ese día es una de sus primeras apuestas al género: *Tatuaje*, obra que desde su aparición (1976), junto a las siguientes del detective, han sido copiosamente reeditadas no solo en su país, sino también traducidas a diferentes idiomas. De hecho, en el mercado de los Estados Unidos se está conociendo en medios académicos el impacto del autor dentro de este tipo de literatura. Aunque en muchos países hispanoamericanos la novela negra, con sus matices culturales y sociales sigue en alza, y en ella brillan diferentes detectives, expolicías, asesinos y demás, hay que decir que el personaje de Vázquez Montalbán fue precursor, pionero

e incluso modelo para posteriores personajes similares que después aparecieron.

Lo que uno se preguntaría al leer la novela *Tatuaje*, además del interés que despierta la aventura propuesta, es qué elementos narrativos o qué trasfondo tiene la historia. Aquí me permito hablar de mi experiencia con el texto, que quizá no será la misma para todos los lectores, pues es ahí donde surge la riqueza de la interpretación literaria. La matriz generalmente de este tipo de narrativas suele ser sencilla. Se parte de un crimen, se inicia una investigación laberíntica y, finalmente, después de muchos avances y tropiezos, se llega hasta el autor intelectual del homicidio. Desde luego, arribar hasta la última fase de la pesquisa no es fácil y reviste por lo general más casos de violencia, otros asesinatos, falsos testigos, sospechosos y encubridores. En la novela negra típica la ciudad juega un papel preponderante; sus calles oscuras, los guetos, sus malvivientes hacen parte de todo un contexto determinante que juega a ser un caldo de cultivo perfecto para el desarrollo de actividades ilícitas. En la serie de novelas en las que aparece Carvalho, Vázquez Montalbán logra de principio a fin un exitoso entramado para que su detective se desenvuelva a sus anchas con miras a descubrir el origen o la causa de los hechos. Barcelona, desde luego, es pintada con sus fascinantes paisajes junto al Mediterráneo, las Ramblas, sus plazoletas, restaurantes, chiringuitos y, desde luego, sus áreas marginales, casi siempre representadas en el tradicional barrio chino o El Raval, como se le suele conocer:

Pero ya la Rambla se llenaba del bullicio comercial de la tarde y Carvalho se metió bajo el escudo colgante que daba a la entrada del Mercado de la Boquería. Quería cenar bien. Tenía la necesidad de guisar un rato mientras daba vueltas al asunto en la soledad de su casa y tenía solucionado el cierre del día con la promesa de una buena cena... Dejó su SEAT «Coupé» rojo en el estacionamiento de

la plaza de la Villa de Madrid. Le gustaba dejar el coche al comienzo de las Ramblas para poder recorrerlas a pie hacia abajo, hacia el territorio de Charo (pp. 19-29).

En *Tatuaje* todo lo anterior cobra vida y hace que el lector se interese en la aventura propuesta desde el principio. El proyecto del autor no es otro que un realismo urbano bien llevado, una historia que se narra de manera cronológica, personajes bien logrados y el juego de diálogos creíbles que no puede faltar. En este caso, Pepe Carvalho es solicitado para investigar el crimen de un hombre que aparece ahogado con un tatuaje en su cuerpo que reza: “He nacido para revolucionar el infierno”. De esta manera, el investigador inicia un peregrinaje que lo lleva a Ámsterdam e indirectamente se compara la vida en los dos lugares, la España aún en periodo de transición con miras a fortalecer una cercana democracia y, por su parte, una Holanda liberal y ya muy avanzada para su época en lo que tenía que ver con los derechos individuales de sus ciudadanos:

Se pararon ante el escaparate de un night club. Tras los cristales aparecía expuesta la mercancía femenina. Cinco o seis muchachas de procedencias exóticas (desde Francia hasta Cachemira) enseñaban sus senos a los transeúntes. En una esquina del escaparate una muchacha mostraba un solo seno y tenía por nombre artístico Finita del Oro (p. 74).

En su periplo el lector conoce las aficiones del protagonista, un hombre bebedor cuya amante es una prostituta, su pasión por la buena gastronomía, tema que ha dado para disertaciones académicas, y el goce que le brinda ver reducir a cenizas libros que él considera ya inoficiosos. La novela, finalmente, como se espera, llega a su desenlace con la identificación del asesino que quizá resulta ser el menos esperado. Obviamente, para llegar a este punto, el lector habrá pasado por una maraña de hechos en

los que se sospechará de todos y se lanzarán al aire diferentes conjeturas.

El modelo de novela negra, del cual, como he dicho, Vázquez Montalbán es uno de los precursores en España, ha sido ampliamente explotado en la televisión norteamericana. Y esto lo menciono porque la televisión colombiana, en las décadas del 70 y 80, estuvo plagada de enlatados que seguían este libreto (léase *Magnum*, *Baretta*, *Cannon*, etc.). Desde luego, no hay que olvidar que los creadores del “Hard-Boiled Fiction” fueron los mismos norteamericanos con sus autores clásicos como Dashiell Hammett, Carroll John Daly y Raymond Chandler.

En América Latina el género ha tenido importantes cultivadores con hipertextos o lecturas palimpsesticas, como diría Gerard Genette. Tales narrativas se han presentado a los lectores latinoamericanos dentro del contexto tradicionalmente violento y corrupto de nuestras sociedades. En Colombia, sin embargo, el modelo del detective que averigua casos enrevesados no parece haberse solidificado. La realidad nuestra, tan caótica y convulsiónada, invita a temáticas relacionadas con el crimen en cuyo desarrollo la intervención de un solo individuo —un detective— capaz de desenmascarar los tentáculos de la ilegalidad no parecen ser creíbles.

Queda como colofón la apuesta a redescubrir las aventuras de Carvalho, novelas que ahora en España también están siendo recobradas por medio de tebeos o novelas gráficas, otro género que ha tenido recientemente voz y que ahora también se lee y analiza en las universidades de Estados Unidos. Lo anterior queda como una prueba más de la importancia de la cultura popular y la democratización del arte. En ese aspecto, este tipo de narrativas, que siempre ha tenido infinidad de lectores, resquebraja ciertas élites literarias y algunas posturas teóricas que nunca han visto mayores méritos artísticos en este tipo de contenidos.

Semillas de palabras cosecharán flores de con-s-ciencia.

Entrevista a la secretaria de educación de Bogotá: Dra. Edna Bonilla Sebá*

por Helen Orjuela Tacha** y Enrique Ferrer-Corredor***



Desde Grecia, a lo largo de la historia, el cultivo de la sabiduría ha sido un amuleto en las pretensiones de la humanidad de construir un tejido social cada vez más justo y eficiente. La modernidad tardía (Habermas), o proyecto moderno inconcluso, se ha fundado en procesos de objetivación del mundo compartido a través de diálogos razonables camino de la transformación de la naturaleza y de las relaciones entre los seres humanos, apoyados en lenguajes formales cada vez más sofisticados, para reconstruir cada día las opciones de bienestar de todos. En ese proceso nos debatimos entre los algoritmos de las ciencias para beneficiarnos de la experiencia tatuada en teorías y las acciones concretas de cada pueblo, de cada ser, en el modo de hacer suyo este legado de

* Actual secretaria de educación de Bogotá, entre sus amplios estudios en el campo educativo y económico destacamos: doctorada en estudios políticos de la Universidad Externado, egresada del pregrado en contaduría en la UNAL, especialista en gerencia de impuestos de la Universidad Externado. Ha sido profesora en universidades como Javeriana y Externado; además, es profesora asociada en la facultad de ciencias económicas en la Universidad Nacional.

** Magíster en estudios sobre el desarrollo de la Universidad de los Andes, economista de la Universidad Externado. Profesora de la facultad de economía de la Universidad Externado. Correo electrónico: helen.orjuela@uexternado.edu.co

*** Profesor de la facultad de economía de la Universidad Externado, director de la revista *Papeles*. Correo electrónico: revista.papeles@uan.edu.co

universales sin absolutos. Lamentablemente, en ese largo camino de este proceso complejo de construir el pan diario hemos caído en excesos de avaricia material y espiritual, no solo hemos devorado el planeta sin conciencia del daño para las generaciones futuras, sino que también nos hemos devorado unos a otros, sin conciencia de que, finalmente, *el ser es una construcción simbólica*, de que lo que nos hace diferentes a una manada de animales mamíferos en medio de la selva es justamente el lenguaje. Y nunca antes como en este siglo XXI, la neurociencia, todas las ciencias, nos han dotado de conciencia y de consciencia sobre la necesidad de empoderarnos como seres modernos de los problemas de nuestra sociedad colombiana, mediante discursos razonables, eficientes y justos, desde una perspectiva bioética, para construir un mundo de la vida con mayores opciones para todos, muy a pesar de nuestros orígenes institucionales fragmentados desde la Independencia y la enorme desigualdad socioeconómica actual. La neurociencia nos ha mapeado los caminos entre la cognición, las competencias de la lengua y nuestro hacer en el mundo. Así, la escuela como institución ha reformado sus herramientas para diseñar programas y estrategias en diálogo entre el modo como se construye la sinapsis neuronal

y el modo como la cadena articulada construye discurso en una lengua (española, por ejemplo). El lenguaje, esa capacidad humana de capturar a través de los sentidos la realidad mediante pulsaciones nerviosas en nuestro cerebro, es el objetivo de desarrollo en nuestros niños, en apuestas trazadas por docentes científicos, cometido en el que la lengua es el escenario y el medio, el puente que une dos extremos: el cerebro como dispositivo de procesamiento y el mundo de la vida como ese escenario transformador de ese dispositivo. Y esta dinámica, entre una disposición biológica y una realidad aprehendida, se mueve en un circuito de causalidad de ida y vuelta permanente, en la que el dispositivo se enriquece en su contacto con la realidad, y la realidad percibida se transforma con los cambios del dispositivo. En medio de la importancia de lo que significa una política educativa distrital, en particular desde el substrato más importante, el de las competencias en lectoescritura en los niños y jóvenes, hemos tocado las puertas a la primera autoridad de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, para dar cuenta de la ruta de viaje en torno este fenómeno en los próximos años. Ofrecemos a ustedes esta entrevista para ilustrar el diálogo institucional sobre la educación en medio de la pandemia.

1. Desde antes de la pandemia, la educación ya padecía muchos males; estos se han acrecentado, han cobrado un clima de alarma con la pandemia. A la tarea incompleta en el pasado se ha sumado la pregunta sobre el modo como debemos enfrentar esta situación extrema, en particular en los sectores de salud y economía. Esta situación nos ha llevado a diseñar planes de emergencia, en su caso: ¿cómo se ha venido construyendo ese diseño?, ¿hay estrategias de corto y largo plazo? Y dada la enorme heterogeneidad de la población de Bogotá, ¿hay orientaciones específicas desde la política diseñada a ese respecto?

En efecto, la coyuntura de la pandemia ha permitido identificar la necesidad inaplazable de emprender la transformación pedagógica y curricular en las instituciones educativas y, para ello, la flexibilización curricular se presenta como uno de los desafíos más urgentes de afrontar. Pasar de modelos educativos centrados en contenidos disciplinares a uno

en el cual el currículo tenga sentido para el estudiante, que surja de su experiencia de vida y que le ayude a leer y entender su entorno, y a plantear soluciones a las problemáticas de la comunidad, es un gran desafío. Un currículo en el cual el estudiante aprenda de su cotidianidad y que los conocimientos disciplinares sean herramientas que consientan leer la realidad,

es decir, sean los medios mas no los fines del acto educativo.

En este sentido, la emergencia sanitaria decretada por el gobierno nacional y la Alcaldía Mayor de Bogotá con ocasión de la pandemia derivada por el COVID-19, motivó el desarrollo de la estrategia “Aprende en Casa”, en respuesta a brindar orientaciones y recursos para el diseño de estrategias de flexibilización escolar que facilite a niñas, niños, adolescentes y jóvenes continuar su proceso de aprendizaje desde casa, en aras de garantizar la salud y el cuidado de la vida de la comunidad educativa.

En el marco de esta estrategia, se ha hecho entrega de recursos pedagógicos y educativos para acompañar a directivos, docentes, orientadores, cuidadores y estudiantes, vía virtual y no virtual. Es así como se cuenta con una serie de recursos propios que aportan en el proceso de aprendizaje de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes en la generación de acciones pedagógicas y flexibles en el contexto actual de la ciudad, para facilitar el trabajo de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

En consecuencia, se suscitan aprendizajes y vivencias orientadas por recursos didácticos, en los cuales se incluyen elementos clave y motivadores como el juego, el diálogo, la indagación y experimentación, favoreciendo

se cuenta con una serie de recursos propios que aportan en el proceso de aprendizaje de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes en la generación de acciones pedagógicas y flexibles en el contexto actual de la ciudad, para facilitar el trabajo de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

la reflexión, el planteamiento de hipótesis, la formulación de preguntas y el análisis, para llegar a los hogares que no cuentan con los recursos y medios tecnológicos necesarios para avanzar por vía virtual y/o digital en este reto educativo.

En la estrategia, se trabaja de manera mancomunada con los docentes del Distrito y formadores de entidades aliadas, públicas y privadas, para producir material impreso como guías y talleres educativos. También se usan el celular y las redes sociales para favorecer la comunicación entre el docente, los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias.

A continuación, las estrategias pedagógicas que se han movilizado durante la emergencia sanitaria:

- Creación del micrositio web en la página de la SED, que cuenta con espacios diferenciados para estudiantes, docentes, directivos, orientadores y padres de familia. Se encuentra en el siguiente link: <https://www.redacademica.edu.co/estrategias/aprende-en-casa>.
- Programación educativa en televisión a través de Canal Capital en la franja «Aprende en Casa con Canal Capital» que se transmite de 7:00 a. m. a 10:00 a. m. y se repite en la franja de 2:00 p. m. a 5:00 p. m.
- Alianza con Señal Colombia para contar con contenidos y reproducir en Canal Capital.
- Franja radial de la emisora Colmundo, radio en simultánea con DC radio, frecuencia 10.40 AM, los lunes, miércoles y viernes de 11:30 a 12:00 m. con espacios propuestos en la parrilla radial.
- Material pedagógico para docentes, guías y orientaciones de trabajo para estudiantes, orientadores, padres o acudientes.
- Entrega de libros de la colección Libro al Viento a través de la Alianza Secretaría Distrital de Cultura e IDARTES.
- Nuevos portales Web escolares.

- Aulas virtuales en el Moodle.
- Facebook Live y Webinar.
- Divulgación previa de la parrilla para informar a la comunidad educativa, mediante canales de comunicación de la Secretaría de Educación del Distrito.
- Guías de trabajo por ciclos educativos.
- Entrega de material impreso bajo el componente de la estrategia “Aprende en Casa toca tu puerta” orientada especialmente a estudiantes que presentan mayores restricciones y dificultades de conectividad para facilitar el proceso de aprendizaje en casa.
- Mesas de apoyo técnico y apoyo pedagógico para el funcionamiento de canales de comunicación para nuestros docentes, directivos docentes y orientadores con el fin brindar apoyo referente a inquietudes pedagógicas, recursos, orientaciones y dudas en la implementación de la estrategia.

Desde el punto de vista de gestión institucional, en desarrollo de las funciones que orientan las políticas, planes y programas de administración, desarrollo y control de los recursos humanos, económicos, físicos y tecnológicos de la Secretaría, se han diseñado distintas estrategias para garantizar la continuidad de la gestión educativa, lo cual ha incluido la formulación de directrices y lineamientos ajustados a la situación actual, lo cual no ha implicado la modificación de los procesos, sino su ajuste temporal a las exigencias resultantes en el marco de atención a la emergencia causada por el COVID-19. En cuanto a la aplicación de los nuevos lineamientos normativos expedidos por los Gobiernos Nacional y Distrital, y frente al gran reto de protección de la salud del personal administrativo y docente, se han formulado y desarrollado desde el pasado mes de marzo, sin perder el enfoque del cumplimiento de la misión institucional y de la visión estratégica de la SED, y principalmente, a garantizar la continuidad en la prestación del servicio educativo en los niveles central, local e Institucional, una serie de actividades que

han garantizado la continua y correcta ejecución de los procesos misionales y de apoyo en el marco de la adecuada gestión institucional, entre las cuales se encuentran principalmente las siguientes:

- Gestión del talento humano durante todo el ciclo de vida laboral del personal administrativo y docente de la SED, en sus fases de ingreso, permanencia y retiro.
- Gestión financiera que ha garantizado los recursos de funcionamiento e inversión, mediante la definición de las herramientas para la proyección, análisis y adecuada ejecución del presupuesto de la SED, de conformidad con las normas vigentes.
- Gestión de la contratación adelantada en todas las áreas de la SED, direccionando y controlando las actividades necesarias durante las etapas precontractual, contractual y de liquidación, en las diferentes modalidades existentes y acordes a los lineamientos de ley.
- Gestión de los servicios administrativos, en cuanto a la organización que da continuidad a la prestación de los servicios de vigilancia, aseo y cafetería en todos los niveles de la SED, la planeación, administración, desarrollo y control de los recursos tecnológicos, y de la eficiente prestación de los servicios informáticos, así como la aplicación de las políticas de archivo de documentos de gestión e históricos, y a todo lo concerniente a la prestación de la información requerida por los ciudadanos, sobre la misión, funciones, organización, trámites, procesos, procedimientos y normas de la SED, a través del diseño de estrategias de atención al ciudadano, en los niveles central y local.

En cuanto a las estrategias a corto, mediano y largo plazo, desde los procesos de gestión, el mayor reto se encuentra enfocado en la preparación para el retorno gradual, progresivo y seguro al trabajo presencial del cuerpo docente y administrativo de las instituciones educativas distritales, bajo los lineamientos

de orden nacional y distrital. Para ello, se adelantó el proceso de adquisición de elementos de protección personal y de bioseguridad, que garantice la total cobertura a toda la población administrativa, docente y de contratistas de la SED en todos sus niveles, durante todo el tiempo que reste de la emergencia.

Otra estrategia es mantener y fortalecer el proceso de caracterización de condiciones de salud y vulnerabilidad de los aproximadamente 36.000 directivos docentes y docentes del Distrito Capital. Esto significa la recolección, organización, validación, análisis y uso de un alto volumen de información, mediante un test exclusivo para reporte de sintomatología de fácil acceso y seguimiento, lo que permitirá disminuir los tiempos en la caracterización y entrega de esta información a las partes interesadas, e informar los resultados de manera oportuna para la toma de decisiones en un plano preventivo y no correctivo, siempre manteniendo las condiciones de confidencialidad que corresponden.

Ahora surge la necesidad de establecer un plan para continuar brindando las herramientas ya descritas y ofrecer, al mismo tiempo, la posibilidad de un retorno a clases presenciales. En este sentido, la SED revisó, entre otras, las experiencias internacionales de China, Corea del Sur, Japón, Vietnam, Dinamarca, Noruega, Francia, España, Uruguay, México, Perú y Argentina, con el fin de estudiar las medidas e iniciativas referidas al manejo del sistema educativo durante la pandemia. Algunos de los elementos más destacados resultado de la revisión que se pueden señalar son los siguientes:

- i. La mayoría de estas naciones decidieron la apertura progresiva de las instituciones educativas al considerar que la curva de transmisión del virus iniciaba un descenso.
- ii. La reapertura fue gradual y por niveles, iniciando con preescolar y primaria, y en algunos casos con los estudiantes educación de media próximos a graduarse.



- iii. La decisión voluntaria de las familias. Se ha hecho en consenso con las familias haciendo monitoreo en el estado de salud de los estudiantes y vinculándolos en el proceso de decisión.
- iv. Flexibilización curricular como parte de la estrategia de continuidad.

El *Plan para la reapertura gradual progresiva y segura (GPS)* es la respuesta de la ciudad de Bogotá para hacer frente al impacto del COVID-19 en su sistema educativo. El objetivo central del plan de reapertura GPS es brindarle a los estudiantes y docentes la posibilidad de complementar la modalidad no presencial y el aprendizaje autónomo, con la modalidad presencial dentro de una estrategia de flexibilización escolar.

Es importante resaltar que la reapertura GPS se fundamenta en una propuesta de flexibilización escolar del sistema educativo y que entiende que las instituciones educativas son eje del desarrollo social, comunitario y educativo. En el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el ejercicio de su autonomía institucional, los colegios continúan adelantando espacios de reflexión y análisis sobre el horizonte institucional con el fin de ajustar y flexibilizar los propósitos educativos, la orientación de las áreas fundamentales, los objetivos específicos de cada nivel educativo desde preescolar hasta la media, el currículo y los procesos de evaluación.

2. En este mismo sentido de la crisis: ¿cómo ha sido la coordinación entre el Distrito y el gobierno nacional?

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) adelanta la estrategia “Aprende en Casa”, teniendo en cuenta el marco normativo vigente que acoge la prestación del servicio educativo en el país y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional —MEN—, dirigidas a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa: sector educativo al servicio de la vida: juntos para existir, convivir y aprender” (consultar enlace: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_3.pdf), a través de la cual, se proponen estrategias para la flexibilización curricular.

Además, a nivel nacional, la SED se encuentra participando en grupos de trabajo con el MEN

y la Asociación Colombiana de Ciudades Capitales —ASOCAPITALES—, espacios en donde se han socializado algunas de las medidas y preocupaciones compartidas con departamentos y otras ciudades capitales. Por otra parte, en la construcción técnica del *Plan para la reapertura —GPS—*, la SED tuvo en consideración los lineamientos y directivas del MEN y del Ministerio de Salud y Protección Social, particularmente la Resolución 666 de 2020 sobre los protocolos de bioseguridad.

Como entidad certificada, la SED ha suministrado la información solicitada por el MEN para acceder al Fondo de Mitigación de Emergencias (FOME) creado por el gobierno nacional para atender las necesidades generadas por el COVID-19.

3. ¿Qué debería esperar el sector educativo en educación básica y media después de la pandemia?

Con los aprendizajes que ha dejado la pandemia durante estos meses de confinamiento y cuidado, el sector educativo en todos sus niveles y sectores han transformado sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de adaptarse a una realidad para la que no se estaba preparado.

En este aspecto, cuando termine la pandemia, sector educativo no volverá a ser el mismo, dadas las nuevas dinámicas de flexibilización escolar y fomento de la autonomía en los estudiantes durante los distintos espacios académicos. Es decir, la escuela no volverá a ser la misma debido a las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se han venido implementando con el fin de continuar garantizando la calidad de la educación a pesar de los cambios económicos, sociales y culturales por los que atraviesa el mundo.

Por otro lado, en línea con los avances y reflexiones derivados de la estrategia “Aprende en Casa”, los actores de la comunidad educativa deberían esperar:

- La creación de escenarios virtuales generados en las instituciones educativas como son: grupos de WhatsApp, llamadas telefónicas, reuniones virtuales por plataformas y uso de plataformas institucionales en algunos colegios.
- El acompañamiento más personalizado, que permita avanzar hacia la humanización de las relaciones interpersonales virtuales, fomentando capacidades de autogestión en estudiantes y familias.
- Que se incentive la comunicación y el contacto con los seres queridos, para fortalecer lazos familiares y tratar de reconciliar las diferencias.
- El desarrollo de la capacidad de adaptación y la recursividad, por ejemplo, en el aprendizaje de nuevas tecnologías para fortalecer competencias actitudinales de acceso a otros recursos.
- La implementación y uso de diferentes estrategias didácticas, como, por ejemplo,

En relación con el nivel de educación media, se espera continuar aportando al mejoramiento de las competencias de los jóvenes para afrontar los desafíos del siglo XXI y continuar sus trayectorias educativas posmedia o su vinculación al mundo laboral.

el diseño de actividades por proyectos integradores que articulan el proceso de los y las estudiantes en cuanto a competencias con una visión real de integralidad.

En relación con el nivel de educación media, se espera continuar aportando al mejoramiento de las competencias de los jóvenes para afrontar los desafíos del siglo XXI y continuar sus trayectorias educativas posmedia o su vinculación al mundo laboral. Para esto, aún en el marco de la pandemia, se han adelantado reflexiones teórico-prácticas en remoto con los directivos docentes y administrativos. Así buscamos avanzar en la generación de dinámicas institucionales pertinentes sobre cómo se aporta a la construcción y ajuste de las prácticas pedagógicas para trabajar en el aula las competencias del siglo XXI y la orientación socioocupacional.

También se avanza en la valoración institucional para correlacionar el plan de estudios de la educación media con las políticas educativas, los otros niveles educativos, las competencias del siglo XXI, la pertinencia de las líneas de profundización, la armonización con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano. Esto complementado con la implementación de la estrategia de inmersión a la educación superior, como una

oportunidad para acercar a los jóvenes de la educación media a la elección de un programa educativo que responda a sus intereses, necesidades y expectativas. Se propone acercarlos a las dinámicas propias de la educación posmedia, con el fin de ampliar su perspectiva frente a sus imaginarios de acceso a la formación y contribuir a su crecimiento personal, fortaleciendo su autonomía, su nivel de responsabilidad y su interacción con pares que comparten sus mismas afinidades, permitiéndoles ampliar su visión del mundo de la formación e identificar, modificar o reafirmar sus intereses frente a sus trayectorias de vida posmedia.

Sumado a lo anterior, la pandemia ha sido la oportunidad de reafirmar la importancia que tiene la orientación socioocupacional. Al brindar herramientas a los adolescentes y jóvenes para la toma de decisiones informadas, a partir del reconocimiento de sus intereses, la oferta educativa de la ciudad, así como las necesidades y tendencias de desarrollo del sector productivo, se contribuye a la construcción de trayectorias de vida satisfactorias. En este proceso se debe esperar que la comunidad, en general, en las localidades de la ciudad se vincule en la sensibilización de las alternativas de acceso a educación posmedia y oportunidades de vinculación al contexto laboral. También se ha identificado la importancia de vincular y articular al sector productivo con el mundo del trabajo y el mundo de la formación, de manera que los jóvenes reconozcan los sectores productivos con mayor tendencia de desarrollo en la ciudad, las necesidades de capital humano en el ámbito empresarial y las competencias requeridas para la vinculación y crecimiento laboral.

En adición, se espera continuar con la identificación de los intereses y necesidades de diferentes actores de las IED y caracterizar sus ambientes de aprendizaje. Esto tiene como propósito fortalecer la pertinencia de los programas de articulación con el SENA, es decir, que las IED que cuentan con esta oferta no solo cuenten con unas líneas de profundización

propias, sino que se fomente el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje como escenarios propicios para generar los conocimientos específicos, se contemple la posibilidad de circular interinstitucionalmente en caso de identificar complementariedad en otras IED, se revise la oferta del SENA en las instituciones educativas o se promueva la generación de alianzas con el sector productivo.

Cabe aclarar que las acciones mencionadas no se limitan a lo que se espera que pase en el nivel de educación media después de la pandemia. La Secretaría de Educación del Distrito adelanta esfuerzos en torno a ellas desde antes de iniciar la pandemia, y la experiencia de implementarlas en remoto ha brindado información que aporta a su fortalecimiento en un eventual regreso presencial a las actividades.

En la medida en que las actuales circunstancias de salud pública continúen, la estrategia de flexibilización escolar será una necesidad para

garantizar el derecho a una educación de calidad. En este contexto general de política, será necesario fortalecer la modalidad no presencial y de aprendizaje autónomo. Tendremos, en consecuencia, que reconfigurar la forma en que hemos organizado la prestación del servicio público educativo, lo mismo que repensar las técnicas de enseñanza y la manera en que desarrollamos las capacidades y competencias del siglo XXI en nuestros estudiantes.

Esta experiencia ha llevado a los equipos directivos y técnicos de la SED a participar, con una mirada local, de las discusiones globales en torno al impacto de la pandemia en la educación, que han sido impulsadas por los organismos multilaterales como, la UNESCO.

Después de la pandemia del COVID-19, la educación básica y media habrán incorporado todos estos desarrollos; será difícil regresar atrás.

4. Siempre se ha esperado, sin éxito hasta el momento, la integración de tres actores: la familia, la escuela y la sociedad. ¿Cómo ha observado este hecho ante la pandemia? ¿Y cómo ha observado en particular a los profesores, su actitud y aptitud científica para liderar procesos en esta coyuntura desde el aula?

El COVID-19, además de ser un fenómeno epidemiológico, es un fenómeno con un profundo impacto económico y social. Estas circunstancias inéditas requieren de altas dosis de corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa. La pandemia ha impuesto unas nuevas condiciones de interdependencia que no pueden ser desestimadas.

La familia como cimiento de la sociedad y la escuela como una de sus más importantes instituciones están dialogando como nunca. Desde hace tiempo, la escuela ha tenido claro que no puede asumir completamente la responsabilidad en la formación y el cuidado de nuestros niños y niñas, y adolescentes. Hoy hay una nueva valoración de la familia, del papel de la escuela, que en la SED queremos aprovechar al máximo.

En Bogotá, ha significado que el sistema educativo está ajustando la forma habitual de funcionamiento para que pueda convivir de manera armónica con la apertura de otras actividades sociales y económicas, en consideración por el denominado “cupos epidemiológicos”.

Desde la estrategia “Aprende en Casa” se han vinculado las familias con la escuela y la sociedad de tres maneras y escenarios. A saber:

1. Desde el nivel central con la construcción del microsítio “Aprende en Casa”, un espacio en el portal “Red Académica” en el que de manera sistemática se están produciendo recursos educativos y apoyos pedagógicos para docentes, estudiantes, familias o cuidadores, directivos docentes, orientadores y, en general, para todo el público interesado.

- Específicamente, los tres actores encuentran:
- Sugerencias y actividades para realizar con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
 - Sugerencias, consejos, *tips* y recordatorios para hacer del hogar un lugar para aprender y seguir conectado con la escuela.
 - Contenidos y plataformas que ayudan a las familias a estudiar con sus hijos.
2. A nivel institucional, cada una de las instituciones educativas distritales (IED), en el marco de la autonomía conferida en el Artículo 77 de la Ley 115 de 1994¹, desarrollan los procesos educativos de manera colegiada con las familias, respondiendo a los proyectos educativos institucionales. De tal manera que las instituciones han usado diferentes estrategias y medios de comunicación, como circulares, correos electrónicos, plataformas, micrositos institucionales, llamadas telefónicas, mensajería instantánea, redes sociales entre otras, para mantener una comunicación permanente y bidireccional, que permita apoyar los procesos educativos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Buscando con esto, trabajar de manera mancomunada y fortalecer el hogar como un ambiente de aprendizaje. Para esto, los docentes han tenido toda la disposición y el liderazgo para generar metodologías flexibles e innovadoras que motiven el aprendizaje en casa de los y las estudiantes, y el acompañamiento de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
3. Con el sistema institucional de Aliados y Cajas de Compensación Familiar se han realizado recursos educativos como: cartillas digitales e impresas, microproyectos, guías, podcast, videos y otros recursos educativos para fortalecer el componente psicosocial e involucrar a las familias en las trayectorias educativas de sus hijos e hijas. Esto, teniendo en cuenta que las formas de interacción y los espacios de desarrollo han cambiado debido a la situación de emergencia sanitaria.

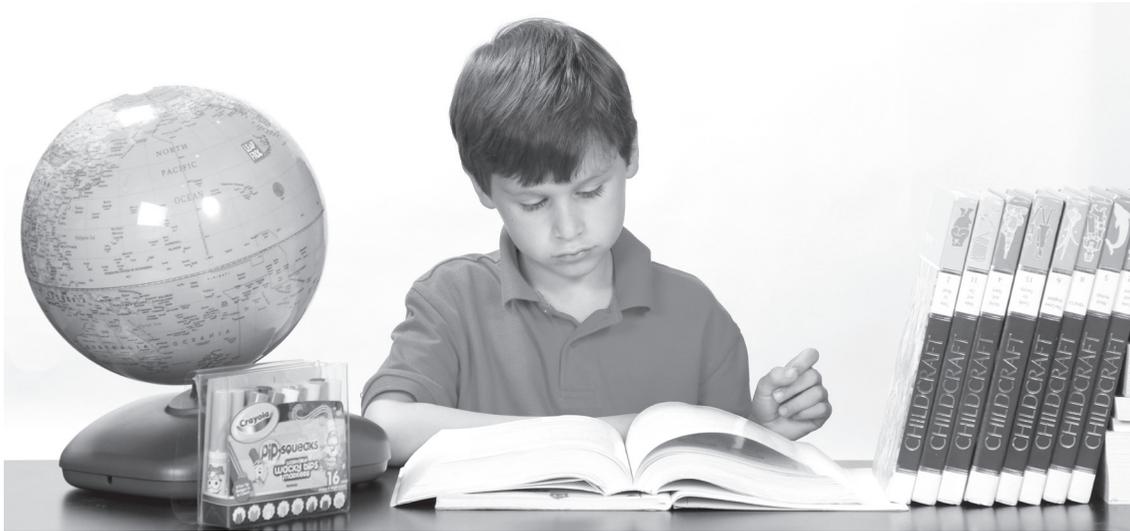
Es así como a nivel general se ha buscado el desarrollo socioemocional y relacional de los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, mediante la realización de actividades que vinculan el arte, la narrativa, el juego, la lúdica y la reflexión.

Por su parte, los docentes del Distrito, en el marco de la estrategia “Aprende en Casa” han generado espacios de colaboración para desplegar una serie de estrategias pedagógicas que vinculan a la familia y contemplan elementos didácticos, no exclusivamente mediados por tecnología, orientados a brindar alternativas y promover sus capacidades creativas, resolutivas e innovadoras en el contexto de la pandemia.

Ahora bien, ha habido una participación activa en las redes, en los colectivos y semilleros de maestros y maestras, quienes en sus propias palabras han expresado:

La pandemia ha permitido que la escuela abra el espacio para que aparezca en escena lo emocional, lo vulnerable, lo que nos enriquece, para entender lo que sienten los demás, todos estamos viviendo una situación común, es necesario buscar la contención del otro a través de la escucha, hacer partícipes a los estudiantes y a las familias. Las prácticas se están renovando, las actividades de la escuela ahora, aunque se hacen de forma virtual, han sido un ejercicio de transformarse, la relación de maestros, estudiantes y familias ha sido un elemento de catarsis para

1 Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.



los miedos, las tristezas, el desencuentro, los docentes de todas las áreas han apelado a diversas estrategias para conectarse con los estudiantes y con las familias que empezaron a ser parte de la red, al combinar su tiempo en casa con sus hijos e involucrarse en la construcción de nuevas realidades desde la escuela” (Foro educativo distrital, 2020).

Ahora bien, en la nueva etapa en la que entramos, la reapertura GPS reconoce que la percepción de seguridad de las familias, docentes y la comunidad en general está resquebrajada y que es necesario impulsar

procesos que, de manera gradual, permitan recobrar la confianza en una nueva forma de funcionamiento del sistema educativo. Por esta razón, la SED ha llevado un proceso de participación y consulta en el marco de la reapertura GPS, y que incluye a toda la comunidad educativa: niñas, niños y jóvenes, familias y docentes.

Nuestros docentes reconocen la magnitud del reto que tenemos como sociedad y confiamos en su capacidad de liderazgo en estos tiempos de enfermedad. Nuestro compromiso es brindarles todo el apoyo que sea necesario para que, como sector, estemos a la altura de este reto histórico e inédito.

5. La realidad de la modernidad contemporánea reclama un trabajo riguroso desde el aula en asignaturas como la matemática y la lectoescritura. Esta necesidad ha quedado expuesta de un modo evidente tras los resultados de Colombia en la prueba PISA. Este problema plantea retos en presupuesto, en conceptos ideológicos, en la logística, sobre todo en la actitud-aptitud de los profesores. ¿Cómo ha asumido la actual administración distrital este desafío?

La administración actual, en cabeza de la Secretaría de cultura, recreación y deportes, y con la participación de la SED y un acompañamiento activo, inició este año el proceso para la formulación del Plan Distrital de lectura y escritura “Leer para la vida”. Este plan parte del reconocimiento de que la inserción en la

cultura escrita es un factor que incide en el desarrollo humano y, por lo tanto, debe ser tratado como un derecho; a su vez propone garantizar este derecho, ya que influye como garantía de que puedan darse todos los demás y de él depende el mejoramiento de la calidad de vida de todos los habitantes de la ciudad. En

ese camino el Plan se ha trazado un objetivo que es el de

formar y desarrollar capacidades de lectura, escritura y oralidad, que favorezcan la comprensión y conlleven al mejoramiento de los niveles de lectura, la generación de estrategias que permitan garantizar a los habitantes de la ciudad, el acceso en condiciones de igualdad a la lectura, la escritura, el libro y las bibliotecas y a motivar el uso y apropiación de la lectura y la escritura como prácticas que permean todos los ámbitos de la vida. Se trata de evidenciar el sentido transformador de la lectura en la vida cotidiana, construir un vínculo entre la lectura y los habitantes de la ciudad y hacer de cada ciudadano un mediador de lectura.

La Secretaría de educación aporta al logro de este objetivo común desde las acciones que se desarrollan para el fomento y fortalecimiento de la lectura, la escritura y las bibliotecas escolares. En el caso del fomento de la lectura y la escritura, desarrollamos estrategias para que toda la comunidad educativa realice prácticas de lectura y escritura asociadas al goce y el disfrute de la lectura, la escritura y la oralidad desde la primera infancia y a lo largo de la vida. Concursos de escritura de cuentos, actividades culturales y literarias en torno a un autor, talleres y clubes de lectura, entre otros.

En el proceso de fortalecimiento de bibliotecas escolares se busca garantizar el acceso a la lectura y al conocimiento en todos los formatos y soportes y también generar y desarrollar estrategias para que estudiantes, docentes, bibliotecarios y familias de los colegios públicos de la ciudad sean mediadores de lectura.

En el proceso de fortalecimiento de bibliotecas escolares se busca garantizar el acceso a la lectura y al conocimiento en todos los formatos y soportes y también generar y desarrollar estrategias para que estudiantes, docentes, bibliotecarios y familias de los colegios públicos de la ciudad sean mediadores de lectura. Esto a través de asistencia técnica, conexión y tecnología, dotación de libros y espacios de formación, por nombrar solo algunas de nuestras estrategias.

Por último, está el plan de fortalecimiento de la lectoescritura, y que tiene como punto de partida uno de los elementos que ustedes han citado, los resultados de Colombia en las pruebas PISA.

Sí, definitivamente la participación de los estudiantes de Bogotá en las pruebas PISA, así como los resultados en pruebas nacionales, nos ha permitido reconocer que, si bien Bogotá cuenta con un mejor desempeño en lectoescritura que el promedio del país, es necesario continuar desarrollando acciones y estrategias encaminadas a fortalecer las competencias en procesos de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes de la ciudad.

En ese sentido, una de las apuestas más fuertes de esta administración es el plan de fortalecimiento de la lectoescritura, un programa encaminado a realizar una intervención integral en las 200 instituciones educativas con más bajos resultados en pruebas Saber y cuyo objetivo es contribuir para que los niños y las niñas de la ciudad estén en capacidad de leer y escribir máximo a los 8 años y garantizar, así, una trayectoria escolar exitosa.

Para lograr sus metas, el plan de fortalecimiento de la lectoescritura ha optado por acompañar los procesos para la alfabetización inicial desde el enfoque planteado en las ciencias de la lectura (estudios y metaestudios de los últimos 10 años), propuesta desarrollada en la nota técnica del plan y que responde a una revisión académica de los aprendizajes que es necesario fortalecer para la consolidación

del código escrito en los niños y niñas que se encuentran en los grados iniciales.

Los postulados de este enfoque se pueden resumir en que es necesario conocer cómo aprende a leer el cerebro, qué transformaciones se dan en la estructura cerebral y cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la cultura escrita, para así dar lugar a una “educación basada sobre la evidencia”. Se propone, entonces, la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura a través de estrategias que enseñan explícitamente el código escrito, incluido el desarrollo de la ruta fonológica. Es importante precisar que esta intervención dialoga y complementa otras prácticas de lectura y escritura que contribuyen también a estimular el aprendizaje del valor social y funcional del lenguaje.

Las líneas de acción del plan para una intervención integral a las instituciones focalizadas son la gestión pedagógica, la evaluación formativa, la intervención pedagógica, la entrega de materiales pedagógicos y la intervención situada. En el caso, por ejemplo, de la intervención pedagógica entra el tema al que hacen referencia y es la actitud-aptitud de los profesores, ya que con ellos realizamos un trabajo articulado en el que se brinda acompañamiento a los docentes en la observación y retroalimentación de clases, modelación de clases por parte de los facilitadores, implementación de estrategias de planeación diferenciada y seguimiento a avances de estudiantes priorizados.

El plan, entonces, nos permite darle forma al reto que ustedes exponen en su pregunta, pues implica destinar un presupuesto significativo a lo largo del cuatrienio.

Ante los desafíos actuales reflejados en el sector de la educación, se han fortalecido las estrategias de formación posgradual y permanente con entidades formadoras de alta calidad. El mayor esfuerzo en estos programas de formación ha estado dirigido a incidir favorablemente en el aula y a la renovación de las prácticas de docentes y directivos docentes. En



este contexto, se reconoce la importancia de la investigación e innovación educativa y pedagógica, promovida por maestras y maestros en áreas como matemáticas, lectura, escritura y oralidad, entendiéndolas como elementos fundamentales del proceso educativo de niños, niñas y jóvenes.

El compromiso de las y los docentes y directivos docentes ha sido definitivo en el contexto de pandemia, los maestros han sido uno de los actores esenciales de la resistencia a la pandemia, porque, a pesar de lo complejo de las circunstancias, han asumido el reto de la educación virtual con suma integridad, y esto se evidencia, gracias a que, más allá de su labor pedagógica, permanece el interés por cualificarse no solo en los conocimientos propios de sus áreas, sino en saberes que aportan a dar respuesta a las necesidades formativas derivadas de la situación de emergencia por el COVID-19. Por mencionar un dato: en la presente convocatoria a programas de formación permanente se lograron asignar los 1.140 cupos ofertados.

Nuestro principal desafío hoy en día está asociado al impacto de la pandemia en nuestro sector educativo y en su comunidad. Como lo ha llamado la UNESCO, nuestro reto es no dejar a nadie atrás en tiempos del COVID-19.

En la SED estamos trabajando en una flexibilización escolar que alude a la priorización de aprendizajes, la adaptación de estrategias pedagógicas y didácticas, el aprovechamiento de los recursos educativos disponibles para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje, el ajuste y adaptación de los procesos de evaluación, y el fortalecimiento del vínculo y la comunicación con las familias.

En consecuencia, no se trata solo de resolver la forma de alternar las clases presenciales con las que no lo son, sino de cuidar aspectos fundamentales desde el punto de vista pedagógico en un proceso educativo que puede haberse ralentizado y, desde luego, cambiado, pero que no se detiene, sino que ha vivido una experiencia significativa en diferentes dimensiones, individual, social y sistémica,

lo que lleva a poner atención en factores determinantes:

- Construcción y desarrollo de nuevos hábitos en estudiantes, familias y docentes
- Cuidado de los docentes y los énfasis pedagógicos en el tiempo que comparten con los estudiantes
- **La transformación digital** como proceso pedagógico
- Cambio en la noción de aula y práctica educativa
- Desarrollo de habilidades socioemocionales y la salud mental
- Construcción de capacidades para comprender, adaptarse y aprender
- El aprendizaje entre pares e interacciones sociales con mediaciones tecnológicas

6. Sin duda, la lectoescritura es la base del desarrollo cognitivo, social y disciplinar del estudiante. En este campo tenemos muchas falencias reveladas no solo en las pruebas PISA, sino especialmente cuando nuestros jóvenes entran a los primeros semestres del ciclo universitario. ¿Han emprendido acciones de fondo para enfrentar el que consideramos es el mayor problema disciplinar en los ciclos de primaria y secundaria de nuestra formación? ¿Cuáles son las dimensiones y perspectivas de estas acciones? La neurociencia ha revelado mucho sobre el tema: ¿están realmente preparados nuestros docentes para este reto a la luz de la ciencia de hoy?

Desde la SED somos plenamente consciente de las dificultades evidenciadas por los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional; dichas dificultades pueden extenderse a lo largo de la vida escolar del estudiante si a nivel institucional y distrital no se toman acciones concretas y contundentes que contribuyan al cierre de brechas y a la garantía de derechos ciudadanos desde la escuela.

Desde 2017, la SED, a través del plan de fortalecimiento de la lectoescritura (PFLE), ha emprendido acciones progresivas desde dos frentes: la formación situada a las maestras y maestros de primer y segundo ciclo. Estos encuentros de formación situada o conferencias son espacios de reflexión sobre prácticas y estrategias eficaces de enseñanza. En ellos

se presentan los horizontes conceptuales del PFLE a partir de los resultados recientes de las investigaciones en neurociencia, reflexiones didácticas sobre los procesos de adquisición y apropiación de la lengua escrita, la metodología e implementación del *Plan de fortalecimiento de la lectoescritura institucional* como estrategia de intervención pedagógica, y las prácticas y experiencias de aula sistematizadas por los maestros y maestras participantes.

En este sentido, la administración distrital lanzó en el mes de julio el programa para la promoción de la lectura llamado “Leer para la Vida”. En este colaboramos de manera estrecha con la Secretaría de Cultura y nuestro propósito es lograr mejorar los índices de lectura y el acceso a los libros para todos los capitalinos.

Particularmente, estamos buscando que los niños sepan leer y escribir antes de cumplir los 8 años, y con ese objetivo hemos creado el PFLE, que estamos desarrollando en cerca de 200 colegios oficiales. Esperamos mejorar la lectoescritura de 255.000 estudiantes de primer, segundo y tercer grado. Buscamos que nuestras niñas y niños lean, escriban y se comuniquen como corresponde de acuerdo con su edad y grado académico y que, sobre todo, contribuya a generar una ciudadanía lectora, informada y crítica.

El segundo frente es el acompañamiento en aula al docente, vinculado estrechamente con la intervención pedagógica. Se refiere a los espacios de trabajo compartido y retroalimentación en aula en los que se evidencia el nivel de apropiación conceptual y metodológico que cada maestro adquiere en las formaciones situadas y que deriva en la transformación profunda de su ejercicio pedagógico. Dicho

tránsito, de prácticas arraigadas en modelos tradicionales o creencias desvinculadas de la investigación científica, a prácticas de aula basadas en la evidencia, contextualizadas, rigurosas y orientadas a metas de aprendizaje, permite al maestro el conocimiento a fondo de su grupo a través de la evaluación formativa, teniendo en cuenta fortalezas y debilidades de manera individual para llevar a cabo la diferenciación y, por ende, la consolidación de aprendizajes en todos los estudiantes.

El trabajo articulado en estos dos frentes nos ha demostrado que los maestros sí están preparados para afrontar este reto, con formación permanente y acompañamiento, se asumen como gestores del cambio social desde la transformación de las prácticas de aula orientadas a los aprendizajes y el acompañamiento permanente a sus estudiantes, reconociendo la diversidad, las dificultades y fortalezas en cada uno de ellos.

Referencias

Foro educativo distrital (2020). Memorias conversatorio de redes, colectivos y semilleros. Los retos de las redes y colectivos en tiempos de contingencia, 9 de julio de

2020. <https://www.redacademica.edu.co/especiales/los-retos-de-las-redes-y-colectivos-en-tiempos-de-contingencia-qu-apor-tamos-qu-sugerimos>

Cuento

Paramnesias*

Julián Nalber*



Apuntes encontrados en el apartamento a las 12:20 minutos de la medianoche del 25 de diciembre de 1999. El detective Robinson los leyó en silencio y pensó en la posibilidad de un suicidio. Sin embargo, existía la sospecha de un asesinato. Antes de leer estas notas caminó por el lugar y vio libros y ropa arrumada, observó varias botellas de licor vacías tiradas en el piso. La cortada había sido un tajo perfecto que atravesó las venas de la mano derecha, otro corte trozó su cuello. La mujer se había desangrado.

Diciembre 12 de 1999 (tarde)

Llegué cansada después de un viaje extenuante. El frío es incalculable, el paisaje blanco es hermoso desde la ventana. De Boston al pueblo en donde trabajaré hay menos de una hora en auto. Afuera la temperatura irónicamente quema y estimula la melancolía. No hay felicidad completa.

Diciembre 12 de 1999 (noche)

Me invitaron a cenar unos colegas y espero iniciar estas nuevas relaciones de la mejor manera. Temo que mi inglés me pueda poner nerviosa. Por ahora no he tenido

* Julián Nalber (seudónimo), escritor colombiano radicado en el exterior representante del género de la novela policial o el llamado "Hardboiled". Su ópera prima *Detective Santré, el caso Chang* fue publicada en Colombia en 2017, y republicada en España en 2019. (nalberjulian@gmail.com)

problema al usarlo. Con el tiempo sabré si de verdad lo hablo tan bien como creo. Deduzco que el registro del idioma que poseo es más de un contexto académico que el de la calle. Volveré mañana a contar cómo me fue.

Diciembre 13 de 1999

La salida no estuvo mal, por momentos me perdía, pero creo que no fue un factor para obstaculizar el diáogo. Algunos colegas entre copas me observaban mucho (eso sentí por momentos). Me hablaron de los estudiantes: “son buena gente, se acostumbrarán a ti. Al principio les parecerá difícil. Alguien que viene de afuera y que les va a enseñar su propia historia. Otros tendrán preconceptos machistas y te verán como una profesora tonta a la cual pueden joder”. Alguien dijo algo así, esta es mi traducción.

Diciembre 14 de 1999

He dedicado todo el día a preparar las clases. Me esta invadiendo ya una sensación de soledad y desarraigo. Llevo pocos días aquí pero no para de nevar. No se ve nadie en las calles. Para salir y movilizarme debo tomar un bus que pasa solamente dos veces durante el día. Cerca de mi pequeño apartamento (¿ acaso cuarto?) hay una minúscula tienda en la que venden algunos víveres a un precio exagerado. Me están faltando artículos de aseo. A veces me pregunto por qué opté por esta propuesta. Tal vez por alejarme de Jonathan que me ha venido persiguiendo desde que lo dejé. Era la mejor salida, dejar el país He ganado en libertad, he perdido en sexo.

Diciembre 15 de 1999

Sigo encerrada y no he salido. Con la comida que compré me alcanzará para algunos días. Conocí un vecino que vive en la parte de abajo del edificio, es un viejo gordo de barba y modales pesados, en un inglés indescifrable me ha dicho algo. No le entendí, seguí mi camino. Me siento mal, encerrada.

Diciembre 18 de 1999

Aquí el concepto de la Navidad va ligado a las compras y a los centros comerciales. Cuando la gente sale, lo hace para saciar su deseo de consumismo. No veo posibilidades de hacer amigos. En estos días he estado leyendo y buena parte de mis clases ya están preparadas, al menos para los primeros días. Volví a ver al vecino, estaba abajo en la salita de la entrada del edificio. Me saludó y me preguntó qué hacía. Esta vez le entendí y le contesté con unas palabras vacilantes. Por un momento, el volteó la cara y no me siguió hablando. Me parece raro este tipo. No me despedí.

Diciembre 19 de 1999

Cada vez me siento más triste. No tengo mayor interés en levantarme temprano ni en hacer nada. Pasé buena parte del día metida en la cama. No me bañé, no hice nada. Se ha pasado un día de mi vida sin haber hecho algo productivo. Anoche sentí un ruido que venía de afuera, con cautela abrí la puerta de mi apartamento y vi a mi vecino en frente de su puerta, no sé qué hacía. Este hombre es un tipo extraño. A veces siento algo de inquietud, qué hace este hombre. ¿Vivirá solo? Este edificio parece abandonado, solo lo he visto a él.

Diciembre 20 de 1999

Hoy he bebido todo el día, me animé y compré una botella de ginebra y la he bebido entera. Recibí una llamada de uno de los colegas de la cena aquella, no le entendí nada. Le colgué el teléfono. Intenté llamar a mi familia, olvidé el número. Dormí, me desperté, volví a dormir y volví a beber.

Diciembre 21 de 1999

Ando deprimida, sigue nevando, sigue el frío. No hablo con nadie. El vecino golpeó la puerta y quiso entrar, le cerré la puerta en la cara. Escuché un par de gritos. Esta noche voy a salir a comprar más licor. Voy a tomar un baño. He sentido últimamente la imperiosa necesidad de autosatisfacerme. Quizá esto me tranquilizaría.

Diciembre 22 de 1999

Hoy traté de reponerme y volví a la lectura. El silencio de este lugar asusta. No volví a tener noticias de mis colegas. Ahora pienso que hice algo mal. Solo sé que cuando comiencen las clases uno de ellos tendrá que pasar por mí para llevarme. Creo que ya esto no me importa. Dejo aquí, alguien está golpeando. Vuelvo en un rato.



Diciembre 22 de 1999 (más tarde)

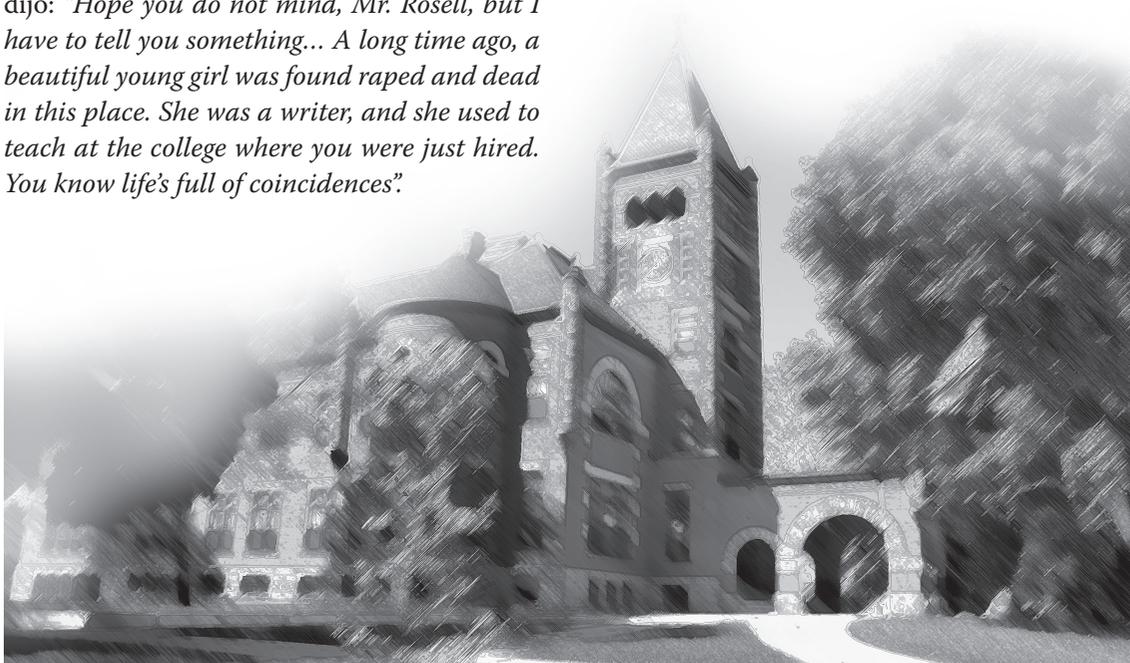
Mi vecino vino a preguntarme si necesitaba algo. Esto me suena curioso, aquí la gente es muy individualista. Este tipo desea meterse en el apartamento. Qué intenciones tiene... No sé. He salido a comprar más licor.

Diciembre 23 de 1999

No voy a hacer nada en la noche de Navidad. Siento nostalgia de aquellos años. Pensé en Jonathan. Desde que llegué no he consultado el correo electrónico. En la mañana, después de la ducha lo hice, me masturbé. Este pueblo es un pueblo fantasma. Aquí pareciera que nadie vive. Hoy recibí una carta de bienvenida de la universidad en la que se me indica el horario de mis cursos. Todo está muy bien explicado. Yo ya no quisiera hacer este trabajo. Creo que me equivoqué en aceptar esta posición. Me siento muy mal, me duele todo el cuerpo. Tengo licor en la nevera. He comprado cigarrillos, estoy fumando bastante... vuelven a golpear la puerta.

El anterior relato hacía parte de una historia que venía leyendo y que me distraía mientras iba camino a Boston. Era una novelita negra que había comprado antes de subirme al tren. No era común encontrar libros en español, tal vez por eso la había comprado. Algo que me llamó inmediatamente la atención era la lucidez de la historia y cierta cercanía de la protagonista con mi vida. El texto tomaba lugar en poblaciones exactas a las cuales yo me dirigía e incluso en las que había vivido. Mi primera tarea era la de encontrarme con un grupo de profesores que en nombre de su institución me habían ofrecido una posición de profesor adjunto en una pequeña universidad cerca a Manchester, New Hampshire. Igual que la protagonista, percibía cierta ansiedad por mi inglés, pero a la vez me invadía mucha seguridad, pues había acabado de terminar mi doctorado y eso me llenaba de confianza. Antes de reunirme con ellos llamé al agente inmobiliario que me mostraría el lugar en donde viviría durante ese semestre. Al ingresar a mi nuevo apartamento noté que el tipo, después de mostrarme juiciosamente el lugar, con una dicción hermosa que enviaría cualquiera y con cierta sonrisa falsa me dijo: *“Hope you do not mind, Mr. Rosell, but I have to tell you something... A long time ago, a beautiful young girl was found raped and dead in this place. She was a writer, and she used to teach at the college where you were just hired. You know life’s full of coincidences”*.

Hoy, en el día de un aniversario más de la muerte del escritor norteamericano de origen nicaragüense Pedro Ruiz Rescaldani nacido en Somerset, Pennsylvania en 1874, y fallecido en Tarragona en 1952, la sección cultural de nuestro semanario publica “Paramnesias”, uno de sus cuentos inéditos que gracias a la colaboración de algunos amantes de su literatura ha llegado a nuestras manos. Ruiz Rescaldani escribió ampliamente en inglés y en español. Este cuento jamás se publicó. A Ruiz Rescaldani se le relaciona con un tipo de cuentística realista, policial e incluso de terror. Muchas de sus narraciones se anticipaban a su época en términos de cronología, pues algunas de ellas se ubican temporalmente a finales del siglo XX o principios del XXI, es decir, en nuestro presente. Ofrecemos este relato a nuestros lectores como regalo prenavideño. Recordamos también que, a principios de febrero del 2032, se realizará la “Semana de Ruiz Rescaldani” organizada por las librerías *El lector invidente*, *Contemporáneos del ayer* y *Simulacros del tiempo*. Para más información, por favor comunicarse al número 987-37333.



Una antorcha para cuerpos en cuarentena

¡¿Restringido?!

Toma el picaporte, abre la puerta, el aire gira y acaricia tu ser,
aroma a césped recién cortado, flores silvestres danzan en el surgir de la aurora.

Toma el picaporte, ya no se abre la puerta, se aseguran los cerrojos,
se cubren las hendiduras... se detiene el aire,
...la piel extraña, ¡el virus no se debe colar...!
el olfato clama perfumes campestres del jardín urbano,
se cierran los ojos en recuerdos de color, un suspiro.

Toma el picaporte, abre la puerta, hay que abastecer, inicia el camino,
se encapsula el hálito, se restringen las esencias fragmentadas de los cultivos campesinos.

Toma el picaporte, abre la puerta, distancia hay que tomar,
la vista selecciona, el tacto disfrazado de látex estrangula el discernir del gusto,
sentidos coartados, el alma se ahoga en recuerdos del ayer,
se escucha... ¡esto tiene que pasar!

Abre la puerta, ¡Prohibido tomar el picaporte...! ¡El microorganismo puedes portar!...
...cerrar la puerta ¡...hola... libertad...!

Mónica Castillo Prieto¹

El ufano de casa por cárcel

Algo se mueve movimiento, me quedo mirando el golpe de mi cortina contra la pared,
deben ser las grandes ventiscas provocadas por los fantasmas allá afuera;
entonces, soy consciente de estar despierto, me río, mientras sigo recostado abrazando el peluche que me regaló Sarah.

¿Cuánto tiempo me queda para seguir esperando?

Si es una carrera, yo soy la tortuga, la luz al final del túnel desaparece; quizás porque ya oscureció o porque mis ojos al fin se agotaron. Me agobio por el hecho de no poder decir de frente a Sarah la verdad,

aunque un efímero lapso racional que pasa por mi mente me dice: de verdad es lo que creo; de verdad es amor, mi cuerpo tiene 15 años pero...

¿Mi conciencia y mentalidad tienen esa edad?

La claustrofobia es mi enemiga, mientras mis ventanas sean mi única salida.

He de decir, qué mejor medicina para mi locura: un computador, único lugar donde puedo ser. Alguien... sin que sepa mi identidad.

¹ Magíster en literatura. Correo electrónico: monicaa.castillo@gmail.com

Mientras más solo estoy, más pienso dejar la felicidad en los senderos de mi inevitable agonía espontánea.

Si ser feliz es ser ignorante, cual es el precio correcto a pagar.

Todo esto para concluir que...

Queremos que lo que nos rodee quede intacto, aunque sin éxito alguno consagrado; nuestra mente, sin darnos cuenta, ya empezó cambiar...

Felipe Linares González²

Coplas en confinamiento

I-Sin engaños

Al COVID-19 no se puede engañar,
porque si el virus se da cuenta,
en una UCI puedes estar
y al día siguiente, en el cementerio podrías quedar.

II-El COVID-19 no tiene corazón.

El coronavirus no respeta edad
y en la gente produce tristeza.
La pandemia es la oportunidad
de unir el hogar en fortaleza.

III-Protege a tu familia.

Para proteger a tu familia del COVID-19
alcohol, agua y jabón debes usar,
con tapabocas debes complementar
para así, estar tranquilos en tu hogar.

Juana Sánchez Castillo³

Habitantes de las horas

Al cruzar la calle
cuando la brisa mece la sombra de las hojas,
el tiempo viaja ante mis ojos,
el rocío destila las horas venideras.

¡Cuántas ausencias de seres añorados!
¡Cuántas huellas delatan compañía!
¡Cuántos silencios, alfabetos innombrados!
¡Cuántos elixires bajo la luna y la melancolía!

² Estudiante de bachillerato. Correo electrónico: sandram.gonzalez@conjuntosph.com

³ Estudiante de sexto grado. Correo electrónico: monicaa.castillo@gmail.com

El viento arremolina las hojas secas,
la mirada se nubla con húmedos recuerdos
de huellas compartidas entre vino y lluvia.

¡Cuántos vívidos recuerdos en claustro de pandemia!
¡Perennes seres que habitan nuestra casa!
¡Tiempo y vida en ineluctables épocas de Luz y oscuridad!

Jaime Sánchez Medina⁴

Impredecible

La lucha interior, que solo se escucha en el silencio,
deja ver su peor momento:

Un momento de caos o de cambio,
de amor o de miedo, de pensamiento o conciencia.

Solo aquellos que han divagado en su interior
encontrarán las respuestas,
respuestas que, si crees, ¡creas!,
miedo a la incertidumbre,

trazas del pasado y futuro caótico.
La vida es impredecible, hermosa e infinita,
se acaba o se crea, se renace

o se retumba constantemente,
Será la gloria de muchos y el final de otros.
Al final, la misma luz nos ilumina, la misma luz se apaga.

Aura Milena Reina Soler⁵

Intrigante pandemia

Que ha puesto en jaque al mundo
con su intempestiva aparición
sacudiendo al planeta, y logrando
una rápida expansión.

A su vez, resuena la voz de la tierra,
quien clama y gime su deforestación;
proceso geológico que requirió
amplios periodos de formación.

⁴ Especialista en Docencia Universitaria. Correo electrónico: jaimeor.sanchezm@gmail.com

⁵ Especialista en hemostasia. Correo electrónico: mibac_88@hotmail.com

Clases sociales, envueltas en la ambición imperante,
reclaman urgente una pronta solución
para su condición dominante.

Los avances significativos demuestran que solo la unión,
equidad y cooperación
nos sacarán avantes de la situación.

Juan Sebastián Lozano⁶

Florecer

Vivimos para ver que aunque el sol salga
el mundo se puede detener,
aprendemos a hacer que cada segundo valga
con la esperanza de algún día volver a florecer.

Vivimos para ver una corona sin rey
que nos gobierna y nos somete,
perdemos el rumbo, procedemos sin ley
cuidando al corazón, evitando que se agriete.

Vivimos para ver el dolor del hermano
que se aferra a la esperanza del mañana
buscando volver a sostener la mano
de quien dejó la vida humana.

Daniela Vega Hoyos⁷

Tríptico de cuarentena

La espera
Las calles vacías, el mundo en silencio,
el corazón en la mano, el miedo que siento,
el futuro en los ojos, la vida que pienso,
la nada en la boca, te espero en el tiempo.

A ti...
Quiero decirte que te quiero hoy
así, en presente,
mañana, ya veremos si llega
para decirte de nuevo que
quiero decirte que te quiero hoy
así, en presente.

⁶ Biólogo, salubrista público. Correo electrónico: juansebastian.lozano14@gmail.com

⁷ Médica. Correo electrónico: danielavegah2@gmail.com

Mi angustia
 La lluvia, y el viento, y este frío,
 este frío que entra en mi mente y en mi hastío
 hastío que muere en silencio,
 silencio que taladra inclemente.

Mario Cuéllar E.⁸

Familia

Mi papá murió
 un día cualquiera,
 los grupos armados
 lo ejecutaron.

Mi mamá desapareció
 una noche cualquiera,
 los grupos armados
 se la robaron.

A mi hermano lo reclutaron
 una tarde cualquiera,
 los grupos armados
 se lo llevaron.

A mí me mataron
 hoy, un día de pandemia,
 los grupos armados
 nos borraron.

Manuel Hurtado⁹

⁸ Médico Pediatra. Correo electrónico: mariocuellar44@gmail.com

⁹ MA en Educación. Asistente de investigación (UMNG). Correo electrónico: manuelfhurtadov@gmail.com



La escuela contra el mundo. El optimismo es posible

Gregorio Luri*

por Mónica A. Castillo Prieto**

En el presente momento histórico, en el que el sentir común se hace evidente en las constantes críticas al sistema educativo, a los docentes, a sus estrategias y a las políticas desarrolladas con el ánimo de obtener excelentes resultados en la evaluación PISA, algunos dictaminan el futuro de los jóvenes y, por ende, del país. El peso de dicha responsabilidad recae en los docentes, quienes son catalogados como buenos o malos (lo cual no es solo la percepción solo en nuestro país, sino en gran parte del mundo).

El profesor de filosofía Gregorio Luri en su libro *La escuela contra el mundo* hace una reflexión frente a los diferentes entes que influyen, crean, forman y transforman los modelos pedagógicos en la escuela, los contextos de los estudiantes, padres de familia y la sociedad, que se encuentra bajo influencias económicas, políticas y socioculturales.

Este profesor español, con una gran experiencia en el ámbito de la educación, hace una serie

de reflexiones sobre los modelos educativos, reflexiona sobre John Dewey y la pedagogía progresista, analiza la escuela experimental, el sistema Dalton y el sistema Gary, además de otros sistemas pedagógicos emergentes que han tenido una amplia influencia histórica, económica y política de carácter global, y que fueron implementados en varios de los denominados países del primer mundo, con los que relaciona, compara y analiza situaciones por las que pasa la escuela en su país y en algunos países latinoamericanos, bajo la lupa examinadora de enfoques pedagógicos que buscaban ser innovadores, pero cuyos resultados fueron poco favorables.

En su libro se percibe una fuerte crítica hacia algunos parámetros educativos de su país, las reformas educativas impartidas por el ministerio y los entes reguladores, crítica que paulatinamente aterriza en realidades, situaciones extraídas de artículos periodísticos con situaciones reales de personas del común, en las que exalta el sentir de padres de familia nacionales e inmigrantes, quienes hacen esfuerzos sobrehumanos para evitar la discriminación de sus hijos y para encontrar

* Luri, G. (2018). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Bogotá: Editorial Nomos S.A.

** MA en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Realizó estudios en pensamiento y lenguaje: cognición y comunicación en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (La Habana, Cuba). Licenciada en Español-Inglés de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: monicaa.castillo@gmail.com

instituciones que den respaldo académico a su prole.

El profesor Gregorio Luri emplea un lenguaje directo y dinámico, en el que expone la transformación de los tipos de padres y familias que están en proceso de evolución, quienes dejan a los docentes la responsabilidad de la formación de sus hijos, ya que piensan que a mayor tecnología, mayor abandono; lo cual da pie al victimismo como aliado o verdugo de cada individuo, que en ocasiones impide que sus hijos experimenten el fracaso por temor a frustraciones de tipo terapéutico.

Luri valida la importancia del docente, la labor educativa que genera cada disciplina mediante la constancia en un área de conocimiento implementando prácticas conscientes que les permitan a los jóvenes sentir que hacen parte de los mejores por mérito propio, en un proceso de identificar al maestro como aquel que impulsa, tal y como lo resalta Albert Camus al describir a su maestro como quien “lo hizo sentir digno de descubrir el mundo”.

Ante el acelerado ritmo de finales del siglo XX e inicios del XXI, el autor resalta la necesidad de la escuela y los retos presentes. Asimismo, valida la escuela como el lugar en el que se exploran mundos a través del diálogo con y entre autores, sus obras, ideas, teoremas, momentos históricos, lugares y demás estrategias educativas; la escuela como el lugar en el que se debe estimular el esfuerzo inteligente de los estudiantes para superar sus condiciones y consolidarse como buenos seres humanos (y por ende, buenos ciudadanos), lo cual se convierte en un reto en una sociedad de información acelerada, en contraposición a una sociedad de conocimiento que haga referencia a la apropiación crítica, que ofrezca herramientas para diferenciar la información. Es por ello que la escuela es ahora un puente de confianza diferenciador ante el acceso dado a través de la internet, en el que se presenta una afrenta directa entre el engaño y la verdad, entre la moral del consumo y la moral del

trabajo, además de una posición de defensa ante la ética de la cultura.

Al respecto del capítulo octavo (Los retos presentes de la transmisión), Gregorio Luri se presenta discreto ante la implementación de aulas virtuales, videoconferencias y demás instrumentos de este tipo, ya que hasta el momento no hay estudios que demuestren que los estudiantes incrementen sus conocimientos por el uso de un ordenador. A medida que se lee, del texto surgen preguntas como: ¿dónde queda la seguridad de los niños y jóvenes en la red?; ya que por más contacto y avance que exista en el ámbito tecnológico seguimos siendo humanos, animales racionales que buscan experimentar e indagar; por lo que se hace imperante el acompañamiento de los primeros entes reguladores de los niños y jóvenes, los padres.

La escuela permite la relación cara a cara con la capacidad de relación e interacción de los estudiantes para llevarlos a una ética del trabajo. Surgen entonces más inquietudes: ¿será que la internet fomenta el trabajo artesanal en un momento en el que el marketing invita a redescubrir el mismo producto, pero con diferente presentación? En una generación de “nativos digitales”, ¿qué pasa con la capacidad para desarrollar la oralidad y la atención sostenida (que propicien la lectura de un libro) cuando se tiende, según dicen algunos investigadores, al desarrollo de un cerebro hipertextual? Estas y otras preguntas justifican la necesidad de la escuela como puente entre tecnología, estudiantes, padres y sociedad, con la palabra como eje que sustente la sociedad.

Para concluir, Gregorio Luri deja al lector un epílogo cargado de matices literarios, filosóficos, en un complejo mundo multicultural relativo, en el que es posible ser optimistas a pesar de las circunstancias. Es por ello que deja diez consejos para los padres que se esfuerzan por dar a sus hijos un mejor futuro, reivindicando, como dice él, el sentido común.



Ese gol existe: Una mirada al Perú a través del fútbol*

Aldo Panfichi

por John Alexander Castro Lozano**

Pude encontrar la primera edición de *Ese gol existe* en la Biblioteca Luis Ángel Arango a principios de la década de 2010. Yo estaba en esas constantes búsquedas en la construcción de los antecedentes de la investigación para mi Maestría en Estudios Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional; búsquedas que aún continúo realizando sobre los estudios sociales del fútbol, publicaciones nacionales y, por supuesto, internacionales; esperando dejar el provincialismo de aquel que poco ha salido de su entorno. *Ese gol existe* me reveló un problema, pero no es una dificultad del editor o de los autores que contribuyen en el libro. El problema fue la escasa bibliografía que por esos años podía ser localizada en Colombia. Posteriormente, la segunda edición –aumentada– de *Ese gol existe: una mirada al Perú a través del fútbol* llegó a mis manos gracias a la cordialidad de Aldo Panfichi, mientras yo desarrollaba mi pasantía en la Pontificia Universidad Católica del Perú y seguía en las búsquedas necesarias para continuar construyendo mi investigación

doctoral en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sin embargo, *Ese gol existe* me reveló el mismo problema: siguen siendo escasas las referencias sobre socioantropología del fútbol en particular o socioantropología del deporte en general.

En Colombia, los investigadores que se han atrevido a la aventura de la socioantropología del fútbol sujetan (en su mayoría) sus investigaciones a los estudios graduales o posgraduales que cursan. La especificidad señalada no es negativa. La restricción es la continuación de las investigaciones, pues muchos de los trabajos se estancan en las escuelas de grado o posgrado, con una mínima circulación entre los académicos dedicados a estos objetos de estudio. Además, son pocos quienes siguen esta posibilidad de investigación. Quizá uno de los problemas sea el fútbol, en particular, y el deporte, en general, y lo que gira en su entorno aún no se ha considerado como un problema de investigación susceptible de ser examinado. Sí es cierto, en el presente hay más publicaciones que hace una década, pero no son muchas realmente, pues siguen apareciendo los mismos nombres de hace diez años y son insuficientes los nuevos investigadores.

Ese gol existe se compone de quince investigaciones que ubican en el fútbol un centro

* Panfichi, A. (Ed.). (2018). *Ese gol existe: una mirada al Perú a través del fútbol*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

** Profesor en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: jacastrol@uan.edu.co

de análisis sociológico e inevitablemente se vinculan a la historia, a la política, a la economía, al periodismo e, incluso, a los estudios culturales en el contexto peruano. *Ese gol existe* está compuesto por: *Hacia una sociología del fútbol* (que funciona como introducción), elaborada por Aldo Panfichi; *El fútbol en Lima: actores e instituciones (1892-1912)* de Gerardo Álvarez; *Entre el offside y el chimpún: las clases populares limeñas y el fútbol, 1900-1930* de José Deustua, Steve Stein y Susan Stokes; *De la fundación a la invención de la tradición aliancista: el Alianza Lima, club de “obreros”, de “negros” y de “La Victoria”* de Martín Benavides; *A bastonazo limpio: la historia del primer clásico del fútbol peruano* de Jaime Pulgar-Vidal; *Berlín, 1936: la verdadera historia de los olímpicos peruanos* de Luis Carlos Arias Schreiber; *Entre Navidad y Reyes, la disputa del balón y el poder* de Efraín Trelles; *Los usos del fútbol en las prisiones de Lima (1900-1940)* de Carlos Aguirre; *Clubes y barras: Alianza Lima y Universitario de Deportes. La transformación de la identidad futbolística en Perú* de Aldo Panfichi y Jorge Thieroldt; *Barras y pandillas: ¿límites cotidianos a la construcción de igualdades?* De Jorge Thieroldt; *Fantasías políticas y sociales en el fútbol peruano: la tragedia de Alianza Lima en 1987* de Aldo Panfichi y Víctor Vich; *Fútbol, cultura e identidad en el Perú* de David Wood; *Violencia y agravio en el fútbol peruano. La animalización del rival* de Aldo Panfichi; *El fútbol en la cima del mundo: crónica del ascenso del Club Cienciano* de Richard Witzig; *Don Varleiva: memorias de una época* de Aldo Panfichi; *Cincuenta años de prensa deportiva en el Perú con Littman Gallo, “Gallito”* de Luis Carlos Arias Schreiber.

Ese gol existe se introduce en la cultura popular, en los clubes, en las identidades, en las rivalidades, entre otros aspectos que se han situado en el entorno de la socioantropología del fútbol. El propósito del libro es mostrar los vínculos entre el fútbol y la sociedad peruana; si se quiere, evidenciar los reflejos

de la sociedad peruana a través del fútbol. El alcance de las investigaciones presentadas es expresado por Panfichi de la siguiente manera: “El creciente interés académico responde al hecho fácilmente comprobable de que el fútbol ha desbordado los estadios para incursionar en todas las esferas de la vida cotidiana” (p. 17). Dicho de otra manera, el foco de atención de este libro es la constitución, la metamorfosis y la contextualización de las identidades a partir de los equipos de fútbol; las distinciones y las rivalidades entre los hinchas de los clubes; y las narrativas y los discursos que se han construido alrededor del fútbol.

Ese gol no existe en Colombia, un gol de esos lo deben anotar los investigadores que se dedican a la socioantropología del fútbol o, ampliando el espectro, a los estudios sociales del deporte. Además, *Ese gol existe* nos muestra que Colombia comparte con Perú algunas semejanzas relacionadas con el fútbol: escasas victorias futbolísticas de los clubes y de la selección (es necesario aclarar: en el fútbol masculino de mayores) y, también, insuficientes investigadores que se dediquen a construir alrededor del fútbol un tema que sea susceptible de ser investigado.

La lectura de *Ese gol existe: una mirada al Perú a través del fútbol* es una invitación a permitírnos considerar –desde Colombia– el fútbol como un lugar y un tiempo para comprendernos como colombianos y, así, ubicar la particular forma de constituir nuestra colombianidad. Incluso, puede convertirse en una amplia convocatoria: desarrollar estudios sobre el boxeo, el ciclismo o el fútbol, quizá los deportes más atractivos en nuestro país, es decir, para abrir la posibilidad de construir alrededor de estos deportes objetos de estudio que permitan contribuir a la socioantropología del deporte. Quizá la intención sea la misma de *Ese gol existe*: exponer las relaciones entre el fútbol, en particular, o el deporte, en general, y la sociedad colombiana, es decir, demostrar las representaciones de la sociedad colombiana a través del fútbol o el deporte.



Formación de lo político en la primera infancia*

Luz Ortiz Díaz, Johana Zorro Tamayo,
Maribel Vergara Arboleda, Aleida
Prieto Pinilla, Marcela Cely Pérez,
Bibiana Medina Velandia

por Maribel Vergara Arboleda**

“No lloro la pérdida de mi infancia;
lloro el que todo, y con ello mi infancia, se pierda”.

Pessoa

Nos encontramos ante una obra inusual tanto por su temática como por sus autoras: maestras de la primera infancia, reflexionando sobre la necesidad de trabajar asuntos relacionados con la formación de lo político y la participación con niños de la primera infancia.

Participamos desde antes de nacer. Cuando hemos sido nombrados e imaginados por alguien ya estamos participando y transformando. Así, esta experiencia empieza a hacerse evidente cuando el recién nacido incursiona con otros, pues en la experiencia de ser contenido, respetado y escuchado es que se construyen las bases de la participación.

El libro se propone dar a conocer cómo por medio de una propuesta educativa que fomente la formación de lo política y la participación de niños y niñas en la primera infancia,

se puede llegar a la formación de ciudadanos comprometidos. El libro se presenta en cuatro capítulos. El primero, *Primera Infancia, Participación y lo Político: una mirada de lo local a lo Global*, muestra un rastreo de investigaciones locales y nacionales con el fin de presentar un panorama del tema a nivel global.

En el segundo capítulo, *Primera Infancia en la Política Pública*, se retoman los derechos que los Estados diseñan para resignificar la infancia y, de este modo, el diseño de políticas para atender a la primera infancia y adolescencia. Igualmente, se muestra el tránsito de los conceptos infancia y derecho, así como la ubicación social que a estos se les otorga.

El tercer capítulo, *Comprender el yo para Construir el Nosotros*, muestra un rastreo teórico de las categorías: político, participación

* Ortiz, L. D., Zorro, A. J., Vergara, M., Prieto, A., Cely, M. y Medina, E. (2019). *Formación de lo político en la primera infancia*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.

** Doctora en Educación, directora del énfasis en educación del Doctorado en Humanidades Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá). Correo electrónico: marybelastaiza@gmail.com

y primera infancia, para permitir un acercamiento a la comprensión y construcción de significados que desde el contexto real tomaron fuerza y adquirieron forma para sistematizar la investigación.

Así, por medio de la sistematización de experiencias, en el cuarto capítulo, *El encuentro y las experiencias, camino para la formación de lo Político y la participación*, se recogen los saberes producidos por las cinco maestras que trabajan procesos colectivos de participación, respeto y autonomía con niños de primera infancia. La metodología permite la comprensión de las categorías de análisis y marcos de interpretación de la realidad social y los saberes construidos por las maestras en su práctica. El proceso da cuenta de la lógica y racionalidad interna de las experiencias, así como del sentido que adquieren para los y las protagonistas de esta en el contexto específico en que se desarrolla dicha sistematización, así como las técnicas utilizadas para la recolección de la información: entrevista semiestructurada, grupo focal y narrativa.

Finalmente, se plantea una propuesta de formación de lo político y la participación de la

primera infancia basada en dos necesidades primordiales: por un lado, la de resignificar el término político y por el otro, la de generar espacios de participación en los que la infancia tenga un escenario real para ser escuchada con respeto y atención, para ser tenida en cuenta. Dicha propuesta sugiere estrategias y acciones que pueden llevarse a cabo para enriquecer y fortalecer la labor de las maestras y maestros para generar consciencia de su papel trascendental en el fortalecimiento de habilidades para la convivencia y, por ende, para la vida, puesto que lo político es la vida misma.

Con lo anterior, el lector podrá comprobar durante el recorrido por el libro la manera en que se presentan argumentos que dan cuenta de la necesidad de encaminar las prácticas pedagógicas en una dirección que se enseñe al niño y a la niña que la participación es una posibilidad de humanizarnos, amar al otro y lo otro. Las autoras asumen, entonces, que la construcción de ciudadanía debe comenzar desde la primera infancia, por lo que las posturas adultocéntricas sobre el niño y la niña que restringen sus derechos es reemplazada por una que facilite el ejercicio de sus derechos.

Especificaciones para autores

La revista *Papeles* es la publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Antonio Nariño.

El Comité Editorial de la revista científica *Papeles*, con fundamento en los requisitos establecidos por el Índice Nacional de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas Colombianas de Colciencias (Publindex), ha definido los siguientes criterios para la evaluación, selección y publicación de los artículos puestos a consideración de la revista:

Temas y lineamientos para la publicación de artículos

El campo de interés de la revista *Papeles* es la reflexión sobre la educación y la pedagogía y su relación con las diversas áreas del conocimiento humano. Como ejemplos de las temáticas que aborda la revista se encuentran: la investigación en lenguaje, lingüística y semiótica teórica y aplicada; la pedagogía y las ciencias sociales; los estudios literarios; y los procesos pedagógicos en las matemáticas y la química. Serán considerados para publicación los artículos que demuestren ser resultados de investigación de carácter teórico, práctico y aplicado sobre alguna(s) de estas áreas temáticas. También se publican ensayos, reseñas, traducciones y lecciones.

La revista tiene como público principal a la comunidad académica conformada por profesores, estudiantes y profesionales del campo de la ciencia y las humanidades, por lo cual los artículos deben exhibir coherencia y profundidad conceptual, dominio del problema que se aborda, y sus planteamientos deben estar escritos en un estilo claro, ágil, ameno y estructurado, de acuerdo con la naturaleza del texto.

El objetivo de la revista es la difusión del conocimiento científico; por consiguiente, los informes de resultados, de revisión y las experiencias deben presentarse en forma de ensayo, reseña o lección.

Para dar cumplimiento a los requisitos de indexación, los artículos deberán ser sometidos a la evaluación de dos árbitros nacionales e internacionales, especialistas en la temática del artículo y cuyo nivel de formación es de maestría o doctorado.

Todos los artículos, tanto de investigadores internos como externos, serán objeto de igual tratamiento. Si un estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Antonio Nariño postula un artículo de su autoría para ser publicado en la revista, este debe ser avalado por un docente de esta Facultad.

A continuación presentamos la tipología de los artículos que son publicados por la revista, según los parámetros del Publindex:

1. *Artículo de investigación científica y tecnológica.* Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
2. *Artículo de reflexión.* Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. *Artículo de revisión.* Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se

- caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. *Artículo corto.* Documento breve que presenta resultados originales, preliminares o parciales, de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
 5. *Reporte de caso.* Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
 6. *Revisión de tema.* Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
 7. *Cartas al editor.* Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
 8. *Traducción.* Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
 9. *Documento de reflexión no derivado de investigación.*
 10. *Reseña bibliográfica:* de textos literarios, filosóficos o teóricos.

Presentación de los artículos

La revista *Papeles* se acoge a las directrices de la American Psychological Association (APA edition 6th) para sistematizar la estructura de los artículos. Por consiguiente:

La extensión del artículo debe ser de máximo 20 cuartillas, formato Word (versión 97 en adelante), con fuente Times New Roman de 12 puntos, interlineado doble (excluyendo tablas

y gráficas, las cuales deben ir numeradas y nombradas dentro del texto, acompañadas de la fuente de la cual han sido tomadas o modificadas). Las reseñas deben tener una extensión máxima de 5 páginas. Además del texto impreso, los artículos deben estar acompañados de medio magnético.

Junto con el documento debe incluirse un resumen en español e inglés (máximo de 200 palabras), así como una lista de palabras clave del artículo (máximo 6). La identificación del autor o autores del artículo debe incluir datos personales, formación profesional, cargo actual, institución a la cual pertenece y correo electrónico.

Es necesario situar el título del texto de forma clara y destacada; los subtítulos también deben ser presentados de forma explícita y deben responder a la estructura del artículo. Para resaltar letras, palabras o frases especiales debe utilizarse *cursiva* y no comillas ni negrita. Para citar formas lingüísticas en un idioma extranjero debe usarse letra *cursiva*.

Las citas textuales o directas, si no exceden el número de 40 palabras, se escriben dentro del párrafo, se encierran entre comillas y, al final, entre paréntesis, se hace la referencia bibliográfica, incluyendo el apellido del autor, el año de publicación y la página. Ejemplo: (Kant, 2001, p. 104). Las citas directas o textuales que excedan el número de 40 palabras deben ir en renglón aparte, sin comillas, en un punto menos que el resto del texto y con sangría. La referencia se cita de igual forma: apellido, año de publicación y página.

Las referencias (no bibliografía) se presentan en orden alfabético en una lista al final del texto. A continuación se presentan algunos ejemplos:

• Libros

- De un autor:

Apellidos, Iniciales de los nombres. (Año de publicación). *Nombre del libro*. Ciudad: Editorial.

Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gedisa.

- De dos autores: se escribe entre sus nombres “y” o “e”.
- De tres a siete autores: se escribe una coma entre los autores, excepto entre los dos últimos, los cuales van separados por “y”.
- De ocho autores o más autores: se ponen los datos del primero y luego la abreviatura *et al.*

♦ **Artículo de revista**

- Impresa:

Apellidos, Iniciales de los nombres. (Año de publicación). Nombre del artículo. *Nombre de la Revista*, volumen(número), pp.-pp.

Barbosa, M. (2004). **Público: sustantivo, adjetivo y verbo. Una multiplicidad de sentidos.** *Signo y Pensamiento*, 23(45), 105-113.

- En línea:

Apellidos, Iniciales de los nombres. (Año publicación). Nombre artículo. *Nombre Revista*, volumen(número), pp.-pp. Recuperado de: <http://1234.com>

Bal, M. (2015). **In the absence of Post-. Papeles**, 6(12), 12-25. Recuperado de: <http://csifsvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/491>

Nota: es importante eliminar los hipervínculos o subrayados de las direcciones electrónicas de las referencias tomadas de Internet.

♦ **Referencias tomadas de una página de Internet:**

- Con autor o nombre de la institución:

Apellidos, Inicial del nombre. (Año, mes día). Título del artículo o nombre de la entrada. Recuperado de: <http://1234.com>

Sabés Turmo, F. (2004, 04, 17) ¿Se puede hablar de industrias culturales en el área mediterránea de forma global? Recuperado de: <http://venus.unive.it/migrante/sabes.htm>

- Sin autor específico:

Título del artículo o de la entrada. (Año, mes, día). Recuperado de: <http://1234.com>

Mosaico de lenguas. (2004). Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es>

♦ **Trabajos y tesis de grado:**

Apellidos, Iniciales de los nombres. (Año). *Título de la tesis* (tesis de pregrado, maestría o doctorado). Nombre de la institución, Lugar.

Cáceres Nova, E. J. (2004). *El primer siglo de la educación en Colombia (tesis de maestría).* Universidad de Antioquia, Medellín.

Contacto

Revista Papeles
Universidad Antonio Nariño
Facultad de Ciencias de la Educación
Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: revista.papeles@uan.edu.co
Enrique Ferrer-Corredor (Director)

Guidelines for authors

The *journal Papeles* is the biannual publication of the Faculty of Education Sciences at the Antonio Nariño University.

The editorial board of the *Journal Papeles*, based on the requirement established by the National Index of Colombian Scientific and Technical Serials of Colciencias (Publindex), have defined the following criteria for evaluation, selection and publication of the papers submitted by the journal:

Theme and guidelines for publishing papers

The interest field of the journal is the reflection on the education and pedagogy and its relation with various areas of human knowledge. Examples of the issues approach by the journal are: research in language, linguistics and theoretical and applied semiotics; pedagogy and social sciences; literary studies; and pedagogical processes in mathematics and chemistry. There will be considered for publication those papers that demonstrate to be result of practical, theoretical and applied researches on some these thematic areas. Essays, reviews, translations and lessons are also published.

The main public of the magazine is the academic community, constituted by professors, students and professionals in the sciences and humanities field, therefore the papers must show coherence and conceptual depth, a command of the problem being addressed, and its proposals must be written in a clear, flexible and structured style, according to the constitution of the text.

The aim of the journal is to disseminate the scientific knowledge; therefore, the report of results, of revisions and experiences must be submitted in an essay, review and lesson form.

To carry out the indexing requirements, the papers will go through the assessment of two

national and international judgments, experts in the thematic treatise in the papers and whose education level is a master or doctorate.

All the papers, as internal as external researches, will be treated in the same way. If a student of the Faculty of Education Sciences of the Antonio Nariño University postulates a paper of his or her authority for publication in the journal, this (the papers) must be endorsed by a professor of the Faculty.

Below it is presented the typology of the documents published by the journal, according to the parameters of Publindex:

1. *Papers from scientific and technological research.* Document that presents, in detail, the original results of completed research projects. Its common structure includes four important parts: introduction, methodology, results and conclusions.
2. *Reflection paper.* Document stating results of completed research projects from an analytical, interpretative or critical perspective on a specific topic, using original sources.
3. *Review paper.* Document resulting from a finished research where the results of published or unpublished researching on a field or science or technology are analyzed, systematized and integrated in order to account the progresses and development trends. It is characterized by a thorough bibliographic review of at least 50 references.
4. *Short paper.* Short document that presents the preliminary original results of a technological or scientific research, which generally requires a quick dissemination.
5. *Case report.* Document that presents the results of a study on a particular situation with the purpose of showing the technical and methodological experiences considered in the specific case. It includes a systematic

and commented revision on the literature related to similar cases.

6. *Topic review.* Document resulting from the critical revision of the literature on a particular subject.
7. *Letter to the editor.* Critical, analytical or interpretative points of view on the documents published in the journal, which in the committee's opinion make an important contribution upon the discussion of the topics treated by the academic community.
8. *Translation.* Translations of classical or current texts, transcripts of historical documents, or papers considered interest in the field of the journal.
9. *Reflection document which is not derived from a research.*
10. *Bibliographic review:* from literary, philosophical or theoretical texts.

Submission of papers

The journal *Papeles* is regulated by the guidelines of the American Psychological Association (APA ¿?) in order to systematize the structure organize of the articles. Therefore:

The length of the papers must have at most 20 pages, Word format (version 97 onwards), Times New Roman 12-point font, double spaced (excluding tables and graphics, which should be numbered and named within the text, accompanied by the source where they have been taken or modified). Reviews must have a length at most 5 pages. Besides the written texts the articles must be accompanied by magnetic media.

Along with the paper, a summary in Spanish and English (at most 200 words) and a list keywords (at most 6) should be included. The identification of the author or author must include personal data, training, current position, belonging institution and email.

It is necessary to place the title of the text in a clearly and prominent forms; the subtitles should be presented explicitly and should respond to the article's structure. To make emphasis in letters, words or special sentences it should be used *italics* and nor quotation marks neither bold. Quotes from a foreign language should be also written in *italics*.

Direct quotes which no exceed 40 words should be written within the paragraph; they include quotation marks and, at the end, in parenthesis, it is written the bibliographic reference, including last names, publication year and page. For instance: (Kant, 2001, p. 104). The direct quotes which exceed 40 words must me in a separate line, without quotation marks and with indentation. The reference is quoted in the same way: last name, publication year and page.

The references (no bibliographic) are presented in an alphabetical order in a list at the end of the text. Below it is presented some examples:

♦ **Books**

- By one author:
Last names, Initial names. (Publication year). *Name of the book*. City: Publisher.
Quine, W. V. (1998). *From Stimulus to Science*. London: Harvard University Press.
- By two authors: it is written "&" between their names
- By three until seven authors: it is written a comma among the author, with the exception of the last two, which are separated by "&".
- By eight authors or more: it is written the information of the first authors and the abbreviation *et al.*

♦ **Paper from a Journal**

- Printed:
Last names, Initial names. (Publication year). Name of the paper. *Name of the journal, volume(number), pp.-pp.*

Epstein, B. (2016). A Framework for Social Ontology. *Philosophy of the Social Sciences*, 46(2), 147-162.

- Online:

Last names, Initial names. (Publication year). Name of the paper. *Name of the journal, volume(number), pp.-pp.* Taken from: <http://1234.com>

Bal, M. (2015). In the absence of Post-Papeles, 6(12), 12-25. Taken from: <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/491>

Note: it is important to erase the links taken from the Internet.

♦ **References taken from a website:**

- With one author or with the name of the institution:

Last names, Initial names. (Year, month, day). Title of the article. Taken from: <http://1234.com>

APA (2014, 01, 01). The Standards for Educational and Psychological Testing. Taken from: <http://www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx>

- Without specific author:

Title of the article or name of the entrance. (Year, month, day). Taken from: <http://1234.com>

The difference between Metaphysics and Ontology. (2014, 02, 02). Taken from: <http://philosophy.stackexchange.com/questions/1534/what-is-the-difference-between>

♦ **Thesis**

Last names, Initial names. (Year). *Title of the thesis* (bachelor, magister or doctorate thesis). Name of the institution, Place.

Quiroz Pardo, S., Rueda Yory, L. y Sánchez González, L. (2014). *Lights, camera... English!!! Material Design for an English Teaching Module Based on Film* (bachelor thesis). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Contact

Journal Papeles

Antonio Nariño University

Faculty of Educational Sciences

Bogotá, Colombia

Email: revista.papeles@uan.edu.co

Enrique Ferrer-Corredor (Director)

Contenido de los volúmenes anteriores

En esta sección se encuentran los títulos de los artículos en español e inglés, con su respectivo autor o autores, que se han publicado en la **Revista Papeles** en los números 17, 18, 19, 20, 21 y 22

Vol 8(16)

Editorial

Enrique Ferrer-Corredor

Teoría y enseñanza de la matemática

Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas acerca de la matemática, su enseñanza y su relación con la práctica docente
Epistemological Beliefs of Mathematics Teachers about Mathematics, its Teaching and its Relationship to Teaching Practice
Grace Judith Vesga Bravo y Mary Falk de Losada

Lo emocional como articulador de la razonabilidad en la didáctica de la matemática
The emotional as an articulator of reasonability in the mathematics didactics
Rubén Darío Henao Ciro y Mónica Moreno Torres

Otros diálogos con la matemática

Planilandia: una aventura literaria en el mundo de la matemática.
Flatland: a Literary Adventure inside Mathematics World
Luis Ricardo Martínez

Música y narrativa: Vasos vinculantes en la construcción del sujeto lector
Music and narrative: linking vessels in the construction of a subject reader
Milena Díaz Melgarejo

Matemática y poesía: un recorrido por la métrica de León de Greiff.
Mathematics and poetry: a travel around León de Greiff's metrics.
Enrique Ferrer-Corredor

Matemática aplicada al análisis social

Matemática comparada con otras disciplinas en el índice de citación Scimago
Mathematics compared to other disciplines in the citation Scimago index
Laura Buitrago Niño y Enrique Ferrer Corredor

Percepción de los profesores de la Escuela de Economía de la Universidad Nacional de Colombia sobre el uso de las matemáticas en su disciplina
Perception of the professors from the School of Economics at the National University of Colombia about the use of the mathematics in their discipline
Diana Galeano Vitery, Luis Gamboa Gómez, María González Rodríguez, Karen Meneses Romero, Carolina Poveda Clavijo, Yinessa Ruiz Garcés y Leidy Sanabria Laguado

Análisis de la influencia percibida de la capacidad matemática en la elección de una carrera
An analysis of the perceived influence of mathematical capacity in a degree election
Sebastián Acosta Madiedo, Andrés Almeida Guerrero, Paula Arias Valenzuela, Gabriela Garavito Munar, Nicolás López Contreras, Franklin Posos Ramos, Angie Sibaja Jaramillo

Creación y matemática

Un homenaje póstumo
Sandra matemática, compañera silenciosa de la vida
Epifanio, Gabriel y Enrique
Cuento. Espejo de un mundo sin rostro
Gabriela Alejandra Melo

Reseñas

El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos

Alfonso Torres Carrillo

Por *John Alexander Castro Lozano*

Competitions for Young Mathematicians:

Perspectives from Five Continents

Alexander Soifer (Ed.)

Por *Gerardo Chacón*

Introducción a la historia y a la filosofía de la matemática

Alberto Campos

Por *Enrique Ferrer-Corredor*

Vol 9(17)**EDITORIAL**

Memoria de la sangre

Enrique Ferrer-Corredor

¿Qué hace la lectura al cerebro adolescente?

What does Reading do to the Adolescent Brain?

Alejandro Rodríguez Mendieta

ARTÍCULOS

Una mirada a las prácticas de lectura y de escritura en la enseñanza de la lengua francesa en instituciones educativas oficiales y privadas de Bogotá

A review of the pedagogical reading and writing practices in French language teaching in official and private institutions of Bogotá

Nelly Bayona Ballesteros, Marisella Buitrago

Ramírez, Carlos Fernando Herrera

Castiblanco y Jorge Peña Mendoza

Reflection: reading and writing processes in the university environment

Reflexión: los procesos de lectura y escritura en el ámbito universitario

Martha Lucía Ángel Pérez y Edilberto González Flórez

Aproximación a los signos de puntuación desde una mirada epistémica

Approach to punctuation marks from an epistemic perspective

Laura Julio Chitiva y Yury Castro Robles

Posibilidades pedagógicas socioafectivas desde la oralidad, la lectura y la escritura para mejorar las relaciones de convivencia en un colegio de Ciudad Bolívar en Bogotá

Pedagogical socio-affective possibilities in orality, reading, and writing to improve the community relations in a Ciudad Bolívar school in Bogotá

Fernanda Hernández Ochoa y Lyda González Orjuela

La formación docente como una condición esencial para el éxito en el desarrollo de la escritura en el aula

Teacher Education as an Essential Condition for Success in the Development of Writing in the Classroom

Cristina Rosales Guacales, Yuly Andrea Murcia, Lina Rodríguez Ramírez y Sandra Díaz Rojas

CLIL in the English as a Foreign Language (EFL) University Class: Incorporating Thematic World Maps in Learning

CLIL en inglés como lengua extranjera en clases universitarias: incorporando mapamundis temáticos en el aprendizaje

Ezana E. Habte-Gabr

An EFL Teacher Candidate's Teaching Experience from Action Research and Intercultural Communicative Competence

Una experiencia con los candidatos a profesores de EFL en ámbitos de la investigación acción y la competencia comunicativa intercultural

Liliana Beltrán Guarnizo y Wilson Vela Gómez

Diagnóstico desde las competencias comunicativas sobre el aprendizaje del idioma inglés de estudiantes del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco

Diagnosis from the Communicative Competences about the Learning of the English language of the Students of the Don Bosco Center Industrial Technical Institute

Jaime Sánchez Medina

Profesionales en Colombia: ¿lectores críticos?

Un estudio sobre la competencia de lectoescritura al interior de las profesiones más influyentes en Colombia

Colombian Undergraduates: Critical Readers?
A Study on Literacy Skills within the Most
Influential Undergraduate Professions in
Colombia's Labor Market

*Germán Acero Amaya, Lucas Daniel Aguirre,
Diego Fernández Rodríguez, Jorge Andrés Moya,
Yoan Romero Ramírez y Nicolás Sierra Rojas*

Valor agregado en la educación de la
Universidad Nacional de Colombia
Added Value in Education by the National
University of Colombia

*Juan Campos Torres, Cristian Carrillo Cárdenas,
Miguel Otero Ceballos y Mario Risueño Rueda*

ENTREVISTAS

La semilla y el camino de la palabra en gestación
Tres voces, tres maestros, tres fuentes
por *Laura Buitrago Niño y Enrique
Ferrer-Corredor*

LECTOESCRITURA Y CREACIÓN

Catarsis

Camila Cetina León
Me ataco, quiero herirla
Angie Duarte Sierra

RESEÑAS

La séptima función del lenguaje
Laurent Binet
por Alejandro Rodríguez-Mendieta
Detective Santré: el caso Chang
Julián Nalber
por *Enrique Ferrer-Corredor*

Escribir a través del Currículum.

Una guía de referencia
*Charles Bazerman, Joseph Lile, Lisa Bethel,
Teri Chavkin, Danielle Fouquee y Janet Garuf*
por *Humberto Sánchez Rueda y Yury Andrea
Castro Robles*

Vol 9(18)

EDITORIAL

ARTÍCULOS

A Ludic and Cultural Space for Beginner English
Learners: Studying the Hippie
Movement Songs and Lyrics

Espacio lúdico y cultural para estudiantes
principiantes de inglés: estudio de música
y letras del movimiento *hippie*

*Rigoberto Castillo, María Camila Garay Agudelo,
Paula Segura Soto*

Inquietações, decolonialidade e desobediência
docente formação inicial de professores/as de
artes visuais na América Latina

Inquietudes, decolonialidad y desobediencia
docente en la formación inicial de profesores/as
de artes visuales en América Latina
Eduardo Santos Moura

La fiction à l'épreuve du grotesque dans.

La Paranoïa de Rafael Spregelburd

La ficción como marco para evaluar lo grotesco
en *La Paranoïa* de Rafael Spregelburd

The fiction to the test of grotesque in

La Paranoïa of Rafael Spregelburd

Nina Jambrina

El movimiento consciente en el estudio de la
técnica para guitarra

The conscious movement in the study of guitar
technique

Nelson Gómez González

La vivencia como principio artístico-pedagógico
en la formación de licenciados
en artes escénicas

Experience as a pedagogical artistic principle in
the building of graduates in the performing arts
*Angélica del Pilar Nieves Gil, Alexander Llerena
Avendaño*

Objeto, experiencia, conocimiento en la obra
de arte

Object, experience, knowledge in the artwork
Víctor Viviescas Monsalve

Un legado que permanece vivo: entre la tradición
y la contemporaneidad

A legacy still alive: between tradition and
contemporaneity

*Francisco Alexander Llerena Avendaño, Angélica
del Pilar Nieves Gil,*

*Carlos Eduardo Sepúlveda Medina, Edwin
Armando Guzmán Urrego*

Comprensiones de los rasgos de normalización y singularización inscritos en los cuerpos de los bailarines infantiles de la compañía Danza Kapital
 Understanding of the normalization and singularization features inscribed on the bodies of the children's dancers of the Danza Kapital Company
Nieves Gil Angélica Del Pilar, Rojas Muñoz Jenny Mercedes

ENTREVISTA

La narrativa policial colombiana y su nuevo detective
 Entrevista con Julián Nalber, autor de la novela *Detective Santré, el caso Chang*
 Por: *Laura Buitrago Niño*

RESEÑAS

What is Called Theatre Nowadays?
 Emma Dietrich Holland
 por *Julieta Betancur Madrid*

Aromas de otoño
 Marín Aranda
 Por: *Marisella Buitrago Ramírez*

Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwer
 Danza en la partitura
 Por: *Camilo Páez Bernal*

Vol 10(19)

EDITORIAL

Capital humano y justicia social
 Del cerebro de los niños al capital humano adulto como fundamento de la construcción de justicia social
 Should the Dynamic Stochastic General Equilibrium (DSGE) Model be taught to Undergraduate Students of Economics?
Álvaro Moreno Rivas
 Translated by *Enrique Ferrer-Corredor*

¿Se debería enseñar a los estudiantes de los pregrados de economía el modelo de equilibrio general dinámico estocástico (DSGE)?
Álvaro Moreno Rivas

La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia
 Persistence of Unfairness and Inequality in Colombia's Education
Gustavo Junca Rodríguez

Una metáfora recorre el mundo
 A metaphor is haunting the world
Luis Ricardo Martínez

Viabilidad de propuestas presidenciales por parte de candidatos que aspiran al poder ejecutivo en Colombia
 Feasibility of presidential proposals by candidates who aspire to the executive power in Colombia
Juan Arévalo T., Adrián Barrero B., Nidia Castañeda B., Andrés Erazo P. y Juan Figueroa P.

Reflexiones sobre los retos de la política educativa en el Caribe colombiano: una indagación en prensa
 Some reflections about challenges of education policies in the Colombian Caribbean: a media analysis
Juan David Parra y Gustavo Correa Hernández

La oligarquía contemporánea: el gobierno de unos pocos disfrazado de democracia
 Contemporary oligarchy: the government of few disguised as democracy
Mateo Hernández P., Daniel Reina S., Paula Rondón M. y Sara Umaña C.

¿Cómo se adapta el discurso de los candidatos al resultado de las encuestas?
 How is the discourse of the candidates adapted to the results of the surveys?
Raúl Torres J., Juanita Cortés A., Gloriana Marrero N., Julián Solano A., Mansur Aljure Q. y Santiago Hurtado G.

ENTREVISTAS

Sobre la enseñanza de la economía
Laura Buitrago Niño y Enrique Ferrer-Corredor

El producto interno bruto. Una historia breve pero entrañable
 Diane Coyle
 por *Ángel Gabriel Gaitán García*

El gran retroceso
Santiago Alba Rico, Arjun Appadurai, Zygmunt Bauman, Donatella della Porta, Nancy Fraser, Marina Garcés,... Slavoj Žižek
por Laura Buitrago

Manual de historia de las ideas políticas
Mario A. Gallego (compilador)
por Camilo Páez Bernal

Vol 10(20)

EDITORIAL

La neurociencia es un puente en el camino de construcción de la libertad
Enrique Ferrer-Corredor

EDUCACIÓN Y NEUROCIENCIA

Modulación sensorial y dificultad de aprendizaje en niños escolares con epilepsia
Sensory Modulation and Learning Disabilities in School-aged Children with Epilepsy
Álvaro Hernando Izquierdo Bello y Daniela Ramírez Bayona

Ciencia y meditación

Science and meditation
Ana María Krohne Pombo

Neurociencias y educación: brechas, desafíos y perspectivas
Neurosciences and education: gaps, challenges and perspectives
Rafael Antonio Vargas Vargas

DESEMPLEO JUVENIL

El desempleo juvenil y la deserción en la Universidad Nacional, sede Bogotá
Youth Unemployment and University Dropout at the Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Campus
María Paula Bermúdez Pedraza, Juan Diego Camelo Plazas, Sebastián García Mazo, Daniel Leonardo Garzón Franco, Federico Mediorreal Gutiérrez, Juan Pablo Torres Clavijo

¿Funciona la Ley ProJoven?
Does the “ProJoven” Law work?
Ramsés Amaya Vanegas, Felipe Beltrán Ardila, Santiago García Fonseca, Felipe Granados Martínez, Daniel Pardo Tirado, Felipe Restrepo Ospina

Contraste de la oferta y demanda laboral juvenil en los periodos previos y posteriores a la apertura económica en Colombia
Contrast of Youth Labor Supply and Demand in the Periods before and after the Economic Opening in Colombia
Francisco Javier Delgado Puentes, David Antonio Duque Ramírez, José Salazar Quiroga, Camilo Andrés Jaimés González, Andrés Felipe Martínez Morales, Angi Isabela Melo López, José Salvador Padilla Jiménez

PEDAGOGÍA: TEORÍA Y PRAXIS

Hinchadas o barras bravas en Colombia. Una revisión bibliográfica
Supporters or “barras bravas” in Colombia. A bibliographic review
John Alexander Castro Lozano

Educación en Colombia: el enfoque por competencias y la “glocalización”
Education in Colombia: an Approach for Competences and “Glocation”
Maurizio Milazzo R.

CREACIÓN

Poemas
Camilo Páez Bernal
Cuento
Lizeth J. Piza

RESEÑAS DE LIBROS

El verdadero policía y sus sinsabores: esbozos para una interpretación de la violencia policial
Autor: José Antonio Garriga Zucal
Por John Alexander Castro Lozano

Cerebrando el aprendizaje. Recursos teórico-prácticos para conocer y potenciar el “órgano del aprendizaje”
Autora: Rosana Fernández Coto
Por Marisella Buitrago Ramírez

La oscuridad de los colores
Autor: Martín Blasco
Por Mónica A. Castillo Prieto

Vol 11(21)**Editorial**

El docente como hacedor de didácticas
Enrique Ferrer-Corredor

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA E INNOVACIÓN DIDÁCTICA

A Critical Reflection on Developing and Implementing In-house EFL Textbooks
Una revisión crítica acerca del desarrollo y de la implementación de libros de texto de inglés contextualizados e institucionalizados
Astrid Núñez-Pardo

Enseñanza de las matemáticas en economía: hacia una delimitación de la competencia de matemática de modelación analítica
Teaching Mathematics in Economics: Towards a Delimitation on the Competence of Mathematical Modelling
Gustavo Junca Rodríguez

El principio de la demanda efectiva ¡La demanda efectiva es un punto!
The Principle of Effective Demand ¡Effective Demand is a Point!
Álvaro Martín Moreno Rivas

Comparte tu voz
Share your voice
Yobana Castillo Sánchez

El cuerpo al servicio de la ideología: la educación física y deportiva en los fascismos europeos
The Body at the Service of Ideology: Physical and Sports Education in European Fascisms
Marta Mauri Medrano

Cambio en la enseñanza de la economía en Rusia con la caída de la Unión Soviética
Change in the Teaching of Economics in Russia due to the Fall of the Soviet Union
Juan Bermúdez Céspedes, Juan Bonilla Pérez, Brian Gamboa Muñoz, Mateo Román Sánchez, Diego Gutiérrez Sandoval y Brandon Ortiz García

ENTREVISTA

Entrevista al doctor Julián Arévalo, Decano de la Facultad de Economía de la Universidad Externado de Colombia
Francisco Díaz Toledo

CREACIÓN / CUENTO
Un retrato de familia
Enrique Ferrer-Corredor

CREACIÓN / CUENTO
Family Portrait
Enrique Ferrer-Corredor

RESEÑAS

Los parientes de Ester
Luis Fayad
El regreso de los parientes de Ester (lecturas recuperadas)
Por: Álvaro Antonio Bernal

Teaching Geography through English A CLIL approach
A book review with updating suggestions
Ezana E. Habte-Gabr

Dinámica de las desigualdades en Colombia
Luis Garay Salamanca y Jorge Espitia Zamora
por Enrique Ferrer-Corredor

Vol 11(22)**EDITORIAL**

La teoría del valor trabajo: un diálogo enmascarado en el intercambio de heridas
Enrique Ferrer-Corredor

The Labor Theory of Value: A Masked Dialogue in the Exchange of Wound
Enrique Ferrer-Corredor

ENTREVISTA

Entre la pluralidad del lenguaje y la esencia de la pregunta.
Diálogo con el maestro Álvaro Moreno Rivas
por Enrique Ferrer-Corredor

TEORÍA DEL VALOR: ESTADO DEL ARTE Y APLICACIONES

El valor económico: una presentación de sus medidas

Economical Value: a Presentation of its Measurements

Isidro Hernández Rodríguez

Hacia una articulación entre la teoría marxista del valor y la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas

Towards an Articulation between the Marxist Theory of Value and the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas

Juan Alberto Fraiman

Teoría del valor desde una perspectiva contable: una revisión bibliográfica

Theory of Value from an Accounting Perspective: A Bibliographic Review

Lucas Ardila Jiménez, Karen Fonseca Niño, Anggy López León, Carolina Sánchez Ortiz, Johan Sánchez Lerma

Estado actual de la investigación en teoría económica del valor a nivel internacional (2019)
Economic Value Theory: Current International State-of-Art (2019)

Angie Vanessa Zambrano-Valencia, Sergio Sánchez Martínez, Mariana Villabona Martínez, Cristian Rincón Cruz, Sebastián Sarmiento Carvajal, Valentina Salazar Méndez y Estiven Aguilera

La teoría del valor-trabajo a través de las principales escuelas económicas: un enfoque documental

The value-work theory through the main economic schools: a documentary approach

Wilson Castro Yatacue, Paola Espitia Montaña, Sofía Gallego Ruiz, Jorge Galvis Sánchez, Diana Gutiérrez Valencia, Laura Jiménez Cadena y Cristian Ortega Medina

La influencia de la teoría del valor en las revistas económicas ortodoxas y heterodoxas

The Influence of Value theory in Orthodox and Heterodox Economic Journals

Camilo Alfonso Díaz, Daniel Reyes Torres, Jorge Guebely Galeano, Kevin Hidalgo Monsalve, Lina Calderón Vergara, Natalia Bermúdez Calderón

La hegemonía en cuestión: por una teoría del valor alternativa

Nohora Angélica Sierra, Luis Ricardo Martínez, Oscar Esteban Morillo

DIÁLOGO CON OTROS TEXTOS

Socialismo: Político, no Metafísico

Luis Fernando Medina Sierra

Algodón y mercado: las exportaciones de algodón de la Nueva Granada y el mercado interior de España durante el siglo XVIII

Cotton and Market: Cotton Exportation in the Republic of New Granada and the Internal Market of Spain during the XVIII Century

Héctor Jaime Martínez Covaleda

Desigualdad y Reforma estructural tributaria en Colombia. Hacia una economía política de inclusión social

Luis Jorge Garay S. y Jorge Enrique Espitia Z.

LECTURAS RECUPERADAS

Isaak Illich Rubin

Enrique Ferrer-Corredor

Ensayos sobre la teoría del valor de Marx por Isaak Illich Rubin (1886-1937)

Traducción de Enrique Ferrer-Corredor)

TALLER DE CREACIÓN**Cuentos breves**

Mérito a la coincidencia

Lorena Valderrama Granada

Señuelo de entregas y traiciones

Luis Camilo Páez Bernal

RESEÑAS

Desigualdad y Reforma estructural tributaria en Colombia. Hacia una economía política de inclusión social

Luis Jorge Garay S. y Jorge Enrique Espitia Z.
Reseña por: Jorge Enrique Espitia Z.

La salvación de lo bello

Byung-Chul Han

Reseña por: Wilhayner Gaitán-Ferrer

Repensar la pobreza

Abhijit V. Banerjee y Esther Duflo
por Laura Buitrago Niño