

Investigaciones doctorales en pedagogía, interculturalidad y gestión de los sistemas educativos

Alexander Ortiz Ocaña
Editor



Educación

**Investigaciones doctorales
en pedagogía, interculturalidad
y gestión de los sistemas
educativos**

Alexander Ortiz Ocaña
Editor

Viloria Escobar, Javier de Jesús, autor

Investigaciones doctorales en pedagogía, interculturalidad y gestión de los sistemas educativos / Javier Viloria Escobar [y otros] ; editor, Alexander Ortiz Ocaña. -- Primera edición. -- Santa Marta : Editorial Unimagdalena, 2026.

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-628-7904-41-5 (pdf) -- 978-628-7904-42-2 (epub)

1. Doctorado en pedagogía - Historia - Colombia 2. Educación intercultural - Formación profesional - Historia - Colombia 3. Educación - Formación profesional - Historia - Colombia 4. Estudiantes de doctorado - Aspectos sociales - Colombia 5. Pensamiento crítico - Enseñanza superior 6. Sistemas de enseñanza - Investigaciones - Colombia I. Ortiz Ocaña, Alexander, editor

CDD: 370.711861 ed. 23

CO-BoBN – a1178817

Primera edición, enero de 2026

2026 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena

Calle 29H3 n.º 22-01

Edificio de Innovación y Emprendimiento

(57 - 605) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Coordinadora de Publicaciones y Fomento Editorial: Angélica María Cortes Martínez

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Eduard Hernández Rodríguez

Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro

Corrección de estilo: Marcelo José Cabarcas Ortega

Santa Marta, Colombia, 2026

ISBN: 978-628-7904-41-5 (pdf)

ISBN: 978-628-7904-42-2 (epub)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9786287904415>

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Contenido

- 7** **Introducción**
- 11** **Reseña histórica del Doctorado en Ciencias de Educación de la Universidad del Magdalena en convenio con RUDECOLOMBIA. Líneas de formación doctoral en administración y desarrollo de los sistemas educativos, y pedagogía e interculturalidad**

Capítulo 1

- 22** **Tendencias investigativas sobre acreditación de alta calidad de instituciones de educación superior: identificación de vacíos teóricos para el desarrollo de estudios comprensivos en Colombia**
Javier Vilorio Escobar, Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago y Lorena Litai Ramos Luna

Capítulo 2

- 63** **El papel de la universidad en el desarrollo de los ecosistemas de innovación y emprendimiento**
Milagro Patrón Noriega y Gerardo Angulo Cuentas

Capítulo 3

- 115** **Pensamiento crítico: un estado de la cuestión**
Lorna Martelo Salgado y Edgar Villegas Iriarte

Capítulo 4

151 Diversidad e Inclusión Educativa en Contextos Socioculturales

Diana Esther Quiroz Pineda, Elmis Andrea Ruiz Ospino y Luis Armando Vila Sierra

Capítulo 5

188 Indicadores de interculturalidad: aspectos que caracterizan la experiencia intercultural en las instituciones educativas

Lorena Ospino Bustamante, Lucia Bustamante Meza

Capítulo 6

211 El territorio en el fortalecimiento de la práctica pedagógica intercultural del área curricular de las ciencias sociales

Daniel Antonio Pérez Cerro y Luis Alfredo González Monroy

Capítulo 7

244 Contenidos culturales regionales integrados al Currículo de lengua extranjera

Luis Alberto Humanéz Atencio y Josefina Quintero Corzo

Capítulo 8

281 Aproximaciones a un ambiente de aprendizaje con modelación matemática para estudiantes de educación media

Miladis Becerra Ortiz y Eric Hernández Sastoque

Capítulo 9

321 La configuración de la conciencia moral autónoma desde la infancia

Fabiola Judith Ochoa Montiel y Alexander Luis Ortiz Ocaña

Introducción

En un mundo cada vez más globalizado y diverso, la educación se erige como un pilar fundamental para el desarrollo social y cultural. La intersección entre pedagogía, interculturalidad y la administración y desarrollo de los sistemas educativos se convierte en un campo fértil para la investigación y la reflexión crítica. Este libro se propone explorar estas tres dimensiones de manera integrada, ofreciendo un análisis profundo que no solo ilumina sus interrelaciones, sino que también resalta la importancia de abordar la educación desde una perspectiva holística.

La pedagogía, entendida no solo como la práctica docente, sino también como un proceso de construcción del conocimiento en contextos diversos, es esencial para formar ciudadanos críticos y comprometidos. La interculturalidad, por su parte, nos invita a reconocer y valorar las diferencias culturales, promoviendo un diálogo enriquecedor que trasciende las barreras tradicionales del aula. Finalmente, la administración y desarrollo de los sistemas educativos son cruciales para garantizar que las políticas educativas respondan efectivamente a las necesidades de una población diversa y en constante cambio.

Este libro llena un vacío significativo en el campo académico actual al proponer un diálogo interdisciplinario que articula estas tres áreas fundamentales. En un contexto donde las políticas educativas a menudo se diseñan sin considerar adecuadamente la diversidad cultural y las dinámicas pedagógicas, nuestra investigación busca ofrecer alternativas que promuevan una educación inclusiva y equitativa. A través de estudios de caso, análisis comparativos y reflexiones teóricas, se pretende generar un espacio de discusión que fomente la innovación educativa y el desarrollo sostenible.

El lector encontrará aquí no solo una recopilación de investigaciones doctorales, sino también una invitación a repensar los paradigmas actuales en educación. A medida que avancemos en este volumen, se plantearán preguntas críticas sobre cómo integrar efectivamente estos temas en la práctica educativa diaria. La idea guía que subyace a este texto es que solo mediante un enfoque interdisciplinario podemos construir sistemas educativos que no solo sean administrativamente eficientes, sino también culturalmente relevantes y pedagógicamente sólidos.

El presente libro es una compilación de nueve capítulos resultado de los avances de investigación de los participantes del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena en convenio con RUDECOLOMBIA. La primera unidad consta de una reseña histórica de dicho programa doctoral y luego presenta los avances investigativos seleccionados en el marco de la convocatoria para presentación de capítulos de libro.

La segunda unidad consta de los capítulos dedicados al campo de la administración y gestión educativa. El primero de ellos, presentado por Vilorio y Sánchez, parte de un análisis bibliométrico que justifica la necesidad de realizar nuevas exploraciones para comprender las prácticas de renovación de la acreditación por alta calidad. Estas prácticas se conciben como una oportunidad para generar transformaciones en el contexto social de las instituciones de educación superior, a partir de la configuración de escenarios de desarrollo organizacional. Seguidamente, encontramos el capítulo de Patrón y Angulo sobre las revisiones y estudios empíricos de los ecosistemas empresariales de la universidad. Aquí, se proponen cinco dimensiones o categorías para determinar el papel de la universidad como ecosistema de innovación y emprendimiento.

La tercera unidad, dedicada al campo de la pedagogía e interculturalidad, incluye capítulos que abordan diversos aspectos como el pensamiento crítico, la diversidad y la inclusión. En este apartado, Martelo y Villegas presentan un texto en el que analizan diferentes acepciones del pensamiento crítico a partir de la revisión de escritos

académicos. Además, identifican cómo se abordan los elementos constitutivos de este tipo de pensamiento: las habilidades y el componente disposicional.

En este trabajo, temas como la diversidad, inclusión e interculturalidad son abordados desde diferentes miradas. Por ejemplo, Quiroz, Ruiz y Vila presentan un estudio que reflexiona sobre la inclusión educativa y la diversidad desde la perspectiva de la ética y la dimensión social en contextos socioculturales. Por su parte, Ospino y Bustamante analizan aspectos clave para el diseño de indicadores interculturales, tanto visibles como ausentes, en la experiencia de una escuela que acoge a personas migrantes, especialmente provenientes de Venezuela, como parte de su comunidad educativa. Asimismo, Pérez y González examinan las dinámicas escolares y culturales propias de una comunidad campesina, con el fin de esclarecer como estos sujetos han configurado la categoría de territorio. Esta perspectiva de análisis converge con la práctica pedagógica en el área de ciencias sociales, al incorporar un enfoque intercultural que permite desarrollar acciones innovadoras en la construcción de currículos pertinentes. Por su parte, Humanez y Quintero presentan una fase inicial de un proceso investigativo orientado a integrar componentes culturales y contextuales en la propuesta curricular para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación básica. Este estudio se desarrolla como una investigación-acción en una escuela ubicada en el departamento de Córdoba, perteneciente a la región Caribe colombiana. Su interés trasciende el aprendizaje instrumental del idioma, al proponer una integración cultural bidireccional que promueva la apropiación del inglés desde las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes.

En la línea de educación matemática, Becerra y Hernández plantean algunas reflexiones propositivas, relacionadas con la configuración de ambientes de aprendizaje basados en los procesos de modelación. En este sentido, se propone una lectura crítica de estos procesos con el fin de diseñar actividades de aprendizaje que representen un posicionamiento cercano y coherente con la realidad

contextual de los estudiantes. Las reflexiones presentadas surgen del diseño y la aplicación de actividades de modelación en un grupo de estudiantes de una institución educativa oficial en Santa Marta.

En el marco de la educación infantil, Ochoa y Ortiz presentan diversos posicionamientos teóricos y reflexivos sobre la conciencia moral, destacando su importancia en la formación del sujeto. En particular, subrayan el papel que desempeña en la educación de las infancias y las implicaciones que ello conlleva para la construcción de una cultura de paz.

Invitamos al lector a sumergirse en las páginas siguientes con una mente abierta y crítica. Cada capítulo está diseñado para ofrecer no solo información valiosa, sino también herramientas conceptuales que faciliten una comprensión más profunda de estos temas interrelacionados. Esperamos que este libro sea un recurso útil para académicos, educadores y administradores por igual, y que contribuya al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos y efectivos en un mundo cada vez más diverso.

Reseña histórica del Doctorado en Ciencias de Educación de la Universidad del Magdalena en convenio con RUDECOLOMBIA. Líneas de formación doctoral en administración y desarrollo de los sistemas educativos, y pedagogía e interculturalidad

El Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, en asociación con RUDECOLOMBIA, viene acompañando, desde agosto de 2011, a quienes han asumido con ahínco y pasión esta nueva experiencia de vida personal y académica en calidad de estudiantes y profesores. Con pasión y esperanza, estos profesionales colaboran con diversas comunidades de aprendizaje para transformar el sentido común pedagógico a través de la investigación en ciencias de la educación. Esta labor, urgente en Colombia y América Latina, busca consolidar trayectorias de éxito académico que fortalezcan los procesos educativos y sociales, tanto en el sistema oficial como en el privado. Así, se promueve la formación de ciudadanos emancipados, críticos, activos e interculturales, reafirmando a la educación como el mayor desafío y motor de desarrollo de nuestros campos disciplinares y discursivos. Doctores y doctorandos desempeñan un papel protagónico en este programa, lo cual representa para la Universidad del Magdalena y para la comunidad académica nacional un compromiso praxeológico con la calidad, la perseverancia, la veracidad y la responsabilidad.

Este compromiso busca generar las condiciones necesarias para avanzar hacia la formación de investigadores autónomos y altamente

cualificados, capaces de responder a los desafíos de un país multicultural y en vías de desarrollo. En este contexto, se promueve la producción de conocimiento interdisciplinario, así como la capacidad de proponer, dirigir y ejecutar estudios orientados a resolver problemas que fortalezcan la práctica de la paz y la justicia social territorial que tanto anhelamos en este país. Bajo el liderazgo académico y humano del programa y la universidad en cuestión, se espera que estos procesos contribuyan al surgimiento de sólidas tradiciones analíticas, tanto en las líneas existentes como en aquellas que emerjan de las dinámicas propias de los grupos de investigación. Así, el trabajo de los docentes investigadores se articula con los sueños y compromisos colectivos, en busca de transformar la educación mediante sinergias utópicas de cambio, en el marco de multidiversidades, pluriversos y otros modos de conocer. De este modo, la Universidad del Magdalena, a través del Doctorado en Ciencias de la Educación, busca contribuir al desarrollo del país mediante la promoción de principios como la interdependencia, la cooperación y la interdisciplinariedad. Estos valores son fundamentales para alcanzar nuestras metas comunes y responder a las necesidades socioeducativas de los distintos territorios.

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA nació como resultado del trabajo mancomunado de los académicos vinculados a la Red de Historiadores de la Educación Latinoamericana. Gracias al apoyo de la Red Caldas de COLCIENCIAS y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, esta iniciativa logró consolidarse. Así, comenzó a materializarse en Colombia la decisión de las universidades de Caldas, Cartagena, Cauca, Nariño, Tolima, Tecnológica de Pereira y Pedagógica y Tecnológica de Colombia de fortalecer la formación doctoral. Ante la debilidad estructural del país en este campo, estas instituciones asumieron el reto de conformar la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA) como una apuesta académica, administrativa y financiera cooperativa, orientada a hacer posible la creación de este programa de formación entre 1995 y 1998.

El Doctorado en Ciencias de la Educación fue aprobado para cada una de las universidades integrantes de la red RUDECOLOMBIA mediante la Resolución 2333 del 3 de julio de 1998, y posteriormente registrado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En el año 2000, el programa recibió la acreditación previa según la Resolución 1591 del 12 de junio, y en 2005 se le otorgó el Registro Calificado a las universidades participantes. La Red continuó su expansión con la incorporación de nuevas instituciones: la Universidad del Atlántico en 1999, la Universidad del Magdalena en 2006 y la Universidad del Quindío en 2007.

Para empezar, RUDECOLOMBIA es una unidad de esfuerzos regionales, conducentes al logro de objetivos de excelencia en la formación de investigadores de alto nivel. Aporta en la búsqueda de la transformación del contexto social y de las universidades participantes. Actualmente, cada universidad ha fortalecido diversas líneas de formación, organizadas en torno a las siguientes áreas: 1) Historia de la educación; 2) Pedagogía, currículo y didáctica; 3) Pensamiento pedagógico; y 4) Educación y comunicación. De esta forma, se ha venido propiciando, mediante convenios nacionales e internacionales, el desarrollo de la investigación educativa en Colombia, América Latina y el Caribe.

Este programa se destaca por su carácter internacional, evidenciado en los intercambios, asesorías y proyectos conjuntos de investigación con pares académicos nacionales y extranjeros. Esto se da en consonancia con la meta de RUDECOLOMBIA de propiciar la reflexión y formación académica en torno a los problemas de la educación colombiana, latinoamericana y caribeña, fortaleciendo el papel de la universidad en la construcción del proyecto de nación y la transformación global de la sociedad. En este sentido, el reto fundamental es consolidar la formación de investigadores de alto nivel en Colombia y Latinoamérica dentro de los lineamientos educativos del Espacio Común Euroamericano.

La Universidad del Magdalena inicia el proceso de creación del Doctorado en Ciencias de la Educación en el año 2005, al identificar

las necesidades locales y regionales. Dicha universidad formaliza la vinculación a RUDECOLOMBIA el 17 de octubre del 2006, mediante el Acuerdo del Consejo Académico Núm.018. Con este propósito, un equipo de cuatro docentes se vinculó a este proceso, asumiendo el compromiso de lograr, al finalizar el año 2008, una nueva versión, ajustada y mejorada, de la propuesta que habría de servir de soporte para la gestión del Registro Calificado del programa. Esta propuesta finalmente se presentó ante Consejo Académico el 18 de junio de 2009, fecha en la cual, mediante Acuerdo Académico Núm. 022, se obtuvo la aprobación del programa en cuestión. Posteriormente, durante los días 19 y 20 del mismo mes, se desarrolló el Comité Curricular de RUDECOLOMBIA. En este comité se propuso una revisión de las líneas de investigación, propiciando así finalmente la definición de las dos líneas de formación, las cuales son Pedagogía e Interculturalidad y Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos.

Acto seguido, a mediados de mayo de 2010, se lleva a cabo la visita de los pares académicos designados por la CONACES, con el propósito de verificar el cumplimiento de las condiciones de calidad exigidas para la aprobación del doctorado propuesto. En lo que respecta a los aspectos académicos e investigativos de la propuesta, el informe de los pares evidenció una valoración positiva, en la que se destacaron las fortalezas del cuerpo académico vinculado al desarrollo del programa.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, mediante Resolución Núm. 1566 del 28 de febrero de 2011, otorgó Registro Calificado al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena en convenio con RUDECOLOMBIA. El programa fue inscrito en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) con el código 1213-7170. Seguidamente, en el mes de agosto del año en mención, en el marco del II Congreso Internacional de Educación de RUDECOLOMBIA, con ocasión de los 15 años de su aparición, se dio apertura a la primera cohorte (denominada

35-1), conformada por 14 doctorandos matriculados. La apertura de la segunda cohorte (nombrada como 40-2) se da en el 2013 con un total de 14 estudiantes. Después de esto, en el 2016, se da inicio a la tercera cohorte (conocida como 50-3) con 11 doctorandos.

Más tarde, en el año 2017, el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena en convenio con RUDECOLOMBIA recibe la visita de pares de CONACES con el propósito de lograr la renovación del registro calificado. Adicionalmente, se trabaja para realizar el II Congreso Internacional Diálogo Intercultural en el Abya-Yala, América Latina y el Caribe. Arte, Educación y Acción Comunitaria, pensado como espacio de intercambio entre las diferentes comunidades que conforman nuestros territorios. Finalmente, el congreso se realizó entre el 12 y el 16 de marzo de 2018, con la participación de aproximadamente 600 asistentes provenientes de diversas regiones del continente y de otros países del mundo. Ese mismo año, el Ministerio de Educación, mediante resolución Núm. 6107 del 09 de abril, otorgó renovación al Registro Calificado del programa por un periodo de siete años. Unos meses más tarde, en agosto, se da la apertura de la cuarta cohorte (58-4), consistente en 16 doctorandos.

Pasado un tiempo, durante el año 2019, bajo el liderazgo de la Dirección Académica Nacional de RUDECOLOMBIA, se dio continuidad al proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de alta calidad. Desde el programa, y comprometidos con este riguroso proceso, se acompañaron las diferentes etapas, incluyendo el registro de información y la recopilación de evidencias. De manera simultánea, se organizó y llevó a cabo la apertura de la quinta cohorte (66-5), conformada por un total de 15 doctorandos. Posteriormente, en el año 2020, se dio apertura a la sexta cohorte (72-6), también con 15 doctorandos, en el marco de la Convocatoria de Formación Avanzada 2020-2: Convocatoria de Formación a Nivel de Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado) para Docentes de Establecimientos Educativos Oficiales, ofrecida por el Ministerio de Educación Nacional a través de ICETEX. En esta cohorte,

se obtuvo un total de 15 becas, de las cuales 11 beneficiaron a estudiantes de este grupo.

Asimismo, durante el año 2020, el programa doctoral logró desarrollar con éxito las actividades necesarias para la consolidación del Documento Nacional de Condiciones Iniciales, gracias a la activa participación de todos los actores que integran su comunidad académica. Como resultado de este trabajo colaborativo, el 18 de agosto de 2020 se radicó ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) dicho documento, correspondiente al Doctorado en Ciencias de la Educación ofrecido en el marco del convenio con RUDECOLOMBIA. Este programa se encuentra presente en las universidades del Atlántico, Cartagena, Cauca, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y Tecnológica de Pereira (SNIES 7170).

Posteriormente, en respuesta a la expresión de voluntad de RUDECOLOMBIA de optar por la Acreditación de Alta Calidad del Doctorado en Ciencias de la Educación, el CNA aprobó la primera instancia y programó la realización de las visitas virtuales de apreciación de condiciones iniciales entre octubre y diciembre de 2020.

Educación con calidad

Por ser un programa en red, el nuestro cuenta con la colaboración permanente de doctores e investigadores de RUDECOLOMBIA, así como de las instituciones extranjeras con las cuales se tienen convenios. La denominación de este doctorado obedece a su inclusión de otras disciplinas aparte de la pedagogía y la didáctica. Entre ellas se cuentan la psicopedagogía, sociología, antropología, historia, administración, economía de la educación, filosofía e informática educativa, entrando en el terreno de otros campos a los cuales se hallan adscritas. Para muchos, las ciencias de la educación son tributarias de otros saberes macro, de carácter interdisciplinario. Aunado a lo anterior, la implementación de este doctorado ha fortalecido nuestra institución tanto internamente como en el ámbito interinstitucional,

abarcando áreas académicas, investigativas, de movilidad, relaciones internacionales, organización de eventos y producción de publicaciones de alto impacto. Además, ha aportado a la consolidación de la comunidad de investigadores autónomos, con proyección nacional e internacional, mediante la formación de profesionales de la educación, personas críticas y capaces de contribuir por medio del estudio científico a mejorar la calidad educativa.

En ese sentido, nuestro Doctorado ha sido importante para la profundización del estudio de las necesidades y requerimientos académicos y sociales relacionados directamente con los propósitos de calidad, innovación y mejora de los sistemas educativos y escolares. En atención a este reto, la institución viene apostando con vigor al fomento de la producción de conocimiento del más alto nivel, con el objetivo de que la formación no se limite a la enseñanza de conceptos, teorías y procedimientos, sino que ayude a constituir entornos de aprendizaje favorables a la creación de actitudes propicias para el cambio y la transformación social.

Nivel de complejidad del Programa y su contextualización

Los profundos cambios que se han dado en el escenario internacional, caracterizados por las rupturas paradigmáticas de la contemporaneidad, los fenómenos de la globalización e internacionalización y el uso de las tecnologías de información y comunicación colocan a la educación superior ante el desafío de transformar sus estructuras académico- administrativas y financieras, como también sus procedimientos y estrategias para manejar los tiempos y espacios por parte de la comunidad académica. En este contexto, afloran nuevas esperanzas, temores e incertidumbres sobre la suerte social de los sistemas de educación superior de América Latina. Lo anterior plantea posibilidades nunca imaginadas de acceso al conocimiento, pero también, el peligro de nuevas formas de exclusión por la incapacidad de muchos países de acceder a un conocimiento cada vez más mediado por el mercado. Este conocimiento depende

de una tecnología que requiere cuantiosas inversiones, las cuales no solo deben hacerse en el ámbito de lo económico, sino en el de una alfabetización que demanda nuevos códigos lingüísticos y mayores niveles de preparación. Tal meta no puede alcanzarse sin antes resolver los serios problemas educativos planteados por las altas tasas de analfabetismo, que hoy afectan a unos mil millones de personas alrededor del mundo. El conocimiento pasa, entonces, a tener un papel protagónico en todos los procesos de la vida social, especialmente dentro del modelo de competitividad característico de la globalización económica.

El advenimiento de las nuevas formas de producción del conocimiento compromete de manera directa a las universidades colombianas, las cuales tienen que cualificar sus procesos y contextualizar sus misiones hacia una dinámica investigativa de alto nivel, que impacte positivamente el desarrollo regional y nacional. En este actual escenario de trabajo académico-investigativo, es importante orientar y decantar los saberes producidos, haciéndolos relevantes y pertinentes por su aplicabilidad y producción de estrategias. Por lo tanto, los modelos de enseñar y aprender en la educación superior vienen sintiendo la presión interna y externa para elevar su eficiencia, calidad, pertinencia y actualización de los saberes que les corresponde construir y promover. Se les exige mejores ámbitos de trabajo, sistemas de formación y evaluación por competencias, estructuras organizacionales más abiertas, horizontales y flexibles, mejores articulaciones con el mundo del trabajo y con las redes internacionales de intercambio de conocimientos. Tales cambios pueden tener efectos multifacéticos en lo atinente a las nuevas formas de producir conocimiento, y en ello, las universidades deben ser consecuentes con esta responsabilidad histórica.

Al respecto, tanto las competencias que se desarrollan en los profesionales del ámbito de la educación de alto nivel como el conocimiento generado a partir de la actividad investigativa responden de manera pertinente a las necesidades reales del contexto socio-cultural. Además, es importante reconocer que el capital cultural de

las ciencias —en sus diversas dimensiones disciplinarias e interdisciplinarias— no se orienta únicamente hacia un aprovechamiento económico o a los paradigmas del mercado. Se asume, por el contrario, que el conocimiento debe reinvertirse entre los grupos sociales, promoviendo un sentido de inclusión, equidad e interculturalidad, lo que constituye uno de los desafíos primordiales para el desarrollo humano y social integral. En este contexto, el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, por su carácter de máximo nivel formativo, tiene como meta prioritaria incidir positivamente en la transformación educativa, científica y social del Caribe colombiano, del país y de Latinoamérica.

Pertinencia e impacto del Programa en el marco del contexto regional, nacional e internacional, en función de las necesidades reales de formación doctoral en el país

La formación doctoral en Colombia, y más en su región Caribe, es una inaplazable necesidad. Por ello, la Universidad del Magdalena hace ingentes esfuerzos al poner en marcha un proceso de reestructuración académica, administrativa y financiera cuyo impacto se viene reflejando, en el mediano y largo plazo, en el mejoramiento continuo de sus principios misionales: docencia, investigación y proyección social. Se resalta que toda esa apuesta y esfuerzo se materializa en la potenciación de la cultura investigativa, expresada en el avance de los grupos y líneas de investigación categorizados por MINCIENCIAS, con la finalidad de coadyuvar en la solución de las debilidades institucionales y regionales, tal como lo presentamos seguidamente.

En este contexto, la puesta en marcha del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad del Magdalena ha fortalecido nuestra institución, tal como ha sucedido en las otras universidades pertenecientes a RUDECOLOMBIA, tanto interna como interinstitucionalmente, en cuanto a lo académico e investigativo, la movilidad y las relaciones internacionales, la realización de eventos nacionales

e internacionales y las publicaciones indexadas. Pese a lo anterior, los desafíos y compromisos siguen siendo inmensos, pues este continúa cualificándose y resignificándose cada día para responder a los retos de la sociedad del conocimiento. La Universidad del Magdalena, además, contribuye de manera efectiva a la cualificación de los educadores desde la formación de investigadores autónomos, con una proyección nacional e internacional, con el propósito de impactar positivamente la calidad de la educación en sus diferentes niveles y modalidades. En consecuencia, el programa evidencia:

1. Respuesta en cubrir el vacío teórico e investigativo existente en la articulación entre pedagogía-currículo-didáctica, en el marco de una formación centrada en el desarrollo de competencias investigativas de alto nivel, para incidir positivamente en la calidad de la educación en el contexto regional y nacional.
2. Responde a las expectativas de los profesionales de la educación de esta región del país, respecto al interés, motivación y compromiso con la temática abordada en las líneas de formación doctoral.
3. Propicia espacios de formación académicos y científicos de alto nivel para la comunidad académica regional, nacional e internacional.
4. Desarrolla y fortalece la comunidad académica y científica en el Caribe colombiano y el país, mediante la consolidación de redes investigativas regionales, nacionales e internacionales en ciencias de la educación, las publicaciones y los encuentros, tanto físicos como virtuales, para compartir y validar experiencias y conocimientos.

En síntesis, el Doctorado está fundamentado en la experiencia y dedicación al avance de la investigación y producción académica que emerge de los grupos de nuestra *alma mater* y redes de conocimiento de orden local, regional, nacional e internacional, que a su vez tributan a las líneas actuales de formación como también las que

estamos construyendo. Por esa razón, en los propósitos que le conciernen para generar nuevo conocimiento internacional, en sintonía con las necesidades y expectativas que emanan de nuestros territorios discursivos, apuesta por el desarrollo inconmensurable de favorecer el fortalecimiento y surgimiento de tradiciones académicas reconocidas. Estas tradiciones se sitúan en las líneas de investigación actuales y cualquier otra línea que surja de las dinámicas de los grupos de investigación.

En consecuencia, hemos trazado la ruta para eventualmente remover el sentido común pedagógico a partir de la investigación en ciencias de la educación, que en el Departamento del Magdalena y la región Caribe requiere, de manera perentoria, trayectorias de éxito académico. Estas trayectorias deben guiar la reivindicación y emancipación de los procesos educativos en los diferentes niveles del sistema educativo oficial, fomentando la formación de ciudadanos activos, críticos e interculturales. Así, la educación se cristaliza como nuestro mayor reto para el desarrollo nacional, lo cual abre la posibilidad de propiciar el diálogo equitativo de conocimientos y la habilidad para llevar a la práctica diversas ecologías de saberes. A su vez, estas trayectorias son las líneas de formación de nuestro programa de doctorado, que apuntalan a la formación de investigadores que respondan a los requerimientos de un país multicultural y en camino al desarrollo, capaces de plantear, gerenciar y adelantar investigaciones para generar conocimiento interdisciplinario en las ciencias de la educación, así como brindar alternativas de solución a las problemáticas del contexto.

Capítulo 1

Tendencias investigativas sobre acreditación de alta calidad de instituciones de educación superior: identificación de vacíos teóricos para el desarrollo de estudios comprensivos en Colombia

**Javier Viloria Escobar¹, Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago²
y Lorena Litai Ramos Luna³**

Resumen

El objetivo de este capítulo es identificar las tendencias investigativas en torno a la acreditación de alta calidad en las instituciones de educación superior, con el propósito de fundamentar los vacíos teóricos existentes y orientar el desarrollo de estudios comprensivos y propositivos sobre los procesos de renovación de la acreditación institucional en Colombia. Metodológicamente, se desarrolla como un estudio bibliométrico dividido en cuatro partes, las cuales permiten describir los indicadores de la producción científica en este cam-

1. Doctor en Ciencias de la Educación. Institución Universitaria del Caribe, Ciénaga, Colombia. Correo: javierviloriae@unicaribe.edu.co

2. Doctor en Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo: joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co

3. Doctora en Estudios Organizacionales. Universidad Autónoma Metropolitana. Correo electrónico: lorena.litai@xanum.uam.mx

po de estudio. Adicionalmente, se busca aportar a la generación de redes temáticas que agrupen las publicaciones por tendencias específicas. Los resultados indican que los procesos de acreditación de alta calidad han sido abordados desde la perspectiva de su impacto en las áreas del desarrollo universitario. Sin embargo, los procesos de renovación de esas acreditaciones cuentan con pocas indagaciones desde las comunidades académicas. Estas dinámicas, tanto de acreditación como de renovación de la acreditación, han sido escasamente abordadas desde enfoques teóricos emergentes de carácter comprensivo, como los estudios organizacionales y el nuevo institucionalismo sociológico. El capítulo concluye con la exposición de los fundamentos de un proyecto de investigación que, a partir de dichos vacíos teóricos, se propone comprender los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia, y contribuir al diseño de escenarios comprensivos que reconozcan a estas instituciones como sistemas sociales complejos.

Palabras clave: tendencias investigativas, acreditación institucional, instituciones de educación superior, estudios organizacionales, nuevo institucionalismo sociológico

Abstract

This chapter aims to identify research trends on high-quality accreditation of higher education institutions that allow supporting theoretical gaps for the development of comprehensive and purposeful studies in Colombia on the renewal of institutional accreditation. Methodologically, it is developed as a bibliometric study divided into four parts that allow a description of indicators of scientific production in this field of study and contribute to the generation of thematic networks that group publications by specific trends. The results show that high-quality accreditation processes have been approached in various contexts from the perspective of the impacts they generate in areas of university development. However, the renewal processes

of these accreditations have few inquiries from the academic communities. Additionally, these dynamics, both of accreditation and renewal of accreditation, have been addressed from the perspective of emerging theories of a comprehensive nature such as Organization Studies and the New Sociological **Institutionalism**. It closes with arguments about a research project that starts from such theoretical gaps and aims to understand the processes of renewal of high-quality accreditation of higher education institutions in Colombia and provide comprehensive development scenarios that allow the recognition of these institutions as complex social settings.

Keywords: research trends, institutional accreditation, higher education institutions, organizational studies, new sociological institutionalism.

Introducción

Las dinámicas económicas y políticas que imperan en las sociedades actuales, marcadas especialmente por las corrientes capitalistas, han condicionado a las instituciones de educación superior a demostrar que cumplen con sus funciones misionales con calidad, lo que en teoría significa que responden con pertinencia a las necesidades del contexto y apalancan el desarrollo social, político, cultural, ambiental y económico de los territorios. En concordancia con lo anterior, en Colombia se apuesta por la consolidación de un sistema educativo de calidad que permita la formación de personas íntegras que aporten al desarrollo sostenible de la nación, y se espera que las instituciones aseguren la calidad de sus procesos académicos para lograr tal objetivo. La Ley 30 de 1992 exhorta a las instituciones de educación superior a prestar un servicio de calidad. Asimismo, establece la creación del Sistema Nacional de Acreditación. En concordancia con lo anterior, el Consejo Nacional de Educación Superior-CESU fijó en 1995 las directrices generales para dicho sistema mediante el Acuerdo Núm. 006, que responsabiliza a las instituciones

educativas de la gestión del mejoramiento de la calidad. A partir de estos lineamientos, se crearon reglamentaciones para los registros calificados de los programas académicos de las instituciones de educación superior, así como sus acreditaciones de alta calidad, bajo un enfoque de la evaluación de procesos.

En el año 2018, como consecuencia de la vinculación de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Ministerio de Educación Nacional crea una nueva reglamentación para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el Registro Calificado y la Acreditación Institucional y de Programas con el Decreto 1280. Esta nueva disposición, complementada con una perspectiva de evaluación de los resultados de las instituciones educativas, fue sometida a discusiones académicas y sociales con diversos actores del sistema universitario nacional. El objetivo era garantizar una elaboración conjunta de los nuevos lineamientos del Sistema de Aseguramiento de la Educación Superior, logrando la publicación del Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional. Este decreto regula los aspectos relacionados con los registros calificados de los programas académicos en Colombia y el sometimiento a discusión académica y social de la propuesta, que generó el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior, el cual actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad.

La diversidad de reglamentaciones sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia, más que generar desarrollos en los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades, ha generado dificultades en su consolidación. En este sentido, Mejía y Duque (2013) plantean que existen fallas en las políticas que se han desarrollado en el sistema. Esto ha generado posiciones diferentes sobre los procesos de acreditación en las universidades, pues algunas personas los valoran como positivos y aceptan sus formas, mientras que otras tienen resistencia por la forma como se gestionan (Blanco Hernández *et al.*, 2016). A partir de estas consideraciones, se genera la necesidad de desarrollar investigaciones que aporten a la comprensión de los procesos de gestión y aseguramiento de

las organizaciones educativas en el contexto de la educación superior en Colombia. No obstante, dichos estudios deben incorporar elementos innovadores en sus configuraciones teóricas y metodológicas que posibiliten una aproximación a las realidades sociales de estas instituciones desde una perspectiva de la complejidad. Por esta razón, se hace necesario revisar las tendencias investigativas desarrolladas en este campo de estudio a nivel internacional, a partir de un enfoque bibliométrico que permita recuperar indicadores de producción académica y construir mapas de asociación temática en las investigaciones.

Norton (2000) definió la bibliometría como la medida de textos e información. Según Angulo *et al.* (2018), la bibliometría permite la organización y análisis de información científica para la toma de decisiones académicas. En este sentido, se utiliza para rastrear la producción científica que se ha generado sobre el objeto de la investigación para identificar los vacíos teóricos existentes y fundamentar las categorías de análisis a implementar. En este caso, para el rastreo de la producción científica se partió de la base de indexación *Scopus*, puesto que esta agrupa la mayor cantidad de revistas científicas revisadas por pares académicos. El proceso se dividió en cuatro partes: en la primera se revisó la producción referida a procesos de acreditación de alta calidad. En la segunda se indagó si se incluían categorías teóricas como los estudios organizacionales y el nuevo institucionalismo sociológico. En la tercera se exploraron solo los estudios concentrados en procesos de renovación de la acreditación institucional de alta calidad y, por último, en la cuarta etapa, se incorporaron las mismas categorías teóricas previamente mencionadas para analizar la producción académica relacionada con los procesos de renovación de la acreditación. A lo largo del presente análisis, se presentan los resultados correspondientes a cada una de las etapas bibliométricas. Finalmente, se exponen las argumentaciones teóricas y metodológicas que fundamentan una investigación comprensiva y propositiva sobre los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia.

Análisis bibliométrico de la producción científica sobre acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior

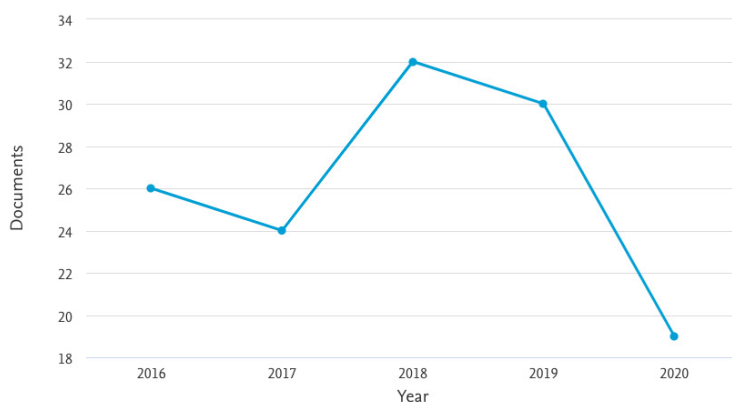
Al introducir la siguiente combinación de palabras clave *TITLE* («*accreditation*» *AND* («*universit**» *OR* «*higher education*» *OR* «*tertiary education*» *OR* «*post-secondary*»)), se obtuvo un resultado de 383 documentos publicados. Posteriormente, se restringió el resultado a los últimos cinco años, lo que generó una nueva muestra de 131 textos, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Identificación de artículo

Etapas	Número de publicaciones
Búsqueda inicial	383
Período de publicación	131

Para el periodo de publicaciones 2016-2020, se evidencia que el mayor número de materiales se generó en 2018, con un total de 32 documentos (véase Figura 1).

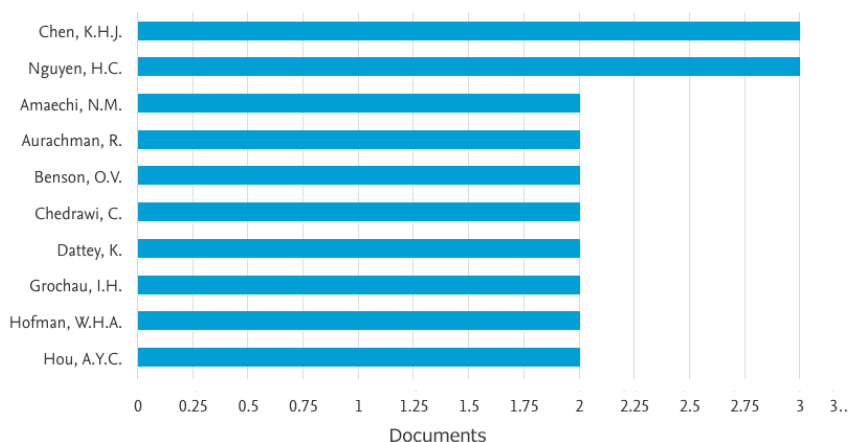
Figura 1. Fecha de publicación de los documentos



Fuente: *Scopus*

En el año 2019 se publicaron 30 textos sobre el tema, lo que demuestra que en los años 2018 y 2019 se incrementó la producción, en comparación con los años 2017 y 2016, en los cuales se generaron 24 y 26 productos, respectivamente. Hasta el mes de junio de 2020, se han publicado 19 documentos. De mantenerse este ritmo de crecimiento, al finalizar el año podrían superarse los resultados alcanzados en 2018. Asimismo, se presenta el listado de autores con mayor número de publicaciones sobre el tema en el periodo de estudio.

Figura 2. Listado de autores



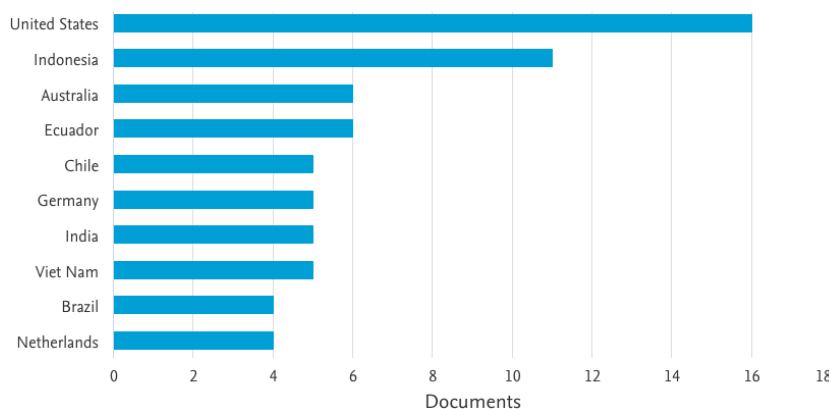
Fuente: *Scopus*

Entre los autores con mayor número de publicaciones sobre acreditación de la educación superior, se encuentran investigadores de diversas regiones del mundo: Amaechi, N. M. (Federal University of Technology, Owerri, Nigeria); Aurachman, R. (Telkom University, Bandung, Indonesia); Benson, O. V. (Federal Polytechnic, Bauchi, Nigeria); Chedrawi, C. (Saint Joseph University, Beirut, Líbano); Chen, K. H. J. (National Taipei University of Education, Taiwán); Dattey, K. (National Accreditation Board, Acra, Ghana); Grochau, I. H. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil); Hofman, W. H. A. (University of Groningen, Países Bajos);

Hou, A. Y. C. (National Chengchi University, Taiwán); y Nguyen, H. C. (Vietnam National University, Hanói, Vietnam). Véase Figura 2. Resulta particularmente llamativa la ausencia de investigadores latinoamericanos —salvo una presencia brasileña aislada—, lo cual refleja una baja representación regional en las publicaciones académicas internacionales sobre esta temática

Por otro lado, se exploran los países en donde más se ha investigado y publicado sobre procesos de acreditación en instituciones de educación superior, encontrando que Estados Unidos lidera el listado con 16 documentos en los últimos cinco años, seguido de Indonesia con ocho, Australia y Ecuador con seis, Chile, Alemania, India y Vietnam con cinco, Brasil y Holanda, con cuatro. Colombia aparece en el puesto 23 del listado con dos publicaciones (véase Figura 3).

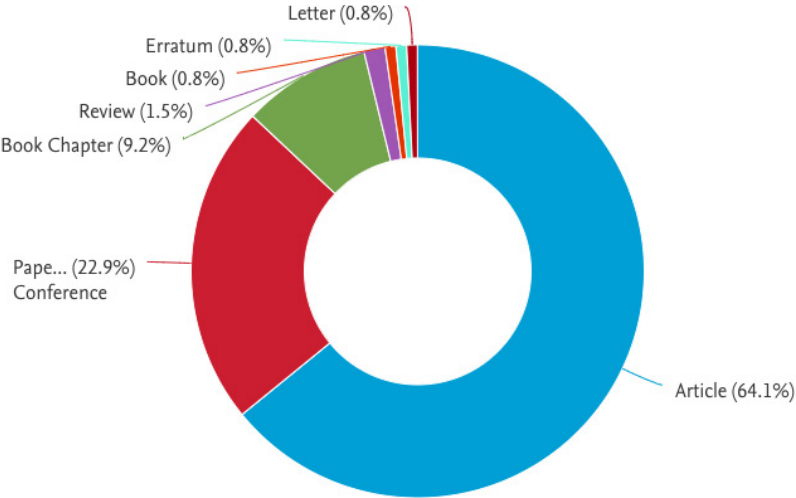
Figura 3. Países con más publicaciones



Fuente: *Scopus*

La mayoría de las publicaciones corresponden a artículos de investigación, representados en 84 documentos. Luego siguen los papeles de conferencias con 30 y los capítulos de libro con 12. También se incluyen revisiones, libros, erratas y cartas a los editores (véase Figura 4). Las áreas en las que se han publicado los documentos se muestran en las siguientes tablas.

Figura 4. Tipos de publicaciones



Fuente: *Scopus*

Tabla 2. Áreas temáticas

<u>Área temática</u>	Número de documentos
Ciencias Sociales	86
Ciencias de la Computación	20
Negocios, Gestión y Contabilidad	18
Ingeniería	18
Artes y Humanidades	11
Física y Astronomía	9
Ciencias de Decisión	7
Economía, Econometría y Finanzas	6
Matemáticas	5
Ingeniería Química	4

Fuente: *Scopus*

Esta información demuestra que la mayor cantidad de publicaciones está concentrada en el campo de las ciencias sociales. Sin embargo, también es claro que el tema ha sido abordado desde otras ramas de conocimiento. En cuanto a los títulos de las fuentes donde se han publicado los documentos, se encuentra que la revista *Quality in Higher Education* es la que más publica artículos sobre el tema. La relación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Título de las fuentes de publicación

Tipo de fuente	Número de documentos
Quality in Higher Education	8
Journal of Physics Conference Series	4
Accreditation And Quality Assurance	4
Accreditation on the Edge Challenging Quality Assurance in Higher Education	3
European Journal of Higher Education	3
Formacion Universitaria	3
Higher Education	3
Higher Education Policy	3
Library Philosophy and Practice	3
Quality Assurance in Education	3
2016 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training Ithet 2016	2
Assessment and Evaluation in Higher Education	2

Tipo de fuente	Número de documentos
Espacios	2
International Multidisciplinary Scientific Geoconference Surveying Geology and Mining Ecology Management Sgem	2
Iop Conference Series Materials Science and Engineering	2
Library And Information Science	2
Opción	2
Proceedings of 2017 IEEE International Conference on Teaching Assessment and Learning for Engineering Tale 2017	2
Revista Cubana de Educación Médica Superior	2
Revista de la Educación Superior	2

Fuente: *Scopus*

En el listado no aparecen revistas colombianas donde se hayan publicado temas relacionados con la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior y que se encuentren indexadas en *Scopus*. Finalmente, de los 131 documentos, 112 se encuentran publicados en idioma inglés, 17 en español, tres en japonés, dos en portugués, uno en chino y uno en croata. Para la revisión de los contenidos de los materiales, se tuvo en cuenta la propuesta de (Fumasoli y Stensaker, 2013), quienes exponen que se deben revisar los documentos que han logrado un mayor número de citas, ya que son los que cuentan con mayor posicionamiento en el respectivo campo de estudio (véanse Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Investigaciones con mayor impacto académico
(10 citas o más)

Citas	Título	Autores	Descripción
16	Accreditation of Vietnam's higher education: Achievements and challenges after a dozen years of development	(Nguyen <i>et al.</i> , 2017)	El estudio explora los logros y retos del sistema de acreditación en Vietnam, resaltando, entre los principales logros, el desarrollo del marco de acreditación; establecimiento de agencias de acreditación; realización de informes de autoevaluación de casi universidades; implementación del ejercicio de evaluación externa en algunas instituciones, algunas de las cuales recibieron certificados de acreditación. Asimismo, encuentran retos en temas como la independencia de las agencias de acreditación, los recursos humanos, los estándares y criterios de acreditación, la conciencia de las instituciones sobre la acreditación y el ritmo de implementación de la acreditación.
13	'But I've been teaching for 20 years...': encouraging teaching accreditation for experienced staff working in higher education	(Spowart <i>et al.</i> , 2016)	Se desarrolló un estudio con 19 académicos del Reino Unido que reflexionaron sobre los impactos de la acreditación de las universidades en sus estilos de enseñanza y aprendizaje. Los participantes reconocen el liderazgo institucional como un factor clave para impulsar la agenda de acreditación, ya que prioriza las estructuras institucionales y los resultados, como el reclutamiento de estudiantes, la seguridad laboral y la participación.

Citas	Título	Autores	Descripción
11	The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision	(Sin <i>et al.</i> , 2017)	Los autores hacen una lectura del sistema de la acreditación en programas portugueses, encontrando que se presentan deficiencias claves para las renovaciones de la acreditación debido a factores como la falta de cumplimiento de los programas con los requisitos legales con respecto a las calificaciones del personal docente y el empleo a tiempo completo, la identidad borrosa de los programas, la diferenciación entre los sectores universitarios y politécnicos, o las inconsistencias curriculares.
10	Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view	(Nguyen y Ta, 2018)	Se acude a las opiniones de diversos actores universitarios para evaluar el impacto de la acreditación en la educación superior, encontrando que esta influye en las diversas dinámicas de gestión de la universidad, incluidos los programas, las actividades docentes, los profesores, el personal de apoyo, los alumnos y las instalaciones, contribuyendo así a mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión de la universidad.

Fuente: elaboración propia

Estas investigaciones exploran diversas temáticas de los procesos de acreditación por alta calidad en instituciones de educación superior en diversos países. El estudio con mayor impacto, desarrollado por Nguyen *et al.* (2017), se preocupa por explorar las relaciones positivas de los procesos de acreditación, pero también cuestiona la autonomía de las entidades encargadas de dichos reconocimientos por las relaciones que establecen con las instituciones. Por su parte,

Spowart *et al.* (2016) indagan específicamente por el impacto de los procesos de acreditación en aspectos curriculares de las instituciones de educación superior, especialmente en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje donde se configura la función misional central de la educación, que corresponde a la formación de seres humanos. En este sentido, se abordan también los procesos de selección y admisión de los estudiantes como garantes de mayor efectividad en dicha dinámica curricular.

Por otro lado, también se identifican investigaciones que, a pesar de contar con menos de diez citas, han logrado cierto posicionamiento académico. Esto pone en evidencia el desarrollo de procesos investigativos pertinentes al objeto de estudio, los cuales han recibido reconocimiento por parte de comunidades académicas internacionales. Todo ello ocurre en el marco de un campo que continúa consolidándose, especialmente a partir de sus propias dinámicas de producción y circulación del conocimiento.

Tabla 5. Investigaciones con mayor impacto académico
(menos de 10 citas)

Citas	Título	Autores	Descripción
9	<i>The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities</i>	(O'Dowd, 2018)	Se exploran los procesos de formación de los docentes en inglés y su relación con los procesos de acreditación en el contexto de las universidades europeas.
9	<i>An integrated model for ICT Governance and Management applied to the Council for Evaluation, Accreditation and Quality Assurance of Higher Education Institutions in Ecuador (CEAACES)</i>	(Montenegro y Flores, 2015)	Se propone un modelo de gobernanza y planeación estratégica, apoya en las tecnologías de la información y la comunicación, que aporte a los procesos de mejora continua de la educación superior pública en Ecuador, evaluados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Garantía de Calidad de las Instituciones de Educación Superior (CEAACES).

Tendencias investigativas sobre acreditación de alta calidad de instituciones de educación superior: identificación de vacíos teóricos para el desarrollo de estudios comprensivos en Colombia

Citas	Título	Autores	Descripción
8	<i>Relevance of institutional administration in the accreditation processes of universities in Chile</i>	(Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018)	El estudio compara la calidad de las universidades, medida desde los procesos de acreditación con variables de la administración institucional, encontrando que los criterios que rigen la evaluación de la administración institucional tienen una relación baja y errática con el nivel de acreditación alcanzado
7	<i>The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education</i>	(De Paor, 2016)	Se examina como la acreditación de los programas puede aportar a la acreditación de las instituciones de educación superior desde una lectura de los informes de autoevaluación en Irlanda, encontrando que la acreditación profesional puede contribuir eficazmente como un mecanismo para garantizar la calidad, incluida la mejora, en la institución.
7	<i>The use of MOOCs in transnational higher education for accreditation of prior learning, programme delivery, and professional development</i>	(Annabi y Wilkins, 2016)	Se estudian los impactos de la utilización de las plataformas MOOC en el desarrollo de aprendizajes y desarrollo profesional de instituciones de educación superior que cuentan con acreditación.
7	<i>New wave of accreditation in Indian higher education: Comparison of accreditation bodies for management programmes</i>	(Bagga et al., 2016)	En el estudio se plantea que la acreditación ayuda a los institutos educativos a lograr un aumento de la calidad académica mediante la evaluación comparativa, y también permite que los estudiantes y otras partes interesadas estén informados sobre las opciones con respecto a las instituciones.

Citas	Título	Autores	Descripción
6	<i>Impact evaluation of programme accreditation at Autonomous University of Barcelona (Spain)</i>	(Leiber <i>et al.</i> , 2018)	Se evalúa el impacto de un programa de acreditación, donde exhibe una marcada estabilidad de las actitudes hacia el aseguramiento de la calidad de los diferentes interesados y muestra que la mayoría de los docentes no perciben los efectos del aseguramiento de la calidad en el aprendizaje y la enseñanza, sin embargo, resaltan el liderazgo universitario como garantía de a calidad.

Fuente: elaboración propia

El posicionamiento académico de las investigaciones sobre acreditación por alta calidad es coherente con la dinámica de producción en este campo. En este sentido, se evidencia la necesidad de plantear procesos investigativos desde perspectivas emergentes que expliquen, comprendan y contribuyan a la transformación de las dinámicas de gestión del aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. Entre los estudios más destacados en el campo de la investigación sobre acreditación de estas instituciones, se encuentran los siguientes:

Tabla 6. Otros estudios relevantes del tema

Título	Autores	Citas
<i>Review on the effect of student learning outcome and teaching technology in Omani's higher education institution's academic accreditation process</i>	(Tawafak <i>et al.</i> , 2018)	5
<i>Improvement of relative accreditation methods based on data mining and artificial intelligence for higher education</i>	(Tastimur <i>et al.</i> , 2016)	5

<i>Impact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania)</i>	(Bejan, <i>et al.</i> 2018)	4
<i>Impact evaluation of EUR-ACE programme accreditation at Jyväskylä University of Applied Sciences (Finland)</i>	(Jurvelin <i>et al.</i> 2018)	4
<i>Engineering accomplishment cultivation for engineering education accreditation oriented higher education reform: Empirical research in NJUPT</i>	(Shen <i>et al.</i> 2017)	4
<i>CSR and legitimacy in higher education accreditation programs, an isomorphic approach of Lebanese business schools</i>	(Chedrawi <i>et al.</i> 2019)	3
<i>Legitimization as a rhetorical process in a regulatory agency: An examination of rhetoric from the US Council for Higher Education Accreditation</i>	(Berry, 2017)	3
<i>A decision support system approach for accreditation and quality assurance council at higher education institutions in Yemen</i>	(Saeed y Dixit, 2015)	3

Fuente: elaboración propia

Al ser analizados, los estudios más significativos priorizan las lecturas sobre la acreditación desde los aportes al aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. Asimismo, exploran la importancia del liderazgo en la consolidación de ambientes de calidad. Por otro lado, revisan los impactos de la acreditación de programas sobre la calidad de las instituciones y resaltan la participación de los individuos en los procesos de autoevaluación. Por ejemplo, en un análisis de redes realizado con el apoyo de la herramienta *VOSviewer*, se encontró que existen seis clústeres temáticos que agrupan conjuntos de palabras clave de la producción científica generada. En la siguiente tabla se muestra la relación de estas palabras por cada clúster (véase Tabla 7).

Tabla 7. Áreas temáticas de palabras clave

Clúster	Ítem
1	Accreditation process
	Artificial intelligence
	education
	Education computing
	Engineering education
	Higher education institution
	Professional aspects
	Societies and institutions
	Students
	Teaching
	University accreditation
2	Continuous improvement
	Higher education institution
	Information and communication
	Information systems
	Information use
	Program accreditation
3	Before-after comparison
	External quality assurance
	Higher education
	Impact evaluation
	Program accreditation

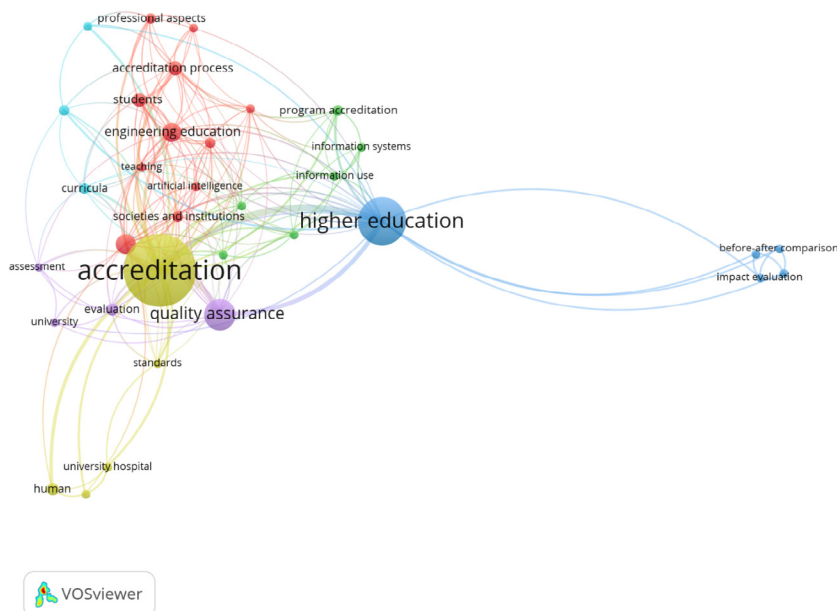
Clúster	Ítem
4	Accreditation
	Article
	Human
	Standards
	University hospital
5	Assessment
	Evaluation
	Quality assurance
	University
6	Curricula
	International accreditation
	University education

Fuente: elaboración propia con los datos de VOSviewer

La producción sobre acreditación en las instituciones de educación superior se ha centrado en estos seis campos. El primero relacionado con la inclusión de las tecnologías y la inteligencia artificial para el fortalecimiento de la calidad y el mejoramiento de los impactos de la acreditación en la sociedad. El segundo relaciona las tecnologías de la información y la comunicación con la acreditación y el aseguramiento de la calidad, así como las evaluaciones de impacto de los procesos de acreditación. El tercero evalúa los impactos de las evaluaciones externas y la acreditación de programas en la calidad de las instituciones de educación superior. El cuarto explora los procesos de acreditación en hospitales universitarios y su influencia en el componente humano. El quinto incluye los efectos de la evaluación

y el aseguramiento de la calidad en las universidades y el sexto revisa los impactos de las acreditaciones internacionales en los currículos universitarios. Las relaciones de palabras clave en cada clúster se presenta a continuación.

Figura 5. Clúster de palabras clave en la producción científica.



Fuente: elaboración propia con datos de *Scopus* desde el software *VOSviewer*

Análisis bibliométrico de la producción científica sobre procesos de acreditación de alta calidad desde referentes teóricos emergentes

Con el objetivo de identificar investigaciones previas sobre los procesos de acreditación por alta calidad en instituciones de educación superior, y utilizando como marco teórico los estudios organizacionales, se diseñó una estrategia de búsqueda que combinó los siguientes términos: TITLE («accreditation») AND TITLE-ABS-KEY («organizational

studies») AND TITLE-ABS-KEY («universit» OR «higher education» OR «tertiary education» OR «post-secondary»)). Esta fórmula permitió delimitar la revisión a publicaciones académicas centradas en la relación entre los procesos de acreditación y las dinámicas organizacionales en el contexto de la educación superior. Entre los resultados se encuentra un artículo de 2020 aparecido en la revista *Quality in Higher Education*. El trabajo fue financiado por la European Commission y desarrollado por investigadores de las universidades de Aveiro en Portugal y de Gent en Bélgica. El trabajo, titulado *The Use of the European Standards and Guidelines by National Accreditation Agencies and Local Review Panels* de autoría de Manatos y Huisman (2020), acude a la categoría de la traducción en los estudios organizacionales para analizar cómo las agencias nacionales de acreditación interpretan las llamadas Normas y Directrices Europeas (*European Standards and Guidelines* o ESG por su sigla en inglés) y las ajustan al contexto doméstico en 17 instituciones de educación superior de Croacia, Estonia, Finlandia y Portugal. Además, el estudio investiga cómo los paneles de revisión utilizan el vocabulario ESG en sus informes de revisión.*

Esta perspectiva de la traducción explica cómo las ideas (como las normas y políticas de un sistema) no se mantienen fijas o estáticas al cambiar de un contexto a otro, sino que atraviesan procesos de interpretación, edición, adaptación y traducción (Stensaker, 2007; Stensaker *et al.*, 2010). En palabras de Johnson y Hagström (2005), este es un proceso de imitación en el cual «el significado se construye mediante la separación temporal y espacial de las ideas políticas de su contexto anterior y su uso como modelo para estructuras políticas alteradas en un nuevo contexto» (p. 370). Este marco teórico se aplica al análisis de la implementación de las normas y directrices ya aludidas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), evaluando su comportamiento en contextos nacionales específicos.

Los resultados ilustran cómo los procesos de traducción (es decir, de copia y modificación) revelan que los marcos de garantía de calidad, especialmente a nivel nacional, tienden a desviarse del ESG.

De hecho, los paneles de revisión se alinean con mayor firmeza a los marcos nacionales, lo que evidencia una apropiación localizada de las políticas supranacionales.

De igual forma, resulta pertinente examinar que, al acotar la búsqueda para identificar estudios sobre acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior desde la perspectiva del nuevo institucionalismo y del nuevo institucionalismo sociológico, se utilizó la siguiente combinación de términos: *TITLE* («*accreditation*») *AND TITLE-ABS-KEY* («*New Sociological Institutionalism*» OR «*New Institutionalism*») *AND TITLE-ABS-KEY* («*universit**» OR «*higher education*» OR «*tertiary education*» OR «*post-secondary*»). Esta estrategia arrojó dos resultados. El primer resultado, publicado por Klassen y Sá (2020) en la revista *Higher Education*, se titula «Do global norms matter? The New Logics of Engineering Accreditation in Canadian Universities» y parte de la teoría del nuevo institucionalismo como predictor de la organización de los sistemas de educación superior en el mundo, aterrizando en escuelas de ingeniería de Canadá, ya que estas se encuentran expuestas a la regulación de normas mundiales como consecuencia de sus acuerdos de movilidad internacional.

En tres estudios de caso, se analiza cómo las lógicas cambiantes de los procesos de acreditación influyen en la organización académica de las escuelas. Desde una lectura de isomorfismos de tipo normativo, estos casos ilustran cómo las presiones de estas lógicas llevan a las instituciones a tomar medidas visibles para demostrar su conformidad con los estándares mundiales, mientras siguen cumpliendo con sus misiones locales. En ese artículo, se resalta la importancia del nuevo institucionalismo sociológico para la comprensión de estos procesos, que se dan como consecuencia de pilares regulatorios, asociados con reglas y leyes explícitas que implican monitoreo y aplicación de sanciones. Existen, al respecto, elementos institucionales normativos, que enfatizan en la motivación moral de comportarse adecuadamente en una situación dada. Estos, a su vez, se basan en la obligación social y ciertos elementos cognitivo-culturales,

que representan concepciones compartidas de la realidad social que dan forma al significado y la interpretación de los eventos. Estas interpretaciones afectan la percepción de las oportunidades para la acción o la elección.

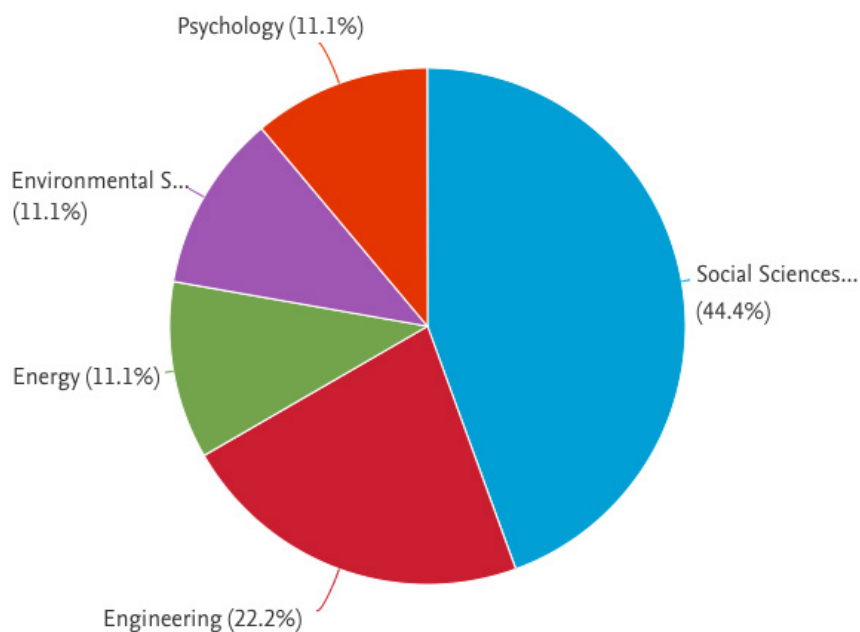
El segundo hallazgo es un estudio de Baumann y Krücken publicado en la revista *Higher Education Policy* en 2019. Este artículo se titula «Debated Legitimacy: Accreditation in German Higher Education». Aquí, los autores debaten sobre la legitimidad de los procedimientos formales de acreditación en Alemania, teniendo como referente el nuevo institucionalismo sociológico y el trabajo de Luhmann sobre la legitimidad de los procedimientos. El trabajo se desarrolló con profesores, entendidos como actores claves del sistema. En términos de resultados, se encontró que tanto la macro legitimidad externa y la micro legitimidad interna se encuentran en debate. En el caso de la primera, los docentes plantean críticas sobre los procedimientos burocráticos del sistema, los altos costos y el bajo impacto en la calidad. Asimismo, consideran la acreditación como una rutina que se somete a diversas reestructuraciones, llevando a las instituciones a una sociedad de auditoría y traslapando otros intereses para la educación superior. En el caso de la segunda, consideran que los procedimientos para la acreditación apenas se cumplen, lo que no genera identidad en los grupos y reduce los grados de incertidumbre, ya que 98 % de las solicitudes de acreditación se otorgan.

Análisis bibliométrico de la producción científica sobre los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior

En una tercera búsqueda de información se trabajó con la siguiente combinación de palabras clave: *TITLE-ABS-KEY* («*reaccreditation*» OR «*renewal of accreditation*») AND *TITLE* («*universit**» OR «*higher education*» OR «*tertiary education*» OR «*post-secondary*»). Esta combinación explora, en los títulos, palabras clave y resúmenes

de los materiales publicados, la categoría renovación de la acreditación, y delimita la búsqueda a aquellos documentos cuyos títulos contienen los términos universidad y su plural, educación superior, educación terciaria o postsecundaria. En esta búsqueda se generaron siete resultados. Cinco corresponden a artículos y dos a presentaciones en conferencias. Todos los textos se encuentran publicados en países de habla inglesa. Tres documentos fueron publicados en los Estados Unidos, dos en Australia y uno en Canadá. Existen dos documentos que no señalan la región de publicación.

Figura 6. Documentos publicados por área

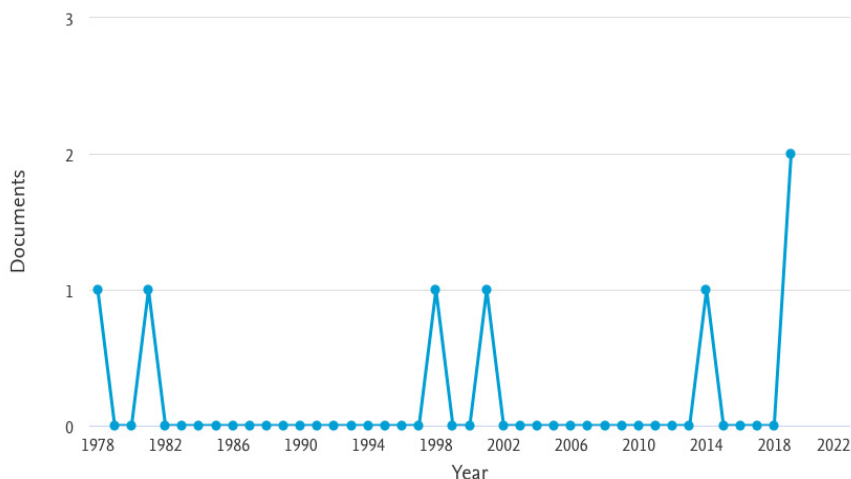


Fuente: *Scopus*

Se observa en la gráfica que el 44,4 % de los documentos publicados se encuentran en el área de las ciencias sociales, seguido con un 22,2 % en el área de ingeniería. Los demás documentos se encuentran en las áreas de psicología, energía y ciencias ambientales

(véase Figura 6). Las fechas de publicación demuestran que es un tema poco explorado históricamente, aunque en el último año se generaron dos producciones, lo que demuestra un interés reciente sobre el tema si se compara con su tendencia histórica (ver Figura 7).

Figura 7. Años de publicación de los documentos



Fuente: *Scopus*

Los cinco artículos fueron publicados en las revistas *American Psychologist*, *Australian Academic and Research Libraries*, *Journal of Library Administration*, *Perspectives Policy and Practice in Higher Education* y *Sustainability Switzerland*. Un equivalente de un artículo por cada revista. Adicionalmente, las afiliaciones de los autores de los documentos son: Calgary, JMC Academy, Charles Darwin University, College of Charleston, San Jose State University, University of Kentucky, Oregon Health y Science University, Macquarie University y Nova Southeastern University. Al realizar una revisión de los títulos y resúmenes de los documentos encontrados en la búsqueda, se evidenció que cuatro textos tocan específicamente los temas de renovación de la acreditación en instituciones de educación superior. A continuación, se presentan esos resultados (véase Figura 7):

Tabla 8. Artículos seleccionados

No	Título	Autores	Descripción
1.	<i>Sustainability literacy in a time of socio-ecological crisis: Using reaccreditation as a leverage point for innovation in higher education</i>	(LeVasseur y Ciarcia, 2019)	Se desarrolló como un estudio de caso basado en la pregunta: ¿cómo puede un instituto de educación superior incorporar estratégicamente una alfabetización de sostenibilidad que se centre en la participación social/ambiental, de una manera que contribuya a obtener resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes en perspectiva de su proceso de reacreditación? Se concluyó que la reacreditación se convierte en una herramienta para impulsar la sostenibilidad en las organizaciones educativas.
2.	<i>Trends in private higher education in Australia</i>	(Shah et al., 2019)	Los autores discuten sobre el crecimiento y disminución de las universidades privadas en Australia como consecuencia de diversos factores, entre esos, los procesos de acreditación y renovación de la acreditación, así como mayores regulaciones para fomentar el fortalecimiento de las universidades públicas.
3.	<i>The Incorporating Indigenous Knowledge LibGuide: Charles Darwin University Embedding Aboriginal and Torres Strait Islander Knowledge, Culture and Language</i>	(Ford et al., 2014)	Como consecuencia de su proceso de renovación de la acreditación por alta calidad, una institución, respondiendo a las necesidades del contexto en Australia, implementó una estrategia que permite el aumento del contenido del conocimiento indígena en la formación docente con un enfoque particular en la construcción de una guía de incorporación del conocimiento indígena con el personal de la biblioteca, académicos y estudiantes indígenas.

Fuente: Scopus

Análisis bibliométrico de la producción científica sobre procesos de renovación de la acreditación de alta calidad en instituciones de educación superior desde referentes teóricos emergentes

Al introducir una nueva búsqueda con las categorías de «estudios organizacionales», «nuevo institucionalismo sociológico» y «nuevo institucionalismo», reflejadas en la combinación *TITLE-ABS-KEY* («*reaccreditation*» OR «*renewal of accreditation*») AND *TITLE-ABS-KEY* («*Organizational Studies*» OR «*New Sociological Institutionalism*» OR «*New Institutionalism*») AND *TITLE-ABS-KEY* («*universit**» OR «*higher education*» OR «*tertiary education*» OR «*post-secondary*»), la base de datos no generó ningún resultado. Este hallazgo evidencia vacíos teóricos que abren la posibilidad para el desarrollo de nuevos procesos de investigación orientados a profundizar en la comprensión de los mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa.

Vacíos teóricos para el estudio de los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad desde referentes teóricos emergentes

El campo de estudio de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior ha sido explorado ampliamente en el contexto mundial. Los estudios han estado enfocados en lecturas de impacto de la acreditación en el aseguramiento de la calidad, los aportes de la acreditación de programas a las instituciones, la importancia de los estilos de dirección y el cumplimiento de normas. En el contexto de la primera acreditación, se han desarrollado estudios que abordan el objeto desde los estudios organizacionales y el nuevo institucionalismo sociológico, priorizando los procesos de homologación que se generan como consecuencia de las presiones externas en perspectiva de alcanzar la legitimidad en un campo organizacional específico. Por otro lado, cuando se aborda el campo

de la renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior, el cual se constituye en los intereses de esta investigación, los estudios son más limitados; poca atención se ha centrado en las dinámicas de aseguramiento de la calidad de las instituciones, es decir, en hacer lecturas que evalúen los procesos de renovación de la acreditación, la forma como se desarrollan, sus resultados, impactos, restricciones, posibilidades, retos y escenarios de desarrollo. Este segundo campo explorado en el análisis bibliométrico no ha sido desde los referentes teóricos de los estudios organizacionales y el nuevo institucionalismo sociológico, lo que pone en evidencia la novedad académica y social de la investigación, al tomar los argumentos de estas teorías para comprender los procesos en Colombia y generar escenarios de desarrollo.

A manera de conclusión: configurando un proyecto de investigación sobre procesos de renovación de la acreditación institucional en Colombia

La calidad en la educación superior es un objetivo que debe perseguirse de manera constante, ya que es un elemento inacabado que no se puede lograr de forma definitiva, de allí que las instituciones deban revisar periódicamente el cumplimiento de las metas y proponerse nuevos objetivos a consolidar. El principal inconveniente para el aseguramiento de la calidad radica en la complejidad y multidimensionalidad del mismo concepto de calidad, considerando que las universidades y sus programas deben dar respuestas a diversos componentes y recuperar los sentidos que diversos actores otorgan a los mismos. Sin embargo, algunos autores exponen que el aseguramiento de la calidad se puede lograr en términos más prácticos, simplemente garantizando que las instituciones cuenten con estrategias que les permitan garantizar que el cumplimiento de los requisitos de respuesta a lo declarado en el proyecto educativo institucional a través del cumplimiento de las actividades cotidianas (Gibbs, 2010; Harvey y Green, 1993; Rodríguez *et al.*, 2012).

Esta visión reduccionista permea la fundamentación del Sistema Nacional de Acreditación en Colombia, el cual entiende la acreditación como «un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación» (CNA, 2014). Por lo tanto, la acreditación se convierte en un ejercicio de aprobación del cumplimiento de indicadores que desconoce, en muchos casos, los significados y sentidos otorgados por los individuos a la universidad. Esta última no debería asumirse como una unidad solamente instituida desde lo formal, sino configurada también desde los imaginarios sociales y las múltiples interacciones humanas (Murcia, 2009).

Entender la universidad como un escenario complejo significa que su gestión también debe desarrollarse desde esta perspectiva. Sin embargo, se presentan tensiones y problemáticas en las formas de gestionar los procesos universitarios, fundamentalmente porque la medición de los procesos de gestión de la calidad de las organizaciones educativas se realiza en términos de indicadores formales y estadísticas que se distancian de las realidades y complejidades institucionales, en especial en los procesos de acreditación por alta calidad. Martínez (1997) aclara que las racionalidades clásicas, sustentadas principalmente en datos, tienen una incapacidad para entender la realidad. Por lo tanto, el aseguramiento de la calidad, pensado desde esta perspectiva, no puede aproximarse a una comprensión de la complejidad organizacional, especialmente en sus procesos de calidad, que deben ser coherentes con el compromiso y responsabilidad social de las universidades (Cruz, 2009).

En este sentido, los estudios organizacionales emergen como una posibilidad de comprender y resignificar la gestión de las organizaciones educativas (Sánchez *et al.*, 2018). Este campo académico es definido por Clegg y Hardy (1996) como «una serie de conversaciones, en especial, las de los investigadores en estudios organizacionales que ayudan a constituir organizaciones a través de términos derivados de paradigmas, métodos y supuestos, los que a su vez resultan de conversaciones anteriores» (p. 3). Es decir, consideran diversos

paradigmas propios de las ciencias sociales para la comprensión de los fenómenos sociales en función de su transformación desde ejercicios de evaluación críticos y complejos. También en el marco de los desarrollos académicos que se han gestado en este campo, se encuentra el nuevo institucionalismo sociológico, definido como «una teoría alternativa para el estudio y la comprensión de los fenómenos sociales y, en particular, el fenómeno organizacional» (Chávez y García, 2013, p. 13). Esta perspectiva reconoce la importancia que las organizaciones, en este caso las instituciones de educación superior, asumen en el desarrollo del territorio, en especial considerando que «las organizaciones están influenciadas por su contexto institucional, en donde se define lo que es racional, entonces las organizaciones se vuelven similares para demostrar a la sociedad lo que hacen y con ello ganar legitimidad aparentando ser racionales» (Ramos, 2016, p. 62).

Para conectar con lo anterior, este análisis sugiere que las organizaciones están influenciadas por su contexto y, en consecuencia, desarrollan prácticas sociales homologables con las que implementan otras organizaciones similares, con el objeto de garantizar su supervivencia. Si se asume el Sistema Nacional de Acreditación como un campo organizacional de nivel macro (DiMaggio y Powell, 1983), y se considera a las instituciones de educación superior que han renovado su acreditación por alta calidad como poblaciones organizacionales de nivel meso (Scott, 1992), puede asumirse que estos procesos están atravesados por dinámicas comunes. En este contexto, se presentan formas de homologación de las estructuras organizativas conocidas como isomorfismos institucionales (DiMaggio y Powell, 1983), junto con normas racionalizadas e impersonales —también llamadas mitos racionalizados— que las instituciones adoptan para ganar legitimidad (Meyer y Rowan, 1977). Además, estas dinámicas se ven influenciadas por patrones históricos y sociales, es decir, por lógicas institucionales que guían el comportamiento organizacional (Thornton y Ocasio, 2008). Todo esto permite interpretar la renovación de la acreditación institucional como un proceso condicionado por estructuras y normas compartidas en el campo de la educación superior.

En consonancia con estas categorías analíticas, la investigación plantea como pregunta central: ¿cuáles son las prácticas que caracterizan los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia, entendidas desde las nociones de mitos racionalizados, isomorfismos institucionalizados y lógicas institucionales? Esta pregunta busca identificar cómo dichas prácticas configuran escenarios emergentes para el desarrollo y transformación de los procesos de aseguramiento de la calidad en el ámbito universitario. Asimismo, las preguntas auxiliares son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los isomorfismos institucionalizados por las entidades de educación superior en Colombia en los procesos de renovación de acreditación por alta calidad, que sirven como fundamento para la configuración de escenarios emergentes de desarrollo de estas organizaciones, desde la perspectiva de los estudios organizacionales?
2. ¿Cuáles son los mitos racionalizados incorporados en los procesos de renovación de acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia que sirven como fundamento para la configuración de escenarios emergentes de desarrollo de estas organizaciones, desde la perspectiva de los estudios organizacionales?
3. ¿Cuáles son las lógicas institucionales imperantes en el Sistema Nacional de Acreditación que regulan los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia y sirven como fundamento para la configuración de escenarios emergentes de desarrollo de estas organizaciones, desde la perspectiva de los estudios organizacionales?
4. ¿Qué innovaciones, ajustes y complementaciones de carácter comprensivo se podrían implementar en los procesos de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia, al configurar sus escenarios emergentes de desarrollo desde la perspectiva de los estudios organizacionales?

A partir de estas preguntas, esta investigación busca proponer escenarios para el desarrollo de procesos comprensivos de renovación de la acreditación por alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia. Dichos escenarios, entendidos como proyecciones del futuro de estos procesos (Godet y Durance, 2007), deben reconocer su complejidad organizacional y superar las prácticas tradicionales vigentes. La construcción de estos escenarios implica tomar decisiones estratégicas que respondan a los desafíos e incertidumbres del campo organizacional del Sistema Nacional de Acreditación, en el marco del aseguramiento de la calidad.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se apoya en un sistema categorial que articula distintas dimensiones conceptuales. En primer lugar, se identifica una categoría central: la acreditación institucional de alta calidad (CNA, 2014; Cobas *et al.*, 2017; Silas, 2014). En segundo lugar, se consideran tres categorías referenciales: el aseguramiento de la calidad (Álvarez y Topete, 2004; Martínez, 2010; Miranda y Miranda, 2012; Rodríguez, 2010; Viloria *et al.*, 2015), el nuevo institucionalismo sociológico (Chávez y García, 2013; DiMaggio y Powell, 1983, 1991; Ramos, 2016), y los estudios organizacionales (Clegg y Hardy, 1986; González, 2017; Ramírez y González, 2017; Sanabria *et al.*, 2014). Finalmente, se incorpora como categoría asociada la administración y desarrollo de los sistemas educativos (Sánchez, 2012), que aporta una perspectiva de gestión educativa complementaria.

Metodológicamente hablando, la investigación se concibe desde una perspectiva binomial comprensiva-propositiva que se desarrolla en dos partes: una parte comprensiva, que pretende hacer una lectura crítica de las prácticas de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia. En segundo lugar, una propositiva, que busca configurar escenarios emergentes para el desarrollo de procesos comprensivos de gestión y aseguramiento de la calidad.

La investigación se posiciona en el marco de la línea de formación denominada Administración y Desarrollo de los Sistemas

Educativos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, en convenio con la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). Esta línea de formación e investigación concibe las organizaciones educativas como construcciones sociales, y propone una perspectiva emergente y pedagógica de la gestión. En este marco, la gestión se orienta al desarrollo humano y social, con el objetivo de superar los enfoques tradicionales y clásicos que aún predominan en los procesos organizativos educativos.

Asimismo, esta investigación se desarrolla en el marco del Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora (GEPET), que está clasificado en la categoría A1 por MINCIENCIAS, y se inscribe dentro de un programa de investigación iniciado en 2009, centrado en los procesos de acreditación de alta calidad en universidades colombianas. El programa inició con el proyecto de investigación llamado *La construcción social de la realidad en el contexto de las universidades: una perspectiva teórica emergente y un fundamento del proceso de acreditación institucional de la Universidad del Magdalena* (2009). Este estudio hizo una lectura comprensiva de las prácticas de acreditación con el propósito de aportar al proceso de autoevaluación de la Universidad del Magdalena, que logró el reconocimiento por parte del Ministerio en el mes de agosto de 2016.

Posteriormente, el año 2018 inició con un segundo proyecto de investigación titulado *Prácticas de renovación de la acreditación institucional en Colombia: lecciones aprendidas en perspectiva de la configuración de lineamientos de política y rutas para el aseguramiento de la calidad*. En este nuevo estudio, el interés se centró en recuperar prácticas asociadas a los nuevos procesos de autoevaluación que enfrentan las instituciones de educación superior que han logrado acreditarse, es decir, los procesos de renovación. El ejercicio investigativo se llevó a cabo a partir del análisis de las relevancias (realidades evidentes y explícitas) y las opacidades (vacíos o ausencias) presentes en los aspectos positivos y en las recomendaciones que han influido en los procesos de renovación de la acreditación

institucional, contrastándolos con los resultados de la autoevaluación realizada durante el primer proceso de acreditación.

Como parte del proyecto anterior, en el año 2019 se desarrolló un trabajo de investigación que se tituló *Recurrencia de las relevancias en las resoluciones de renovación de la acreditación por alta calidad de las instituciones de educación superior en Colombia*. En este estudio se revisaron las 24 Resoluciones de renovación de la acreditación institucional de las instituciones de educación superior que han alcanzado este logro, buscando las razones que, a juicio del Ministerio de Educación Nacional, son claves para que una institución vuelva a acreditarse por alta calidad.

Esta propuesta se inscribe en el marco del segundo proyecto de investigación mencionado, incorporando enfoques innovadores desde los estudios organizacionales y el nuevo institucionalismo sociológico para comprender las prácticas de renovación de la acreditación por alta calidad. La investigación también introduce elementos propositivos orientados a generar transformaciones en el contexto social de las instituciones de educación superior, mediante la configuración de escenarios de desarrollo.

Con esta propuesta, se busca aportar al fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación y al avance de los procesos de renovación de la acreditación de alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (3), 11-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302>
- Consejo Nacional de Educación Superior. 1 de julio de 2020. Acuerdo 002 (Colombia).
- Consejo Nacional de Educación Superior. 14 de diciembre de 1995. Acuerdo 006 (Colombia).

- Angulo, G., Galvis, E., González, M. y Escobar, L. (2018). *Educación, cultura y sociedad: una mirada desde la producción científica*. Editorial Unimagdalena.
- Annabi, C. A. y Wilkins, S. (2016). The use of MOOCs in transnational higher education for accreditation of prior learning, programme delivery, and professional development. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 959-975.
- Bagga, T., Bansal, S., Kumar, P., y Jain, S. (2016). New wave of accreditation in Indian higher education: Comparison of accreditation bodies for management programmes. *Indian Journal of Management*, 9(8), 26-40.
- Baumann, J. y Krücken, G. (2019). Debated Legitimacy: Accreditation in German Higher Education. *Higher Education Policy*, 32(1), 29-48.
- Bejan, A. S., Damian, R. M., Leiber, T., Neuner, I., Niculita, L. y Vacareanu, R. (2018). Impact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 319-336.
- Bernasconi, A. y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. *Opción*, 34(86), 20-48.
- Berry, A. (2017). Legitimization as a rhetorical process in a regulatory agency. *Journal of Communication Management*, 21(2), pp. 124-139.
- Blanco Hernández, I. D. C., Quesada Ibarguen, V. D. y González Lozada, S. D. (2016). *Impacto de la acreditación en los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior del Caribe colombiano* [Tesis Doctoral. Universidad de Cartagena].
- Chávez, E. y García, O. (2012, del 3 al 5 de octubre). El nuevo institucionalismo económico y el nuevo institucionalismo sociológico como herramienta de análisis de los hechos sociales [ponencia]. XVII Congreso Internacional de Contaduría Administración e Informática. <http://www.redalyc.org>

- Chedrawi, C., Howayeck, P. y Tarhini, A. (2019). CSR and legitimacy in higher education accreditation programs, an isomorphic approach of Lebanese business schools. *Quality Assurance in Education*, 27(1), 70-81. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2018-0053>
- Clegg, S. R. y Hardy, C. (1996). Introduction. Organizations, Organization and Organizing. En S. R. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord (Ed.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 1-28). Sage.
- Cobas Vilches, M. E., Gómez López, L., Zurbano Cobas, A. y Sosa Morales, D. E. (2017). Experiencias del proceso de acreditación institucional en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. *Revista Educación Médica del Centro*, 9(3), 107-122.
- Consejo Nacional de Acreditación-CNA. (2014). *Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. <https://www.cna.gov.co/1741/articulo-186365.html>
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos*. [Tesis Doctoral. Universitat Politècnica de Catalunya].
- De Paor, C. (2016). The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 22(3), 228-241.
- Decreto 1280 de 2018 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2018. D. O. núm. 50.665.
- Decreto 1330 de 2019 [con fuerza de ley]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019. D. O. núm. 51.025.

- DiMaggio, P. J. y Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- Ford, P. L., Prior, J., Coat, B. y Warton, L. (2014). The Incorporating Indigenous Knowledge LibGuide: Charles Darwin University Embedding Australian Aboriginal and Torres Strait Islander Knowledge, Culture and Language. *Australian Academic and Research Libraries*, 45(2), 111-120.
- Fumasoli, T. y Stensaker, B. (2013). Organizational studies in higher education: A reflection on historical themes and prospective trends. *Higher Education Policy*, 26(4), 479-496.
- Gibbs G (2010). *Dimensions of Quality. The Higher Education Academy*. <http://www.redalyc.org>
- Godet, M. y Durance, P. (2007). *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*. Prospektiker. <http://www.redalyc.org>
- González, D. (2017). *Organizaciones: aproximaciones teóricas desde los estudios organizacionales*. Editorial EAFIT.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assess. Eval. Higher Educ*, 18, 9-34.
- Johnson, B. y Hagström, B. (2005). The translation perspective as an alternative to the policy diffusion paradigm: The case of the Swedish methadone maintenance treatment. *Journal of Social Policy*, 34(3), 365-388.
- Jurvelin, J. A., Kajaste, M. y Malinen, H. (2018). Impact evaluation of EUR-ACE programme accreditation at Jyväskylä University of Applied Sciences (Finland). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 304-318.
- Klassen, M. y Sá, C. (2020). ¿Do global norms matter? The new logics of engineering accreditation in Canadian universities. *Higher Education*, 79(1), 159-174.
- Leiber, T., Prades, A. y Álvarez del Castillo, M. (2018). Impact evaluation of programme accreditation at Autonomous University of Barcelona (Spain). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 288-303.

- LeVasseur, T., y Ciarcia, C. (2019). Sustainability Literacy in a Time of Socio-Ecological Crisis: Using Reaccreditation as a Leverage Point for Innovation in Higher Education. *Sustainability*, 11(18), 5104.
- Ley 30 de 1992 (1992, 28 de noviembre). Congreso de la República. Diario Oficial núm 40.700. http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Manatos, M. J. y Huisman, J. (2020). The use of the European Standards and Guidelines by national accreditation agencies and local review panels. *Quality in Higher Education*, Vol. 3 No. 5, 1-18.
- Martínez, J. (2010). La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad en Centros Educativos. Seis Experiencias en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 133-153. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084010>
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Editorial Trillas.
- Mejía, D. y Duque, L. (2013). *Sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior: una tarea pendiente*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341917_archivo_pdf.pdf
- Meyer, J. y Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), pp. 340-363.
- Miranda, J. y Miranda, J. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16(53), 43-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538006>
- Montenegro, C. W. y Flores, D. A. (2015, diciembre). An integrated model for ICT governance and management applied to the council for evaluation, accreditation and quality assurance of higher education institutions in Ecuador (CEAACES) [Ponencia]. *International Conference on Computing, Communication and Security (ICCCS)*. USA: NY. <http://www.redalyc.org>
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 235-266.

- Nguyen, H. C. y Ta, T. T. H. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view. *Tertiary Education and Management*, 24(2), 154-167.
- Nguyen, H. C., Evers, C. y Marshall, S. (2017). Accreditation of Viet Nam's higher education. *Quality Assurance in Education*. Vol. 34. 34-56 . <http://www.redalyc.org>
- Norton, M. (2000). *Introductory concepts in information science*. Information Today, Inc.
- O'Dowd, R. (2018). The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 553-563.
- Ramírez, G. y González, D. (2017). *Tratado de estudios organizacionales. Teorización sobre el campo*. Editorial EAFIT.
- Ramos, L. (2016). *Entre lo educativo y lo empresarial. Lógicas institucionales de una organización de educación superior privada de absorción de demanda* [Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa].
- Rodríguez, E., Fleet, N., Pedraja, L. y Rodríguez, J. (2012). Efecto de la calidad de la información sobre la acreditación institucional: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Revista Chilena de Ingeniería*, 20, 368-375.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Saeed, F. y Dixit, A. (2015, del 1 al 2 de octubre). A decision support system approach for accreditation y quality assurance council at higher education institutions in Yemen [Ponencia]. *IEEE 3rd International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education (MITE)*. USA: Chicago. <http://www.redalyc.org>
- Sanabria, M., Saavedra, J. J. y Smida, A. (2014). *Los estudios organizacionales: Fundamentos, evolución y estado actual del campo*. Editorial Universidad del Rosario.

- Sánchez, J. (2012). *La constitución del objeto de estudio de la Línea de Investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos*. Universidad del Magdalena.
- Sánchez, J., Miranda, L. y Viloria, J. (2018). Implicaciones de los estudios organizacionales para la resignificación de la gestión de las organizaciones educativas. En P. Gregorio, M. Mandiola, P. Isla, R. Muñoz y N. Ríos (Ed.), *Nuevas formas de organización y trabajo: Latinoamérica frente a los actuales desafíos económicos, sociales y medioambientales* (pp. 572-580). Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios Organizacionales.
- Scott, W. R. (1992). The organization of Enviroments: Network, Cultural, and Historical Elements. *Organizational Enviroments Ritual and Racionality* (pp. 155-175). Editorial Sage
- Shah, M., Vu, H. Y. y Stanford, S. A. (2019). Trends in private higher education in Australia. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(1), 5-11.
- Shen, J., Zhao, H., Tian, F., Ji, W., Li, T., Zhang, H. y Cheng, C. (2017, 12 al 14 de diciembre). Engineering accomplishment cultivation for engineering education accreditation oriented higher education reform: An empirical research in NJUPT [Ponencia]. *IEEE 6th International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*. USA: NY. <http://www.redalyc.org>
- Silas, J. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de educación*, 7(2), 104-123.
- Sin, C., Tavares, O. y Amaral, A. (2017). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860-871.
- Spowart, L., Turner, R., Shenton, D. y Kneale, P. (2016). 'But I've been teaching for 20 years...': encouraging teaching accreditation for experienced staff working in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 206-218.

- Stensaker, B. (2007). Quality as fashion: Exploring the translation of a management idea into higher education. *Quality assurance in higher education* (pp. 99-118). Springer.
- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L. y Westerheijden, D. F. (2010). The impact of the European standards and guidelines in agency evaluations. *European Journal of Education*, 45(4), 577-587.
- Tastimur, C., Karakose, M. y Akin, E. (2016, 8 al 16 de septiembre). Improvement of relative accreditation methods based on data mining and artificial intelligence for higher education [Ponencia]. *15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*. USA: NY.
- Tawafak, R. M., Mohammed, M. N., Arshah, R. B. A. y Romli, A. (2018, febrero 8 al 10). Review on the effect of student learning outcome and teaching Technology in Omani's higher education Institution's academic accreditation process [ponencia]. *7th International Conference on Software and Computer Applications*. USA: NY. <http://www.redalyc.org>
- Thornton, P. H. y Ocasio, W. (2008). Institutional Logics. En Greenwood R., Oliver, C. Sahlin K. y Sudday, R (Ed.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 99-129). Sage.
- Viloria, E. J., Bertel, N. M. y Daza, C. A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación por alta calidad del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Praxis*, 11, 89 – 102.

Capítulo 2

El papel de la universidad en el desarrollo de los ecosistemas de innovación y emprendimiento

Milagro Patrón Noriega¹ y Gerardo Angulo Cuentas²

Resumen

Aunque la universidad es componente fundamental de un ecosistema de emprendimiento, hay una escasez de estudios que profundicen sobre la gobernanza de las universidades en relación con su compromiso dentro del ecosistema. La presente investigación tiene como propósito describir el papel de la universidad en el desarrollo de ecosistemas de innovación y emprendimiento. Para el cumplimiento de este objetivo, se realizó una revisión sistemática de literatura científica (RSL, por sus siglas en inglés) de corte cualitativo,

1. Ingeniera Industrial, PhD. Ciencias de la Educación. Universidad del Magdalena. mpatronn@unimagdalena.edu.co

2. Doctor en Ingeniería. Profesor Investigador de la Universidad del Magdalena con experiencia en desarrollo y gestión de tecnologías, vinculado al Grupo de Nuevos Materiales (GNM) y al Grupo de Investigación en Desarrollo y Gestión de Tecnologías para las Organizaciones y la Sociedad (Tecnos). Su perfil incluye la participación en diversos proyectos de investigación. Ejes Investigativos: Capital intelectual, Creatividad, Cultura organizativa, Desempeño de empresas, Educación superior, Emprendimiento, Gestión de I+D, Gestión de la innovación, Gestión de proyectos, Gestión del conocimiento, Innovación, Lean Startup, Liderazgo, Meta análisis, Minería de datos, Pensamiento de diseño, Productividad, PYMES, Transferencia de conocimiento.

basada en la adaptación de la metodología PRISMA propuesta por Urrútia y Bonfill (2010). Mediante la ejecución de cadenas de búsqueda en *Scopus* y la aplicación de criterios de selección de artículos, se obtuvieron 61 documentos que fueron revisados y analizados a la luz de la pregunta de investigación. Con la ayuda de la herramienta de mapeo bibliométrico *VOSviewer* se realizó un análisis de concurrencia de palabras clave que permitió definir cinco categorías principales para la clasificación y el análisis de los artículos. Como conclusión, se tiene que el papel de la universidad se ha venido enfocando en los siguientes aspectos: economía del conocimiento, universidad emprendedora, educación para el emprendimiento y emprendimiento académico, gestión y comercialización del conocimiento, emprendimiento social sostenible y desarrollo económico.

Palabras clave: universidad, ecosistemas de innovación y emprendimiento, desarrollo.

Abstract

The university constitutes a fundamental component of an entrepreneurial ecosystem. However, there is a shortage of studies that delve into the governance of universities about their commitment to the ecosystem. This research aims to describe the university's role in the development of innovation and entrepreneurship ecosystems. To fulfill this objective, a systematic review of qualitative scientific literature (SRL) was carried out, based on the adaptation of the PRISMA methodology proposed by Urrutia and Bonfill (2010). Through the execution of search strings in *Scopus* and the application of article selection criteria, sixty-one documents were obtained that were reviewed and analyzed considering the research question. With the help of the bibliometric mapping tool *VOSviewer*, a keyword concurrency analysis was performed that allowed the defining of five main categories for the classification and analysis of the articles. In conclusion, the role of the university has been focused on the following

aspects: knowledge economy, entrepreneurial university, education for entrepreneurship and academic entrepreneurship, management and commercialization of knowledge, sustainable social entrepreneurship, and economic development.

Keywords: university, innovation and entrepreneurship ecosystems, development.

Introducción

Los nuevos escenarios competitivos y globales incitan a las instituciones, organizaciones y a los territorios a efectuar grandes y rápidas transformaciones en el funcionamiento de sus sistemas, configurando nuevos modelos de organización, lo que les permite reestructurarse, reinventarse e innovar de manera dinámica para alcanzar posiciones cada vez más ventajosas y competitivas. En las últimas cuatro décadas, estos modelos han respondido a un nuevo patrón de tipo tecnológico conocido como la sociedad de la información o del conocimiento, que ha permitido nuevas formas de organización cultural y empresarial basadas en la tecnología, la innovación y la productividad, lo que se conoce como la economía del conocimiento.

Según Castells (2002), la economía del conocimiento es el resultado de un nuevo paradigma tecnológico «en el que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información» (p. 7). Este paradigma ha dado paso a una nueva forma de economía en la que las empresas se organizan en redes para innovar y crear riqueza, lo cual es posible gracias al uso del internet. En este nuevo modelo económico basado en el conocimiento, la academia juega un papel fundamental, muy en especial la universidad, que debe ejercer el liderazgo en la generación del tejido empresarial sostenible, mediante estrategias y herramientas que faciliten, desde su interior, la gestación de empresas

basadas en la innovación (Acs, 2005; Acs *et al.*, 2017; Acs y Szerb, 2007; Audretsch *et al.*, 2006; Beraza y Rodríguez, 2007; OECD, 2010).

Los ecosistemas de innovación y emprendimiento surgen en respuesta a este nuevo modelo económico como una plataforma de soporte para la creación y crecimiento de las empresas (Moore, 1993). Estos ecosistemas se conforman básicamente por la participación de tres actores: la universidad, la empresa y el estado, y a partir de 1968 aparecen una serie de modelos que intentan explicar la relación entre sus actores y factores (Carayannis *et al.*, 2012; Etzkowitz y Leydesdorff, 1996; Fernández de Lucio y Conesa, 1996; Sábato y Botana, 1968). No obstante, hay una escasez de estudios sobre la gobernanza de las universidades en relación con su compromiso dentro del ecosistema (Isenberg, 2011).

Por esta razón, el propósito de la presente investigación es describir el papel de la universidad en el desarrollo de los ecosistemas de innovación y emprendimiento. Para lo anterior se realizó una revisión sistemática, de corte cualitativo, de la literatura científica de los años 2011 al 2020. Esta revisión está basada en la adaptación de la metodología PRISMA³ propuesta por Urrútia y Bonfill (2010). Para definir categorías y facilitar el análisis, el trabajo también se apoyó en la herramienta de construcción de redes de concurrencia de palabras clave *VOSviewer*. Con este fin, el desarrollo del capítulo se compone de las siguientes secciones: marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones.

Marco teórico

De la sociedad del conocimiento a la economía del conocimiento

La llamada sociedad de la información o del conocimiento se caracteriza por el papel central que ocupa la producción y gestión del conocimiento, impulsadas por una revolución tecnológica que ha

3. *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis.*

transformado los modos de acceder, procesar y distribuir la información. Esta transformación ha facilitado el paso hacia una economía basada en el uso intensivo de tecnologías digitales, en la cual emergen nuevos códigos culturales, formas de organización en red y modelos productivos orientados a la innovación y la eficiencia empresarial (Castells, 2002). La OCDE (1996) definió la economía del conocimiento como aquella que está basada en la producción, distribución y uso del conocimiento. De igual manera, la UNESCO (2005), como resultado de la reflexión sobre sus políticas institucionales, buscó incorporar una concepción más integral de las sociedades del saber, no ligada únicamente a la dimensión económica.

Es así como desde finales del siglo XX, la economía basada en el conocimiento ha permitido importantes cambios en las actividades económicas, sociales y políticas, de manera acelerada, y el surgimiento de nuevas industrias caracterizadas por un nuevo patrón de base tecnológica. Como resultado de lo anterior, las políticas de los países, en especial de los desarrollados, han sido reorientadas a la inversión en investigación y desarrollo tecnológico y a la conformación de sistemas de innovación y emprendimiento como elementos fundamentales para impulsar el desarrollo e incrementar la competitividad de un país o región (Acs, 2005; Acs *et al.*, 2017; Acs y Szerb, 2007; Audretsch, Keilbach, y Lehmann, 2006; GEM, 2020; OECD, 2010; Sábato y Botana, 1968).

Por su parte, desde su surgimiento en el siglo XII y hasta la fecha, las universidades han respondido adaptándose al modelo de pensamiento y a las necesidades sociales de cada época (Beraza y Rodríguez, 2007). En la actualidad, hay un creciente interés en la transformación social, por ello desde su misión, la universidad busca desde diferentes frentes aportar al desarrollo económico y social de los pueblos a través de la apropiación y difusión del conocimiento. Asimismo, algunos analistas han integrado el capital humano y el conocimiento en los modelos de desarrollo y crecimiento económico, afirmando que la formación del capital humano se considera una

inversión que ofrece a futuro beneficios a la sociedad (Becker, 1964; Lucas, 1988; Ramírez y García, 2010; Schultz, 1961; Uzawa, 1965).

En este sentido, por su capacidad de generación y transferencia del conocimiento, la universidad se constituye en componente fundamental de un ecosistema de emprendimiento. Esto se debe a que es responsable de la capacitación del capital humano calificado para crear, apoyar y desempeñarse en las empresas nacientes. Por ende, la academia juega un papel importante en este modelo, constituyéndose a la vez en un actor clave en el desarrollo económico, cultural y sostenible de las comunidades. Por tanto, la educación superior tiene un gran desafío en su papel articulador y transformador, que trasciende incluso las dimensiones económicas, y que consiste en reducir las brechas de desigualdad y mejorar la calidad de vida de los individuos y las naciones (Etzkowitz y Leydesdorf, 2000; Isenberg, 2011; Lombana y Rozas, 2009; Sábato y Botana, 1968; UNESCO, 2005).

Los ecosistemas de emprendimiento

Antes de abordar la definición de ecosistema de emprendimiento, es necesario revisar el concepto de sistema y de ecosistema. Un sistema puede definirse como un conjunto de elementos relacionados entre sí, y tanto los elementos como sus relaciones pueden tener distinta naturaleza y forma. Los sistemas abiertos intercambian elementos con el entorno para su funcionamiento y su subsistencia, estos elementos se constituyen en entradas o salidas del sistema.

La primera aproximación a los sistemas sociales fue enriquecida por los planteamientos de Maturana y Varela (1997) desde la biología en el concepto de autopoiesis, inicialmente concebido para el nivel celular, pero luego extendido a otros niveles como el social. Ellos afirman que los sistemas autopoieticos están operacionalmente cerrados, pero estructuralmente orientados al entorno y sin él no podrían existir. De la misma manera, utilizan sus límites para diferenciarse del entorno, ya que, sin ello, no habría auto-referencia (Maturana y Varela, 1997).

Ahora bien, el término ecosistema fue acuñado por primera vez por Tansley en 1935, quien lo definió como «el complejo de organismos (bióticos) junto con los factores físicos (abióticos) de su medio ambiente en un lugar determinado y propuesto además como una de las unidades básica de la naturaleza» (Tansley, 1935, p. 520). De forma que el ecosistema es entendido como una unidad básica de la naturaleza de nivel superior, ubicado en una categoría más alta entre los sistemas físicos que conforman el universo.

A partir de esta concepción, el término ecosistema se ha utilizado indistintamente como marco referencial para entender el funcionamiento de los seres vivos en su medio ambiente, hasta alcanzar un nivel en el plano de las organizaciones y en la teoría central de la ecología, en relación con su conservación y la gestión de sus recursos. De manera que un ecosistema puede ser definido en cualquier escala y asociado a cualquier ámbito. Así es como el término ecosistema se ha utilizado para abstraer modelos que facilitan la investigación y la representación de la interacción entre seres vivos y el entorno físico (Armenteras *et al.*, 2015).

Más precisamente, la idea de ecosistema de emprendimiento apareció en la década de los 90, cuando Moore (1993) lo definió como un espacio de interconexión e interdependencia entre actores económicos, cuyo entorno es esencial para la supervivencia y el éxito de las organizaciones que lo integran. Este concepto incluye factores como estructuras, relacionamiento entre participantes, formas de conexión y diversidad de funciones. El concepto de ecosistema de emprendimiento ha emergido, entonces, como una plataforma de soporte para la creación y crecimiento de las empresas (González y Katonáné, 2018).

A través del tiempo, muchos autores han escrito sobre este tema y lo han conceptualizado de manera coincidente como una serie de actores, factores y procesos interconectados en una región específica. Factores tales como la política, cultura, finanzas, capital humano, servicios de apoyo y mercados se conectan de manera formal o informal para arbitrar y gobernar el entorno empresarial local, con el fin de fomentar el espíritu, la innovación y el crecimiento empresarial

que conduzca a la creación de empresas innovadoras y de rápido crecimiento (Acs *et al.*, 2017; Isenberg, 2010, 2011; Manson y Brown, 2014; Neck *et al.*, 2004; Spilling, 1996).

Por su parte, Stam y Spigel (2016) lo definen como un «equipo interdependiente de actores y factores coordinados de forma que ellos pueden ser capaces de producir emprendimientos en un territorio en particular» (p. 1). En Latinoamérica, Arraut (2011) lo define como «el estudio, análisis y explicación de las diferentes relaciones complejas entre instituciones y personas emprendedoras con sus entornos académicos, sociales, políticos y económicos» (párr.1).

Asimismo, se ha encontrado que el término ecosistema de emprendimiento ha venido siendo asociado durante décadas con el *Silicon Valley* en California, Estados Unidos, un área en donde se han generado empresas pioneras y exitosas como *HP*, *Xerox*, *Intel*, *Cisco*, *Apple*, *Google*, *Ebay*, *Facebook*, entre otras. Este sitio es considerado como un área con las más grandes ventajas competitivas en el mundo, construido sobre la combinada acción de factores, tales como una organizada estructura económica, una clara conexión entre empresas y universidades, fuentes de financiación y capital con experiencia, fuerza especializada y de trabajo flexible, redes y medios, todos estos preparados para llevar al éxito a una masa crítica de emprendedores concentrados en un área geográfica (González y Katonáné, 2018).

No obstante, la creación de un ecosistema va más allá de consecución de dinero y la riqueza, su existencia debe vincular más a la academia, a la empresa, al gobierno, a las redes de trabajo, a la sociedad, a la cultura y a los diferentes agentes que trabajan mancomunadamente para crear un sistema en donde todos están involucrados y dispuestos a contribuir con el desarrollo de la economía y a incrementar el bienestar de una región y de sus habitantes. Los ecosistemas de emprendimiento se conforman básicamente por la participación mancomunada de tres actores, como son la universidad, la empresa y el estado. Sin embargo, recientes modelos han incluido algunas variaciones, considerándose otros elementos como factores potencialmente influyentes en el ecosistema.

La relación universidad-empresa-estado

La universidad

Desde inicios del siglo XII hasta el siglo XIV, durante el medievo, surgieron las primeras instituciones universitarias y se definieron sus funciones y misiones, las mismas que se siguen practicando hoy día: la formación, la investigación y la extensión. La primera se pensó para desarrollar al ser humano, la segunda para el impulso de la ciencia y la tercera para transformar la sociedad.

La historia de la evolución de las universidades tiene su base en el cambio del pensamiento de la humanidad. Así, en un principio, carreras como la teología y la filosofía surgieron como producto del momento histórico y en respuesta a la necesidad humana de la época, que consistía en dar explicación a los fenómenos naturales. Posteriormente aparecen la medicina y el derecho, la primera, con el propósito esencial de tratar las enfermedades a través de la ciencia, y la segunda, como el estudio, creación y aplicación de un sistema de normas para regular las relaciones humanas en la sociedad. Luego, para mejorar la infraestructura de las ciudades, surgen las ingenierías y un poco después las ciencias económicas y empresariales para un mejor manejo de los recursos tanto económicos, como humanos y materiales. Hoy día, hay un marcado interés en las ciencias ambientales, derivado de las crecientes tendencias mundiales hacia el cuidado del sistema socio-ecológico (Beraza y Rodríguez, 2007).

Desde la antigüedad se evidencia la marcada necesidad de aportar desde el conocimiento al avance de los pueblos, por lo cual fue claro desde sus inicios cuál era la misión de la universidad en su contribución al desarrollo económico y social de las comunidades, tanto de su área de influencia como de otras latitudes no tan cercanas. En el siglo actual, la educación superior se constituye en el principal medio con el que cuenta un país o región para promover su desarrollo (Ramírez y García, 2010).

La revolución actual por el conocimiento y la alta competitividad impone unos grandes retos para las naciones, tales como repensar sobre la calidad de sus sistemas educativos y sobre la orientación que estos deben tener para enfrentar y adaptarse a las nuevas realidades mundiales. La UNESCO (2005), concedió a la universidad rasgos esenciales: la responsabilidad social, el acceso, la calidad y la equidad; la regionalización, internacionalización, la pertinencia en el aprendizaje, la investigación y la innovación. Por tanto, el rol de la universidad adquiere una gran importancia dentro de la sociedad, desde la generación del conocimiento, su transformación y transferencia al sector productivo y social, materializado en avances científicos y tecnológicos (Briones *et al.*, 2018).

Recientemente ha surgido además un interés local por apropiarse el concepto de innovación a las regiones, como una estrategia para fortalecer la dinámica alrededor de la innovación en el territorio, mediante la articulación de sus actores y la reorientación de las acciones y actividades que se dan dentro del sistema. Esto es lo que se conoce con el nombre de ecosistemas de innovación y emprendimiento regionales (Amar *et al.*, 2006).

En este modelo de integración, la universidad tiene un papel clave en la generación y transferencia del conocimiento hacia el sector productivo, lo cual ejecuta a través de sus funciones sustanciales de formación, investigación y extensión. No obstante, y a pesar de que muchos estudios han revisado algunos factores determinantes para el fortalecimiento de este modelo de integración, muy pocos se han concentrado en la universidad y en los factores organizativos que les permitan a las instituciones de educación superior prepararse para lograr una eficiente y exitosa integración con la empresa y el estado. A partir de las conclusiones de los estudios de Isenberg (2011), en los cuales se recomienda estudiar más profundamente el factor educación, el presente capítulo se enfoca en la universidad y en la relevancia de su rol en la movilización del conocimiento y la transformación de la sociedad.

Modelos teóricos de la integración universidad-empresa-estado

Modelo del triángulo de Sábato

Sábato y Botana (1968), propusieron el que sería el primer modelo de la relación universidad-empresa-estado, conocido como triángulo de Sábato. Este modelo sugiere de manera gráfica cómo la universidad debe interactuar con su entorno para asegurar el desarrollo de las capacidades técnico-científicas de una región y fue la base para la formulación de lineamientos en políticas de ciencia, tecnología e innovación para Latinoamérica (Sábato y Botana, 1968).

En el modelo, la intersección científico-tecnológica está constituida por las instituciones educativas, centros de desarrollo tecnológico, laboratorios y demás entidades que tienen como función principal generar conocimiento. Es allí donde se gesta la investigación y donde se potencia la innovación mediante la acción creativa de los investigadores, quienes plantean soluciones que son susceptibles de transferirse hacia el sistema productivo.

Por su parte, la intersección estructura productiva es el conglomerado de empresas de diferentes sectores económicos de una región, quienes buscan cada vez ser más productivas y competitivas, ofreciendo bienes y servicios innovadores, de calidad y a menores costos, para la satisfacción de las necesidades del mercado. Finalmente, la intersección gobierno está conformada por las instituciones públicas que se encargan de elaborar las políticas y suministrar los recursos para que los otros dos actores puedan desplegar su potencial y ejecutar actividades de investigación, innovación y desarrollo.

Las relaciones que se dan entre los tres actores se denominan interrelaciones y deben tener la capacidad de dinamizar y potenciar las acciones que se dan entre ellos. La infraestructura científico-tecnológica requiere de las políticas y los recursos que emanan del gobierno; éste a su vez estimula la demanda de proyectos y se relaciona

con la estructura productiva a través de la interrelación con el actor científico-tecnológico (Ramírez y García, 2010).

Modelo de la triple hélice

El modelo de la triple hélice fue desarrollado por Etzkowitz y Leydesdorff (1996). Basado en el modelo anterior de Sábato y Botana, propone una mejora en las interrelaciones de la universidad y empresa, para que por medio del conocimiento plantee desarrollos que se traduzcan en productos o servicios para mejorar la calidad de vida de una región, apoyado por los recursos del gobierno. Este modelo se enfoca en una triada de relaciones que se interceptan entre ellas y que se derivan en el nacimiento de empresas híbridas de base tecnológicas conocidas como *start ups*, *spin offs* y *spin outs*.

Las *start-ups* normalmente se gestan con recursos de emprendedores. Son personas que generalmente no están vinculadas al sector laboral y que no tienen una gran experiencia previa en mercado, finanzas, tecnología u otros aspectos que demandan estudios avanzados. Los *spin outs* son emprendimientos que generan tecnología y precisan de personas calificadas. Usualmente son originados por personas que abandonan el ámbito laboral y desarrollan su propio *know how*.

Las *spin offs*, a diferencia de las anteriores, se derivan de la empresa, universidad o gobierno, acompañadas por investigadores experimentados que trabajan para producir una innovación en un producto o servicio, hasta ser introducido en el mercado. Luego se establecen con el apoyo de sus patrocinadores (Ramírez y García, 2010).

Modelo de los cuatro entornos

Propuesto por Fernández de Lucio y Conesa (1996), este modelo es el resultante de un proyecto para la Unión Europea. Sus constituyentes se agrupan en cuatro entornos:

1. El entorno científico, que se encarga de la producción del conocimiento científico. Incluye los grupos de investigación y desarrollo (I+D) de los centros de desarrollo tecnológico públicos o privados.
2. El entorno tecnológico, responsable del desarrollo de las tecnologías. Incluye los institutos tecnológicos y las empresas consultoras de servicios tecnológicos, entre otros.
3. El entorno productivo, que comprende el conjunto de empresas innovadoras que producen bienes y servicios con valores agregados y que aportan a la economía del país.
4. El entorno financiero, que brinda los recursos económicos a los demás entornos para desarrollar las actividades de innovación e incluye entidades tanto públicas como privadas.

Modelo de la cuádruple hélice en la gestión territorial

Este modelo se deriva de la triple hélice y está más enfocado en el factor innovación. Fue introducido por Ahonen y Hämäläinen (2012) e incorpora un cuarto elemento importante que es la sociedad civil y otros agentes de carácter intermedio. Propone que las ciudades o regiones tomen el timón en la formulación de sus estrategias de innovación, para fortalecer la estructura de colaboración entre agentes de naturaleza heterogénea, como lo son la universidad-empresa-gobierno (Bautista, 2015).

La ciencia, la tecnología y la creatividad basada en el conocimiento, así como la democracia y la inclusión social, son la base de este modelo. La operatividad del modelo implica que las administraciones locales y no los estados, son quienes deben iniciar la aplicación del modelo, pues son quienes están más próximos a los retos que plantean las regiones y sus ciudadanos.

El modelo de la cuádruple hélice debe basarse en ciudades que trabajan en colaboración y el ciudadano de ser actor partícipe del proceso. Los procesos deben seguir un modelo de co-creación y co-gestión, tanto para el desarrollo del territorio, las políticas, la

erradicación de la pobreza y las desigualdades, mediante la inversión social y la innovación a la gestión.

Modelo de la quintuple hélice

Propuesto por los autores Carayannis *et al.* (2012), el modelo de la quintuple hélice es una extensión del modelo de la cuádruple hélice, al cual se le incorpora un quinto componente: la ecología. Esta adición busca vincular el desarrollo científico-tecnológico con la sostenibilidad ambiental. A diferencia de modelos anteriores, la quinta hélice no se limita al desarrollo sostenible o sustentable, sino que implica también nuevas formas de emprendimiento e innovación, específicamente el eco-emprendedurismo y la eco-innovación, conceptos desarrollados por Carayannis y Campbell (2014). Además, el modelo incluye la responsabilidad social, tal como ha sido planteada por De la Fuente y Didrikson (2012).

El modelo de la quintuple hélice hace énfasis en la transición socio-ecológica de la sociedad y la economía, por lo tanto, es ecológicamente sensible. En el marco de este modelo, los entornos naturales, la sociedad y la economía serían impulsores de la producción e innovación del conocimiento, definiendo así nuevas oportunidades de desarrollo en el contexto de la economía del conocimiento.

A manera de síntesis crítica y comparativa de los modelos

Como se puede apreciar, el modelo de innovación triple hélice tiene su base en el triángulo de Sábato, pero enfatiza en las relaciones universidad-industria-gobierno. La cuádruple hélice se origina de la triple hélice y agrega como cuarta a la sociedad civil. La quintuple hélice es un modelo más completo y amplio al contextualizar la cuádruple hélice y agregar los entornos naturales de la sociedad.

El modelo de la triple hélice reconoce explícitamente la importancia de la educación superior en los procesos de innovación. A su vez, enfatiza en la producción de conocimiento y la innovación, en

armonía con la economía del conocimiento. La cuádruple hélice fomenta la perspectiva de la sociedad y la democracia para la producción e innovación del conocimiento. Mientras que, el modelo de la quintuple hélice respalda una situación favorable entre la ecología, la sociedad, la democracia y la economía.

Metodología

Tipo de estudio

El estudio se realizó mediante la adaptación de la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para la revisión sistemática de literatura científica de los años 2011 a 2020 (Urrútia y Bonfill, 2010). Para guiar el proceso metodológico de búsqueda se estableció la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué rol ha desempeñado la universidad en la configuración y fortalecimiento de los ecosistemas de innovación y emprendimiento, de acuerdo con los aportes de la literatura científica publicada entre 2011 y 2020?

Fundamentación metodológica

La revisión de la literatura científica es una estrategia que permite extraer y consolidar información proveniente de resultados de otras investigaciones y a partir de estos llegar a nuevas conclusiones o discusiones. El inconveniente de este tipo de estudio radica en la validez de sus resultados, los cuales pueden presentar sesgos derivados de los métodos o procedimientos que utiliza el investigador en el proceso de revisión. En respuesta a lo anterior, surgen las revisiones sistemáticas como una alternativa metodológica rigurosa, clara y replicable, con fases bien establecidas y planificadas, guiadas por el método científico. En este sentido, se han desarrollado algunas propuestas metodológicas que siguen patrones y protocolos precisos,

permitiendo llevar a cabo la investigación de manera estructurada, para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Según Urrútia y Bonfill (2010), las revisiones sistemáticas deben seguir una serie de pasos fundamentales para minimizar el sesgo y asegurar la calidad y validez de sus resultados. En primer lugar (1), se debe formular una pregunta clara que oriente la investigación y guíe el proceso de búsqueda. En segundo lugar (2), es necesario establecer criterios específicos para la selección de los artículos que serán incluidos o excluidos del análisis. En tercer lugar (3), se debe aplicar un método riguroso de identificación, selección, filtrado y clasificación de los documentos relevantes. Por último (4), se debe llevar a cabo una síntesis sistemática de los hallazgos, que incluya los resultados obtenidos, las limitaciones del estudio, las conclusiones alcanzadas y las implicaciones prácticas de la investigación.

Proceso de búsqueda de información

Para garantizar la efectividad del proceso de búsqueda, se definieron los siguientes términos descriptores a partir de la pregunta de investigación: «*university*» o «*universities*», «*higher education*», «*role*», «*innovation*», «*entrepreneurship*» y «*ecosystems*». Asimismo, para aumentar la especificidad de la búsqueda, se diseñó un protocolo que combina los descriptores mediante operadores booleanos, como sigue:

[(«*Higher Education*» OR «*University*») AND («*Role*») AND («*Innovation*») AND («*Entrepreneurship*» AND «*Ecosystems*»)].

Se definió como base de datos de búsqueda especializada a *Scopus*. A continuación, se especifican las cadenas de búsqueda ejecutadas.

Cadena 1.

(*TITLE-ABS-KEY (entrepreneurship AND innovation) AND TITLE-ABS-KEY (ecosystems) AND TITLE-ABS-KEY (role) AND TITLE-ABS-KEY (university OR higher AND education)*)).

Cadena 2.

(TITLE-ABS-KEY (entrepreneurship AND ecosystems) AND TITLE-ABS KEY (role) AND TITLE-ABS-KEY (universit) OR higher AND education)).*

Criterios de inclusión y de exclusión

Se definieron y añadieron a la cadena de búsqueda los siguientes criterios de inclusión y exclusión: se consideraron artículos publicados entre los años 2011 y 2020 en bases de datos científicas indexadas, redactados en inglés, español o portugués, y que incluyeran en el título, resumen o palabras clave los términos descriptores previamente mencionados. La primera tabla presenta de manera estructurada los criterios de inclusión y exclusión aplicados en la búsqueda.

Tabla 1. Criterios de inclusión/exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
– Estudios que incluyan los descriptores en el título, resumen o palabras claves. – Artículos en revistas arbitradas y con texto completo. – Artículos en español, inglés o portugués.	– Estudios que no tengan acceso al texto completo. – Los trabajos que no han sido publicados bajo el sistema de revisión por pares. – Estudio de más de 10 años de publicación.

Fuente: elaboración propia

Cadena de inclusión/exclusión

(LIMIT-TO (SRCTYPE, «j»)) AND (LIMIT-TO(PUBSTAGE, «final»)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, «ar»)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO

(PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2011)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, «English») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «Spanish») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «Portuguese»)).

Criterios de selección de los artículos

Finalmente, para la fase final de filtro y análisis cualitativo del conjunto de artículos, se establecieron como criterios para la selección aquellos que hicieran referencia al papel que desempeñan las universidades o IES dentro de los ecosistemas de innovación y emprendimiento, al impacto del actor universidad en el desarrollo socioeconómico y a su participación en el modelo de integración academia-industria-estado.

Lo anterior, partiendo del supuesto de que la universidad adquiere una gran importancia dentro de la sociedad en la ejecución de sus tres misiones, desde la generación, transformación y transferencia del conocimiento al sector productivo y social, en la búsqueda del desarrollo socioeconómico, la sostenibilidad, la competitividad de las regiones y la mejora de las condiciones de vida de las comunidades.

En esta fase del proceso, como estrategia de categorización de los artículos, se realizó un análisis de concurrencia de palabras clave apoyado en la herramienta de mapeo bibliométrico *VOSviewer*.

Resultados

Los resultados obtenidos en la ejecución de cada cadena de búsqueda fueron los siguientes:

Primera cadena de búsqueda: *((entrepreneurship AND innovation) AND (ecosystems) AND (role) AND (university OR higher AND education)).*

Ruta:

(TITLE-ABS-KEY (*entrepreneurship* AND *innovation*) AND TITLE-ABS-KEY (*ecosystems*) AND TITLE-ABS-KEY (*role*) AND TITLE-ABS-KEY (*university* OR *higher* AND *education*)) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE, «j»)) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE, «final»)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, «ar»)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2011)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, «English») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «Spanish») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «Portuguese»)).

La anterior cadena de búsqueda arrojó un total de 20 artículos publicados entre 2011 y 2020, resultados que fueron analizados contra otra cadena de búsqueda que se ejecutó posteriormente. Al compararlas, se pudo apreciar que en la literatura escrita en idioma inglés la denominación de los ecosistemas se limita en la mayoría de los casos al término *entrepreneurship ecosystems*, considerando que *innovation* se encuentra de manera implícita como característica de este tipo de ecosistema. Un indicio de lo anterior sería el hallazgo en el análisis de palabras de clave, en donde surge la innovación como una categoría asociada en la mayoría de los estudios analizados. Dada la limitación indicada anteriormente, se procedió a ejecutar la segunda cadena de búsqueda, eliminando dicho término como descriptor.

Segunda cadena de búsqueda: ((*entrepreneurship* AND *ecosystems*) AND (*role*) AND (*universit**) OR *higher* AND *education*)).

Ruta:

(TITLE-ABS-KEY (*entrepreneurship* AND *ecosystems*) AND TITLE-ABS-KEY (*role*) AND TITLE-ABS-KEY (*universit**) OR *higher* AND *education*) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE, «j»)) AND

(LIMIT-TO (PUBSTAGE, «final»)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, «ar»)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2011)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, «English») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «Spanish») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «Portuguese»)).

La anterior cadena de búsqueda arrojó un total de 105 artículos publicados entre 2011 y 2020, para un total de 125 artículos entre las dos cadenas de búsqueda. Una vez organizada la lista de resultados, se apreció que los resultados de la primera cadena de búsqueda (20 artículos) se encuentran contenidos en los resultados de la segunda. Hecho esto, se eliminaron los duplicados y se procedió a efectuar el análisis que se presenta a continuación.

Análisis de resultados de la búsqueda

La tendencia de publicación de trabajos en esta temática es creciente a partir de 2016, el 94 % de los mismos se encuentran publicados a partir de ese año, tal como lo indican la Tabla 2 y la Figura 1.

Tabla 2. Publicaciones por año

Año	Cantidad de Publicaciones
2011	1
2012	1
2013	2
2014	1
2015	1

Año	Cantidad de Publicaciones
2016	10
2017	17
2018	18
2019	38
2020	16
Total	105

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

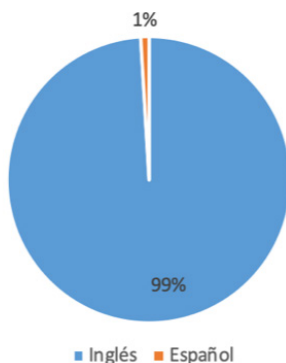
Figura 1. Publicaciones por año



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

El 99 % de las publicaciones corresponde al idioma inglés, como lo muestra la Figura 2.

Figura 2. Idioma



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

Las figuras tres y cuatro muestran las áreas en las cuales se encuentran las publicaciones. Estas corresponden principalmente a negocios y administración, ciencias sociales, economía, ingeniería y medio ambiente. De igual forma, las sub-áreas corresponden en su mayoría a negocios y administración internacional, estrategia y administración, economía y econometría, gestión de tecnología e innovación y educación.

Figura 3. Publicaciones por área temática



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

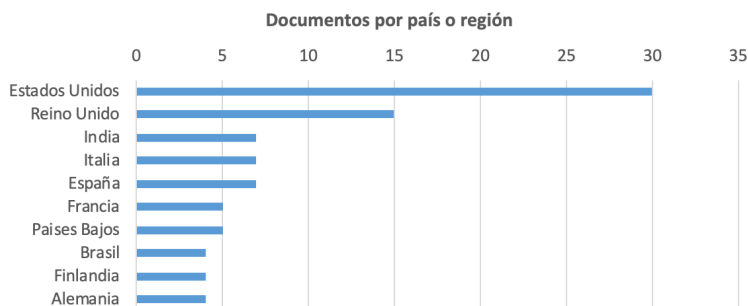
Figura 4. Publicaciones por sub-área temática



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

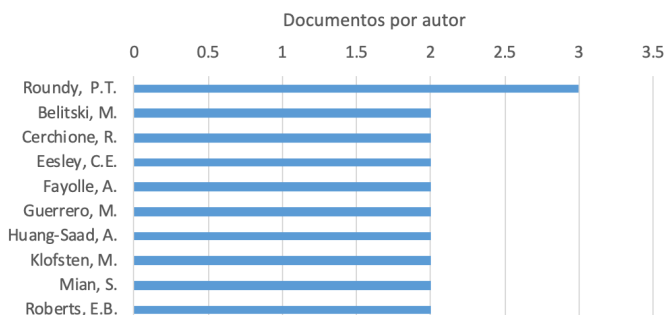
Los países con más publicaciones son Estados Unidos, Reino Unido, India, Italia, España, Francia, Países Bajos, Brasil, Finlandia y Alemania. Los autores con más publicaciones son: Roundy, P.T., Belitski, M., Cerchione, R., Eesley, C.E., Fayolle, A., Huang-Saad, A., Klofsten, M., Mian, S., Roberts, E.B., Aginskaja, A. Las instituciones con mayor cantidad de publicaciones según la filiación de sus autores son, en su orden: la Universidad de Tennessee en Estados Unidos, la Universidad de Nápoles Federico II y Universidad de Nápoles Parthenope, la Universidad de Desarrollo en Chile, la Universidad de Bremen en Alemania, la Universidad de Birkbeck en Londres, la Universidad de Linköping en Suecia, la Universidad de Groningen en Alemania, la Universidad de Stanford y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en Estados Unidos. La Figura 5 muestra las publicaciones por país, la Figura 6 por autor y la Figura 7 por afiliación del autor.

Figura 5. Publicaciones por país o región



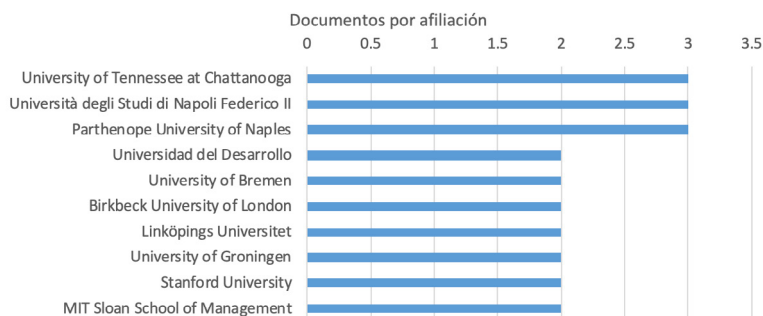
Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

Figura 6. Publicaciones por autor



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

Figura 7. Publicaciones por afiliación



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

La tercera tabla relaciona las revistas con la mayor cantidad de documentos publicados y el número de citaciones por documento.

Tabla 3. Documentos por revista de publicación y número de citaciones

Revista de publicación	Núm. de documentos	Núm. de citaciones
Journal of Technology Transfer	6	171
Journal of Enterprising Communities	5	35
Science, Technology and Society	4	6
Small Business Economics	4	180
International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research	4	38
Industry and Higher Education	3	10
Foundations and Trends in Entrepreneurship	3	52
Sustainability (Switzerland)	3	8
Foresight and STI Governance	3	6
International Entrepreneurship and Management Journal	2	29
Management Decision	2	3
Technological Forecasting and Social Change	2	10
Journal of Management Development	2	35
Journal of Cleaner Production	2	59
Journal of Small Business and Enterprise Development	2	34
Journal of Entrepreneurship	2	9
Foundations of Management	2	4
Thunderbird International Business Review	2	0
Local Economy	2	0
Journal of Entrepreneurship Education	2	1
Total general	57	690

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Elsevier B. V. *Scopus* (2020)

Análisis de concurrencia de palabras clave

A renglón seguido, se realizó un análisis de concurrencia de palabras clave con ayuda de la herramienta *VOSviewer*, un software desarrollado en el Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología (CWTS) de la Universidad de Leiden en Holanda, por Nees Jan Van Eck y Ludo Waltman, que permite construir, analizar y visualizar redes bibliométricas. Esta herramienta ofrece funciones de extracción de texto de un cuerpo de literatura científica, que se pueden utilizar en la construcción de redes de concurrencia de términos importantes (Van Eck y Waltman, 2010).

En el conjunto total de 105 artículos se obtuvieron 341 palabras clave. Para una mejor representación y visualización de las complejas redes que se conforman, se seleccionaron las palabras clave con una frecuencia mayor o igual a dos (≥ 2), debido a que utilizar un número inferior resultaría en una extensa lista de palabras clave y mapas complejos difíciles de interpretar. Adicionalmente, se realizaron las siguientes fusiones de términos de manera previa y manual:

- *Entrepreneurial ecosystems* -> *Entrepreneurial ecosystem*
- *Entrepreneurial universities* -> *Entrepreneurial university*
- *Innovation ecosystems* -> *Innovation ecosystem*
- *Universities* -> *University*
- *Spin-offs* -> *Spin-off*

Luego de ejecutar el procedimiento anterior, se obtuvieron un total de 46 palabras clave. Posteriormente, se generó la red de concurrencia de palabras clave (Figura 8), la cual arrojó un total de nueve conjuntos de ítems (clústeres). Los enlaces entre ellos indican las relaciones de concurrencia entre cada dos palabras clave y cada nodo se distingue mediante un color que identifica el conjunto al que cada palabra clave se vincula de manera sistemática. El tamaño de los nodos y etiquetas es proporcional a la frecuencia y a la fuerza de las conexiones entre palabras clave que en él se asocian. Cada clúster fue denominado de manera acorde con la combinación de las palabras

Tabla 4. Análisis de áreas temáticas por concurrencia de palabras clave

Clúster (número y color en el mapa)	Área temática	Palabras claves vinculadas (46 en total)
1 (Rojo)	Emprendimiento social sostenible	Empresa social, Emprendimiento Social, Innovación Social, Ecosistema de Inicio, Sostenibilidad, Desarrollo Sostenible, Emprendimiento Sostenible
2 (Verde)	Comercialización del conocimiento	Comercialización, Ecosistema, Educación, Intenciones Empresariales, Ecosistema de Emprendimiento, <i>Spin-off</i> (empresa derivada), <i>Stakeholders</i> (partes interesadas)
3 (Azul)	Educación para el emprendimiento	Educación emprendedora, Intención Empresarial, Educación Empresarial, Emprendimiento Inclusivo, Inclusión Social, Estudiantes, Ecosistema Emprendedor Universitario
4 (Amarillo)	Gestión del Conocimiento	Emprendimiento Corporativo, Creatividad, Innovación, Intraemprendimiento, Gestión del Conocimiento, Redes
5 (Violeta)	Emprendimiento Académico	Emprendimiento Académico, Gobernanza, Transferencia del Conocimiento, Comercialización de Tecnología, Transferencia de Tecnología, Transición
6 (Turquesa)	Desarrollo Económico	Desarrollo Económico, Ecosistema Emprendedor, <i>Startups</i> (empresa emergente), Universidad
7 (Naranja)	Universidad Emprendedora	Universidad emprendedora, Emprendimiento, Ecosistema de Innovación, Política de Innovación
8 (Marrón)	Ecosistema Empresarial	Ecosistema Empresarial, Innovación Educativa, Educación Superior
9 (Rosado)	Economía del Conocimiento	Conocimiento, Economía Social

Fuente: elaboración propia

Definición de categorías

Considerando los clústeres conformados y los criterios establecidos para la selección de los artículos, en la Tabla 5 se definen las siguientes categorías para el análisis cualitativo.

Tabla 5. Categorías

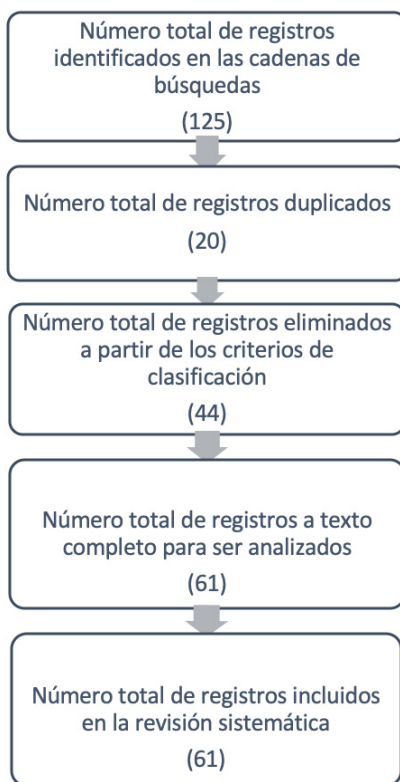
Categorías	Sub-categorías
Economía del Conocimiento	Conocimiento, Economía Social
La Universidad Emprendedora	Universidad emprendedora, Emprendimiento, Ecosistema de Innovación, Política de Innovación
La Educación para el Emprendimiento y el Emprendimiento Académico	Educación emprendedora, Intención Empresarial, Educación Empresarial, Emprendimiento Inclusivo, Inclusión Social, Estudiantes, Ecosistema Emprendedor Universitario, Emprendimiento Académico, Gobernanza, Transferencia del Conocimiento, Comercialización de Tecnología, Transferencia de Tecnología, Transición
La Gestión y Comercialización del conocimiento	Emprendimiento Corporativo, Creatividad, Innovación, Intraemprendimiento, Gestión del Conocimiento, Redes, Comercialización, Ecosistema, Educación, Intenciones Empresariales, Ecosistema de Emprendimiento, <i>Spin-off Stakeholders</i>
Emprendimiento social sostenible y Desarrollo Económico	Empresa social, Emprendimiento Social, Innovación Social, Ecosistema de Inicio, Sostenibilidad, Desarrollo Sostenible, Emprendimiento Sostenible, Desarrollo Económico, Ecosistema Emprendedor, <i>Startups</i> Universidad

Fuente: Investigadores

Selección de artículos

Una vez revisados los títulos y resúmenes de los artículos y aplicados los criterios de selección, se obtuvieron 61 documentos para su posterior revisión en extenso. La Figura 9 ilustra el proceso general de selección de artículos, desde la ejecución de la cadena de búsqueda.

Figura 9. Diagrama de flujo de la selección de los artículos



Fuente: elaboración propia

Una vez realizado lo anterior, se procedió a realizar la revisión de los documentos seleccionados. Una muestra de estos documentos se encuentra en la Tabla 6 a continuación.

Tabla 6. Resultados

Núm.	Documento	Autor	Universidad o IES	País	Revista de Publicación	Año
1	Digital Academic Entrepreneurship: A structured literature review and avenue for a research agenda	Secundo <i>et al.</i>	Universidad de Salento, Universidad de Naples	Italia	Technological Forecasting and Social Change	2020
2	Fostering students entrepreneurship through digital platforms	Pano y Gjika.	Universidad de Albania	Albania	Universal Journal of Educational Research	2020
3	The Impact of International Student Mobility Programs on Brazilian Students' Perceptions of Entrepreneurialism	De Sandes-Guimaraes <i>et al.</i>	Universidad de de Sao Paulo	Brasil	Journal of Studies in International Education	2020
4	Role of Institutional Ecosystem in Entrepreneurship Education: An Empirical Reiteration	Mukesh y Rajasekharan.	Academia de Educacion Superior de Manipal	India	Journal of Entrepreneurship	2020
5	Introduction to university based entrepreneurship ecosystem (U-BEE): A model case study from Bangladesh	Shil <i>et al.</i>	Universidad Internacional Daffodil	Bangladesh	International Journal of Entrepreneurship	2020
6	The resourceful academic-entrepreneur: How to build entrepreneurial potential with limited budget	Sánchez-López <i>et al.</i>	Universidad Ana G. Mendez Gurabo	Puerto Rico	Advances in Engineering Education	2020
7	Promoting student enterprise: Reflections on a university start-up programme	Mason <i>et al.</i>	Universidad de Glasgow	Reino Unido	Local Economy	2020
8	The role of social and institutional contexts in social innovations of Spanish academic spinoffs	Franco-Leal <i>et al.</i>	Universidad de Cadiz, Universidad Pablo de Olavide	España	Sustainability (Switzerland)	2020

Fuente: elaboración propia

La distribución geográfica de los estudios muestra un interés global en el rol de la universidad dentro de los ecosistemas de innovación y emprendimiento como estrategia de desarrollo. Estados Unidos encabeza la lista con 17 estudios, seguido por el Reino Unido (seis), España e Italia (cinco cada uno), y Brasil, Francia, India e Irlanda (tres cada uno). El resto de países presenta uno o dos estudios. La Tabla 7 resume esta información.

Tabla 7. Ubicación geográfica por país de las universidades o IES referenciadas en los estudios

País	Núm.
Estados Unidos	17
Reino Unido	6
España	5
Italia	5
Brasil	3
Francia	3
India	3
Irlanda	3
Finlandia	2
Rusia	2
Singapur	2
Albania	1
Alemania	1
Argelia	1
Australia	1
Bangladesh	1

País	Núm.
Bielorrusia	1
Canadá	1
China	1
Dinamarca	1
Grecia	1
Holanda	1
Indonesia	1
Irán	1
Israel	1
Japón	1
Malasia	1
Marruecos	1
México	1
Nigeria	1
Polonia	1
Puerto Rico	1
Rumania	1
Suráfrica	1

Fuente: elaboración propia

Categorización de los resultados

A partir de la revisión en extenso de los 61 artículos se procedió a agrupar los documentos según su área temática en las cinco categorías identificadas: economía del conocimiento, universidad

emprendedora, educación para el emprendimiento y el emprendimiento académico, gestión y comercialización del conocimiento, emprendimiento social sostenible y desarrollo económico. A continuación, el resultado de esta clasificación se lista en la Tabla 8.

Tabla 8. Enfoques del papel de la universidad en los EIE

Categoría	Enfoque	Autores
La economía del conocimiento	La sociedad actual precisa de una economía más intensiva en conocimiento de cara a enfrentar el desafío de la cuarta revolución tecnológica y al desarrollo de una sociedad más competitiva. En este sentido las universidades incluyen en su misión no solo una transferencia generalizada de conocimientos, sino también la promoción del pensamiento y la cultura empresariales, el establecimiento de instituciones, acciones y la creación de capital de riesgo, contribuyendo así aún más a la promoción de ecosistemas empresariales regionales.	(Centobelli <i>et al.</i> , 2019; Ierapetritis, 2019; Igual <i>et al.</i> , 2020)
La universidad emprendedora	Las universidades siempre han sido reconocidas como importantes impulsoras del desarrollo económico. Tradicionalmente, las instituciones de educación superior (IES) contribuyeron indirectamente mediante la difusión de conocimientos y el suministro de personal educado a las industrias. Un cambio en las misiones primarias de las universidades alienta a las universidades a tomar un papel más activo en el desarrollo económico. Crear una capacidad empresarial a través de la educación en Innovación y Emprendimiento (IyE), y la comercialización del conocimiento generado por IES es uno de los nuevos roles propuestos.	(Barbulescu y Constantin, 2019; Baskaran <i>et al.</i> , 2019; Birch <i>et al.</i> , 2017; de Santes-Guimaraes <i>et al.</i> , 2020; Guerrero <i>et al.</i> , 2016; Huang-Saad <i>et al.</i> , 2018; Link y Sarala, 2019; Meoli <i>et al.</i> , 2019; Miller <i>et al.</i> , 2018; Portuguez Castro <i>et al.</i> , 2019; Roundy, 2017; Sánchez-López y Pedraza, 2020; Thomsen <i>et al.</i> , 2018; Wadee y Padayachee, 2017)

Categoría	Enfoque	Autores
La educación para el emprendimiento y el emprendimiento académico	Las universidades pueden influir en la intención empresarial de los estudiantes a través de la oferta de programas y actividades de educación empresarial. Investigaciones han estado estudiando el impacto de los programas de educación empresarial en la intención empresarial de los estudiantes durante varios años. También hay evidencia en la literatura de que el entorno y el sistema de apoyo de la universidad son formas adicionales de motivar a los estudiantes a considerar una carrera empresarial después de la graduación. Estudios muestran que hay varios componentes del ecosistema emprendedor que pueden apoyar el crecimiento de nuevos emprendedores en las universidades, incluidos los centros de incubadoras de empresas, el establecimiento de centros de emprendedores, programas de emprendedores independientes, programas de emprendedores de impacto, desarrollo de estudiantes emprendedores y prioridad del emprendimiento.	(Bazan <i>et al.</i>, 2019; Bezerra <i>et al.</i>, 2017; Chepurensky <i>et al.</i>, 2019; Chohra, 2019; Eesley y Miller, 2018; E.B. Roberts <i>et al.</i>, 2019; Roberts y Eesley, 2011; Roberts <i>et al.</i>, 2019; Hayter, 2016; Huang-Saad <i>et al.</i>, 2017; Iscaro <i>et al.</i>, 2017; Juvonen y Kurvinen, 2018; Kopera <i>et al.</i>, 2018; Lamine <i>et al.</i>, 2018; Mason <i>et al.</i>, 2020; Meoli <i>et al.</i>, 2019; Mukesh y Rajasekharan Pillai, 2020; O'Brien <i>et al.</i>, 2019; O'Connor <i>et al.</i>, 2012; Pandit <i>et al.</i>, 2018; Pano y Gjika, 2020; Pittz y Hertz, 2018; Ricci <i>et al.</i>, 2019; Secundo <i>et al.</i>, 2020; Shekhar y Bodnar, 2020; Shil <i>et al.</i>, 2020; Skute <i>et al.</i>, 2019; Suryanto, 2019; Zobnina <i>et al.</i>, 2019)
La gestión y comercialización del conocimiento	Las universidades han sido identificadas como centros de creación de conocimiento, donde el conocimiento se puede crear y transferir para obtener beneficios y avances sociales y económicos. Actualmente se vive la era del conocimiento, donde este se ha convertido en la moneda para facilitar el desarrollo sostenible; por lo tanto, el papel de las universidades, como centros de creación de conocimiento, se ha vuelto más relevante. Una contribución es el establecimiento y el apoyo de las empresas <i>spin-off</i> universitarias (USO), como mecanismo de transferencia de conocimiento, contribuyendo así a generar ecosistemas universitarios empresariales.	(Belitski <i>et al.</i>, 2019; Belitski y Heron, 2017; Boh <i>et al.</i>, 2016; Franco-Leal <i>et al.</i>, 2020; Fuster <i>et al.</i>, 2019; Gaofeng, 2019; Kivimaa <i>et al.</i>, 2017; Oluwatobi <i>et al.</i>, 2019; Ranga <i>et al.</i>, 2017; Schaeffer <i>et al.</i>, 2018; Tejero <i>et al.</i>, 2019; Walsh, 2019)

Categoría	Enfoque	Autores
Emprendimiento social sostenible y desarrollo económico	Las universidades juegan un papel importante en los ecosistemas de innovación. Además de desarrollar capital humano y avanzar en la tecnología, se espera que participen cada vez más como socios de desarrollo económico con la industria y los gobiernos locales, estatales y nacionales. Se han avanzado en modelos como la triple hélice para enmarcar la evaluación de las interacciones entre la academia, la industria y los gobiernos que pueden fomentar el desarrollo económico. Dichos modelos destacan los roles que abarcan los límites de las universidades y proporcionan una lista predeterminada de acciones que las universidades podrían tomar para fortalecer su ecosistema.	(Baskaran <i>et al.</i> , 2019; Cheah y Ho, 2019; Heaton <i>et al.</i> , 2019; Kabbaj <i>et al.</i> , 2016; Mirvis y Googins, 2018; Rahdari <i>et al.</i> , 2016)

Fuente: elaboración propia

Limitaciones

Una de las limitaciones de este estudio radica en la naturaleza de los artículos analizados, que corresponden principalmente a estudios de caso y revisiones realizadas por instituciones de educación superior en regiones específicas. Además, al haber sido seleccionados de revistas indexadas disponibles en la base de datos *Scopus*, *los resultados no son necesariamente representativos del conjunto de las IES a nivel mundial*.

Discusión

En la primera mitad del siglo XX, las universidades no tenían definido un papel en relación con la innovación y el emprendimiento. La colaboración con la empresa privada era espontánea e incipiente. Tampoco existía un cuerpo de literatura científica al respecto.

En la segunda mitad del siglo XX, se desarrolla el nuevo enfoque lineal del proceso de innovación, y como consecuencia de ello, aparecen nuevos modelos de crecimiento económico y competitividad de los sectores basados en la ciencia. Desde entonces, en varias regiones del mundo se han promovido las relaciones entre universidad y empresa, así como la transferencia de tecnología desde la academia hacia el sector productivo, a partir de los resultados de la formación, la investigación y la extensión universitaria (Beraza y Rodríguez, 2007).

Esta tendencia ha sido creciente desde los años 90. Inició en los Estados Unidos en los años 80, y posteriormente fue adoptada por los países de Asia y Europa. Recientemente, los países de Latinoamérica han venido incursionando en este tipo de modelo como estrategia de desarrollo y crecimiento económico (Charles y Howells, 1992; Mowery y Sampat, 2001).

Algunos analistas consideran que la tercera misión de la universidad podría deformar su verdadero objetivo alrededor de la investigación. Sin embargo, la experiencia ha venido demostrando que innovación y ciencia deben estar unidos para producir los emprendimientos y las nuevas tecnologías que impulsan el desarrollo de la sociedad (Slaughter y Larry, 1997; 2001). En la actualidad, se propone un enfoque nuevo en el que la universidad juegue un papel activo en la economía del conocimiento, lo que debe ser promovido desde las instancias políticas y aplicado por las instituciones de educación superior en articulación con el sector productivo (Huang-Saad *et al.*, 2018).

Por estas razones, se identifican varias acciones clave en torno al papel de los distintos actores en la promoción del emprendimiento y la innovación en la educación superior. Primero (1), el actor gubernamental debe diseñar y promover la implementación de políticas orientadas a la educación superior que impulsen el emprendimiento y la innovación. Segundo (2), la universidad debe ejecutar estrategias basadas en factores como la aplicación de políticas, la infraestructura, el liderazgo, el uso de tecnologías, el desarrollo del capital

humano y la consolidación de una cultura institucional orientada hacia la innovación y el emprendimiento. Tercero (3), la universidad debe compartir con la empresa privada la responsabilidad en la absorción y transferencia del conocimiento. Cuarto (4), el sector empresarial debe generar un aprovechamiento más directo de los resultados derivados de la investigación académica. Quinto (5), deben establecerse instituciones puente que transformen los resultados de la investigación universitaria en productos más cercanos a procesos efectivos de innovación. Sexto (6), es fundamental considerar el contexto geográfico nacional y regional, así como las condiciones particulares de cada territorio, al momento de operar modelos de integración entre universidad, empresa y estado. Finalmente (7), la universidad no debe perder su enfoque central ni hacer un énfasis desproporcionado en su tercera misión; por el contrario, debe mantener un equilibrio adecuado entre la enseñanza, la investigación y la transferencia del conocimiento.

Conclusiones e implicaciones de los hallazgos

Los hallazgos indican que la educación superior ha tenido y tiene hoy por hoy el mayor de los retos en la preparación de profesionales capaces de responder a las necesidades que presenta cada sociedad en particular, transfiriendo el conocimiento actualizado que permita la resolución de problemas de cara a enfrentar los grandes retos que trae consigo la cuarta revolución tecnológica y el desarrollo de una sociedad más competitiva. En este sentido, el papel de las universidades, desde su misión, implica no solo la transferencia generalizada de conocimientos, sino también el fomento del pensamiento y la cultura empresarial, el establecimiento de instituciones, acciones, programas y mecanismos de apoyo, en su contribución para la gestación de ecosistemas de innovación y emprendimiento regionales.

El cambio en las misiones primarias de las universidades las alienta a tomar un papel más activo en el desarrollo económico, creando una capacidad empresarial a través de la educación en innovación

y emprendimiento. Para ello, la educación superior debe reorientarse de manera equilibrada en su triple misión de enseñanza, investigación y extensión para actuar en función de tales demandas de la sociedad. A su vez, debe ser fortalecida por medio de políticas públicas y la inversión necesaria en recursos económicos, físicos y de capital humano para mejorar sus estándares de calidad, permitiéndole así poder formar profesionales altamente capacitados para su desempeño en la sociedad del conocimiento.

Las universidades podrían influir en la intención empresarial de los estudiantes a través de la oferta de programas y actividades de educación empresarial. Las evidencias en la literatura han mostrado que los entornos y sistemas de apoyo son formas de motivar a los estudiantes para forjar nuevos emprendimientos. Estudios muestran que hay varios componentes del ecosistema emprendedor tales como los centros de incubadoras de empresas, y el establecimiento de centros y programas, entre otros, que pueden apoyar el crecimiento de estas iniciativas desde las universidades.

Puesto que las universidades han sido identificadas como centros de creación de conocimiento, lugares donde la investigación se puede crear y transferir para obtener beneficios y avances socioeconómicos, el papel de las universidades se ha vuelto más relevante. Una de sus contribuciones es el establecimiento y el apoyo de las empresas *spin off* como mecanismo de transferencia de conocimiento, contribuyendo así a generar ecosistemas universitarios empresariales.

Las universidades juegan un papel importante en los ecosistemas de innovación. Además de desarrollar capital humano e impulsar el desarrollo tecnológico, se espera que participen cada vez más como socios de desarrollo económico con la industria y los gobiernos locales, estatales y nacionales. En los distintos modelos propuestos acerca de la relación universidad-empresa-estado se destacan tanto los roles como los límites de las universidades y las acciones que estas podrían tomar para fortalecer los ecosistemas de innovación y emprendimiento.

Finalmente, se recomienda la profundización en investigaciones complementarias, revisiones y estudios empíricos de ecosistemas empresariales de la universidad, de acuerdo con las cinco dimensiones o categorías identificadas en el actual estudio y con las propuestas por Huang-Saad *et al.* (2018). Estas dimensiones están agrupadas bajo las denominaciones de economía del conocimiento (como categoría macro); universidad emprendedora y educación para el emprendimiento y el emprendimiento académico (categoría: academia); gestión y comercialización del conocimiento (categoría: administración de la investigación); y emprendimiento social sostenible y desarrollo económico (categoría: transferencia de tecnología y participación de la comunidad).

Referencias bibliográficas

- Acs, Z. (2005). How Is Entrepreneurship Good for Economic Growth? *Innovations Journal*, 1(1), 97-107. <https://doi.org/10.1162/itgg.2006.1.1.97>
- Acs, Z. J., Stam, E., Audretsch D. y O'Connor A. (2017). The lineages of the entrepreneurial ecosystem approach. *Small Business Economics*, 49(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11187-017-9864-8>
- Acs, Z. y Szerb, L. (2007). Entrepreneurship, Economic Growth and Public Policy. *Small Business Economics* (28), 109-122. <https://doi.org/10.1007/s11187-006-9012-3>
- Ahonen, L. y Hämmäläinen, T. (2012). CLIQ: A Practical Approach to the Quadruple Helix. En S. MacGregor y T. Carleton (Ed.), *Sustaining Innovation* (pp. 15-29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2077-4_2
- Amar, P., Angulo, G., Ortega, M. y Quintero, J. (2006). El sistema de innovación del departamento del Atlántico: una mirada desde la cibernética organizacional. *Revista Gerencia Tecnológica Informática*, 5(12), 55-61. <https://core.ac.uk/download/pdf/230227424.pdf>

- Armenteras, D., González, T.M., Vergara, L.K., Luque, F.J., Rodríguez, N. y Bonilla, M.A. (2015). Revisión del concepto de ecosistema como unidad de la naturaleza 80 años después de su formulación. *Ecosistemas*, 25(1), 83-89. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2016.25-1.12>
- Arraut, L. (2011, 7 de julio). Ecosistemas de emprendimiento. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/opinion/columna/ecosistemas-de-emprendimiento-CQEU112066>
- Audretsch, D., Keilbach, M. y Lehmann, E. (2006). *Entrepreneurship and Economic Growth*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195183511.001.0001>
- Barbulescu, O. y Constantin, C. P. (2019). Sustainable growth approaches: Quadruple Helix approach for Turning Brasov into a Startup City. *Sustainability (Switzerland)*, 11(21), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su11216154>
- Baskaran, A., Chandran, V. G. R. y Ng, B.-K. (2019). Inclusive Entrepreneurship, Innovation and Sustainable Growth: Role of Business Incubators, Academia and Social Enterprises in Asia. *Science, Technology and Society*, 24(3), 385-400. <https://doi.org/10.1177/0971721819873178>
- Bautista, E. (2015). La vinculación entre agentes heterogéneos para la producción de conocimiento e innovación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 213-237. Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/112>
- Bazan, C., Shaikh, A., Frederick, S., Amjad, A., Yap, S., Finn, C. y Rayner, J. (2019). Effect of memorial university's environment y support system in shaping entrepreneurial intention of students. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221129105>
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Columbia University Press.

- Belitski, M. y Heron, K. (2017). Expanding entrepreneurship education ecosystems. *Journal of Management Development*, 36(2), 163–177. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2016-0121>
- Belitski, M., Aginskaja, A. y Marozau, R. (2019). Commercializing university research in transition economies: ¿Technology transfer offices or direct industrial funding? *Research Policy*, 48(3), 601–615. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.10.011>
- Beraza, J. y Rodríguez, A. (2007). La Evolución de la Misión de la Universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas* (14), 25-56. <http://hdl.handle.net/10810/9908>
- Bezerra, É. D., Borges, C. y Andreassi, T. (2017). Universities, local partnerships and the promotion of youth entrepreneurship. *International Review of Education*, 63(5), 703–724. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9665-y>
- Birch, C., Mulholland, G. y Lichy, J. (2017). An enquiry into potential graduate entrepreneurship: Is higher education turning off the pipeline of graduate entrepreneurs? *Journal of Management Development*, 36(6), 743-760. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2016-0036>
- Boh, W. F., De-Haan, U. y Strom, R. (2016). University technology transfer through entrepreneurship: faculty and students in spin-offs. *Journal of Technology Transfer*, 41(4), 661–669. <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9399-6>
- Briones, G., Odriozola, S. y Ortiz, M. (2018). La vinculación Universidad-Empresa-Gobierno: Una visión histórica y conceptual. *Revista ECA Sinergia*, 9(2), 121-139. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v9i2.1466
- Carayannis, E. y Campbell, D. (2014). Developed democracies versus emerging autocracies: arts, democracy, and innovation in Quadruple Helix innovation systems. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 3(12), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s13731-014-0012-2>

- Carayannis, E., Barth, T. y Campbell, D. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de internet. Debates Digitales: Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad?* UOC-Institut de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona. <https://www.uoc.edu/>: <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Centobelli, P., Cerchione, R., Esposito, E. y Shashi, S. (2019). The mediating role of knowledge exploration and exploitation for the development of an entrepreneurial university. *Management Decision*, 57(12), 3301–3320. <https://doi.org/10.1108/MD-11-2018-1240>
- Charles, D. y Howells, J. (1992). *Technology transfer in Europe. Public and private networks*. Belhaven Press.
- Cheah, S. y Ho, Y.P. (2019). Building the Ecosystem for Social Entrepreneurship: University Social Enterprise Cases in Singapore. *Science, Technology and Society*, 24(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/0971721819873190>
- Chepurensko, A., Kristalova, M. y Wyrwich, M. (2019). Historical and institutional determinants of universities' role in fostering entrepreneurship. *Foresight and STI Governance*, 13(4), 48–59. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.4.48.59>
- Chohra, M. (2019). A critical review of the academic entrepreneurial ecosystem in developing countries: The case of Algeria. *International Journal of Technology Management and Sustainable Development*, 18(3), 243–259. https://doi.org/10.1386/tmsd_00008_1
- De la Fuente, J. y Didrikson, A. (2012). *Universidad, Responsabilidad Social y Bien Público. El debate desde América Latina*. Universidad de Guadalajara.
- De Sandes-Guimaraes, L. V., Ribeiro, A. T. V. B., Axel-Berg, J. H., de Rosso Manços, G. y Plonski, G. A. (2020). The Impact of International Student Mobility Programs on Brazilian

- Students' Perceptions of Entrepreneurialism. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 249–268. <https://doi.org/10.1177/1028315319842345>
- Eesley, C. E. y Miller, W. F. (2018). Impact: Stanford university's economic impact via innovation and entrepreneurship. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 14(2), 130–278. <https://doi.org/10.1561/03000000074>
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1996). Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Science and Public Policy*, 23(5), 279–286. <https://doi.org/10.1093/spp/23.5.279>
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and Mode 2 to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Etzkowitz, H. Webster, A., Gebhardt, C. y Terra, B. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Fernández de Lucio, I. y Conesa, F. (1996). *Estructuras de interfaz en el Sistema Español de Innovación. Su papel en la difusión de tecnología*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Franco-Leal, N., Camelo-Ordaz, C., Dianez-Gonzalez, J. P. y Sousa-Ginel, E. (2020). The role of social and institutional contexts in social innovations of Spanish academic spinoffs. *Sustainability (Switzerland)*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/su12030906>
- Fuster, E., Padilla-Meléndez, A., Lockett, N. y del-Águila-Obra, A. R. (2019). The emerging role of university spin-off companies in developing regional entrepreneurial university ecosystems: The case of Andalusia. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 219–231. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.10.020>
- Gaofeng, Y. (2019). Cross-border Collaboration Strategies in Academic Entrepreneurship of New R&D Institutions: Insights from Explorative Case Studies in China. *Science, Technology and Society*, 24(2), 288–315. <https://doi.org/10.1177/0971721819841991>

- GEM. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor Executive Report 2019/2020*. London Business School.
- González, K. y Katonáné, J. (2018). Defining The Entrepreneurship Ecosystem. *SEA: Practical Application of Science*, VI (18), 299-306. https://seaopenresearch.eu/Journals/articles/SPAS_18_8.pdf
- Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M. y Mian, S. (2016). Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape. *Small Business Economics*, 47(3), 551–563. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9755-4>
- Hayter, C. S. (2016). A trajectory of early-stage spinoff success: the role of knowledge intermediaries within an entrepreneurial university ecosystem. *Small Business Economics*, 47(3), 633–656. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9756-3>
- Heaton, S., Siegel, D. S. y Teece, D. J. (2019). Universities and innovation ecosystems: A dynamic capabilities perspective. *Industrial and Corporate Change*, 28(4), 921–939. <https://doi.org/10.1093/icc/dtz038>
- Huang-Saad, A., Duval-Couetil, N. y Park, J. (2018). Technology and talent: capturing the role of universities in regional entrepreneurial ecosystems. *Journal of Enterprising Communities*, 12(2), 92–116. <https://doi.org/10.1108/JEC-08-2017-0070>
- Huang-Saad, A., Fay, J. y Sheridan, L. (2017). Closing the divide: accelerating technology commercialization by catalyzing the university entrepreneurial ecosystem with I-Corps™. *Journal of Technology Transfer*, 42(6), 1466–1486. <https://doi.org/10.1007/s10961-016-9531-2>
- Ierapetritis, D. G. (2019). Discussing the role of universities in fostering regional entrepreneurial ecosystems. *Economies*, 7(4), 2-30. <https://doi.org/10.3390/economies7040119>
- Igual, J. F. J., Martí, E. M. y Ribera, E. M. (2020). Role of the social economy and the university in order to a venture based on technological knowledge and values. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 98, 31–57. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.98.15905>

- Iscaro, V., Castaldi, L. y Sepe, E. (2017). ExperimentaLab: A virtual platform to enhance entrepreneurial education through training. *Industry and Higher Education*, 31(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/0950422216684059>
- Isenberg, D. J. (2010). How to start an entrepreneurial revolution. *Harvard Business Review*, 88(6), 40–50. <https://hbr.org/2010/06/the-big-idea-how-to-start-an-entrepreneurial-revolution>
- Isenberg, D. J. (2011). *The entrepreneurship ecosystem strategy as a new paradigm for economic policy: principles for cultivating entrepreneurship*. Babson Entrepreneurship Ecosystem Project.
- Juvonen, P. y Kurvinen, A. (2018). A perfect ecosystem for learning? Modern thoughts for organizing higher education. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems*, 3(1), 82–93. <https://doi.org/10.25046/aj030110>
- Kabbaj, M., El Ouazzani Ech Hadi, K., Elamrani, J. y Lemtaoui, M. (2016). A study of the social entrepreneurship ecosystem: The case of Morocco. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 21(4). <https://doi.org/10.1142/S1084946716500217>
- Kivimaa, P., Boon, W. y Antikainen, R. (2017). Commercializing university inventions for sustainability-A case study of (non-)intermediating “cleantech” at Aalto University. *Science and Public Policy*, 44(5), 631–644. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw090>
- Kopera, S., Wszendybył-Skulska, E., Cebulak, J. y Grabowski, S. (2018). Interdisciplinarity in Tech Startups Development - Case Study of “Unistartapp” Project. *Foundations of Management*, 10(1), 23–32. <https://doi.org/10.2478/fman-2018-0003>
- Lamine, W., Mian, S., Fayolle, A., Wright, M., Klofsten, M. y Etzkowitz, H. (2018). Technology business incubation mechanisms and sustainable regional development. *Journal of Technology Transfer*, 43(5), 1121–1141. <https://doi.org/10.1007/s10961-016-9537-9>
- Link, A. N. y Sarala, R. M. (2019). Advancing conceptualization of university entrepreneurial ecosystems: The role of knowledge-intensive entrepreneurial firms. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 37(3), 289–310. <https://doi.org/10.1177/0266242618821720>

- Lombana, J. y Rozas, S. (2009, 06). Marco analítico de la competitividad Fundamentos para el estudio de la competitividad regional. *Pensamiento y Gestión* (26), 1-38. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64612291002.pdf>
- Lucas, R. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Economic Development*, 22, 3-42. [https://doi.org/10.1016/0304-3932\(88\)90168-7](https://doi.org/10.1016/0304-3932(88)90168-7)
- Manson, C. y Brown, R. (2014). Entrepreneurial ecosystems and growth-oriented entrepreneurship. *Final Report to OCDE*, 30(1), 77-102. Retrieved from <https://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-ecosystems.pdf>
- Mason, C., Anderson, M., Kessl, T. y Hruskova, M. (2020). Promoting student enterprise: Reflections on a university start-up programme. *Local Economy*, 35(1), 68-79. <https://doi.org/10.1177/0269094219894907>
- Maturana R., H. y Varela G., F. (1997). *De Máquinas y Seres Vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Meoli, M., Paleari, S. y Vismara, S. (2019). The governance of universities and the establishment of academic spin-offs. *Small Business Economics*, 52(2), 485-504. <https://doi.org/10.1007/s11187-017-9956-5>
- Miller, K., Alexander, A., Cunningham, J. A. y Albats, E. (2018). Entrepreneurial academics and academic entrepreneurs: A systematic literature review. *International Journal of Technology Management*, 77(1-3), 9-37. doi:10.1504/IJTM.2018.091710
- Mirvis, P. y Googins, B. (2018). Catalyzing Social Entrepreneurship in Africa: Roles for Western Universities, NGOs and Corporations. *Africa Journal of Management*, 4(1), 57-83. <https://doi.org/10.1080/23322373.2018.1428020>
- Moore, J. F. (1993). Predators and prey: a new ecology of competition. *Harvard Business Review*, 71(3), 75-83. <https://hbr.org/1993/05/predators-and-prey-a-new-ecology-of-competition>
- Mowery, D.C. y Sampat, B.N. (2001). Patenting and Licensing University Inventions: Lessons from the History of the Research

- Corporation. *Industrial and Corporate Change*, 10(2), 317-355. <https://doi.org/10.1093/icc/10.2.317>
- Mukesh, H. V. y Rajasekharan Pillai, K. (2020). Role of Institutional Ecosystem in Entrepreneurship Education: An Empirical Reiteration. *Journal of Entrepreneurship*, 29(1), 176-205. <https://doi.org/10.1177/0971355719893521>
- Neck, H. M., Meyer G., Cohen B. y Corbett A. (2004). An entrepreneurial system view of new venture creation. *Journal of Small Business Management*, 42(2), 190-208. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2004.00105.x>
- O'Brien, E., M. Cooney, T. y Blenker, P. (2019). Expanding university entrepreneurial ecosystems to underrepresented communities. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 8(3), 384-407. <https://doi.org/10.1108/JEPP-03-2019-0025>
- O'Connor, J., Fenton, M. y Barry, A. (2012). Entrepreneurship Education: Ireland's Solution to Economic Regeneration? *Industry and Higher Education*, 26(3), 241-249. <https://doi.org/10.5367/ihe.2012.0097>
- OCDE. (1996). *The knowledge-based economy*. <https://one.oecd.org/document/OCDE/GD%2896%29102/En/pdf>
- OECD. (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. OECD Publishing.
- Oluwatobi, S., Oshokoya, D., Uwoghien, E., Oyeboode, A. y Nsofor, C. (2019). Entrepreneurial ecosystem matrix (EEM): A proposed framework for Nigerian universities to become factories for startup companies. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 10(1), 607-622. https://iaeme.com/MasterAdmin/Journal_uploads/IJCIET/VOLUME_10_ISSUE_1/IJCIET_10_01_056.pdf
- Pandit, D., Joshi, M. P. y Tiwari, S. R. (2018). Examining Entrepreneurial Intention in Higher Education: An Exploratory Study of College Students in India. *Journal of Entrepreneurship*, 27(1), 25-46. <https://doi.org/10.1177/0971355717738595>

- Pano, N. y Gjika, I. (2020). Fostering students entrepreneurship through digital platforms. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3179–3188. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080747>
- Pittz, T. G. y Hertz, G. (2018). A relational perspective on entrepreneurial ecosystems: The role and sustenance of the entrepreneurship center. *Journal of Enterprising Communities*, 12(2), 220–231. <https://doi.org/10.1108/JEC-10-2017-0081>
- Portuguez Castro, M., Scheede, C. R. y Zermeño, M. G. G. (2019). The impact of higher education on entrepreneurship and the innovation ecosystem: A case study in Mexico. *Sustainability*, 11(20). <https://doi.org/10.3390/su11205597>
- Rahdari, A., Sepasi, S. y Moradi, M. (2016). Achieving sustainability through Schumpeterian social entrepreneurship: The role of social enterprises. *Journal of Cleaner Production*, 137, 347–360. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.06.159>
- Ramírez, M. d. P. y García, M. (2010). La Alianza Universidad-Empresa-Estado: una estrategia para promover innovación. *Revista EAN* (68), 112-133. <https://doi.org/10.21158/01208160.n68.2010.500>
- Ranga, M., Mroczkowski, T. y Arais, T. (2017). University–industry cooperation and the transition to innovation ecosystems in Japan. *Industry and Higher Education*, 31(6), 373–387. <https://doi.org/10.1177/0950422217738588>
- Ricci, R., Colombelli, A. y Paolucci, E. (2019). Entrepreneurial activities and models of advanced European science and technology universities. *Management Decision*, 57(12), 3447–3472. <https://doi.org/10.1108/MD-11-2018-1237>
- Roberts, E.B., Murray, F. y Kim, J. D. (2019). Entrepreneurship and innovation at MIT: Continuing global growth and impact - An updated report. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 15(1), 1–55. <https://doi.org/10.1561/03000000093>
- Roberts, Edward B. y Eesley, C. E. (2011). Entrepreneurial impact: The role of MIT. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 7(1–2), 1–149. <https://doi.org/10.1561/03000000030>

- Roberts, Edward B., Murray, F. y Kim, J. D. (2019). Entrepreneurship and innovation at MIT: Continuing global growth and impact - An updated report. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 15(1), 1–55. <https://doi.org/10.1561/03000000093>
- Roundy, P. T. (2017). Hybrid organizations and the logics of entrepreneurial ecosystems. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13(4), 1221–1237. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0452-9>
- Sábato, J. y Botana, N. (1968). *La Ciencia y la Tecnología en el Desarrollo Futuro de América Latina*. http://docs.politicasceti.net/documents/Teoricos/Sabato_Botana.pdf
- Sánchez-López, A. M. y Pedraza, S. (2020). The resourceful academic-entrepreneur: How to build entrepreneurial potential with limited budget. *Advances in Engineering Education*, 8(1), 1–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1255248.pdf>
- Schaeffer, P. R., Fischer, B. y Queiroz, S. (2018). Beyond education: The role of research universities in innovation ecosystems. *Foresight and STI Governance*, 12(2), 50–61. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2018.2.50.61>
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Secundo, G., Rippa, P. y Cerchione, R. (2020). Digital Academic Entrepreneurship: A structured literature review and avenue for a research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120118>
- Shekhar, P. y Bodnar, C. (2020). The mediating role of university entrepreneurial ecosystem on students' entrepreneurial self-efficacy. *International Journal of Engineering Education*, 36(1), 213–225.
- Shil, M., Shahriar, M. S., Sultana, S., Rahman, S.-N. y Zayed, N. M. (2020). Introduction to university-based entrepreneurship ecosystem (U-BEE): A model case study from Bangladesh. *International Journal of Entrepreneurship*, 24(1), 1-9.

- Skute, I., Zalewska-Kurek, K., Hatak, I. y de Weerd-Nederhof, P. (2019). Mapping the field: a bibliometric analysis of the literature on university–industry collaborations. *Journal of Technology Transfer*, 44(3), 916–947. <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9637-1>
- Slaughter, S. y Larry, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. John Hopkins.
- Slaughter, S. y Larry, L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154–161. <https://doi.org/10.1177/135050840108200>
- Spilling, O. (1996). Regional variation of new firm formation: the Norwegian case. *Entrepreneurship and Regional Development*, 8, 217–243. <https://doi.org/10.1080/08985629600000014>
- Stam, F. C. y Spigel, B. (2016). Entrepreneurial Ecosystem. *Utrecht School of Economics. discussion paper series*, 16(13).
- Suryanto S. E. (2019). Analysis of the entrepreneurship ecosystem at the university. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(4), 1–10.
- Tansley, A. G. (1935). The use and abuse of vegetational concepts and terms. *Ecology*, 16(3), 284–307. <https://doi.org/10.2307/1930070>
- Tejero, A., Pau, I. y Leon, G. (2019). Analysis of the Dynamism in University-Driven Innovation Ecosystems Through the Assessment of Entrepreneurship Role. *IEEE Access*, 7, 89869–89885. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2926988>
- Thomsen, B., Muurlink, O. y Best, T. (2018). The political ecology of university-based social entrepreneurship ecosystems. *Journal of Enterprising Communities*, 12(2), 199–219. <https://doi.org/10.1108/JEC-08-2017-0068>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: un propuesta parra mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

- Uzawa, H. (1965). Optimal Technical Change in the Aggregative Model of Economic Growth. *International Economic Review* 6(1), 18-31. <https://doi.org/10.2307/2525621>
- Van Eck, N. J. y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics* (84), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Wadee, A. A. y Padayachee, A. (2017). Higher Education: Catalysts for the Development of an Entrepreneurial Ecosystem, or ... Are We the Weakest Link? *Science, Technology and Society*, 22(2), 284-309. <https://doi.org/10.1177/0971721817702290>
- Walsh, K. (2019). Prior employment as a causal mechanism within entrepreneurial ecosystems. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 637-645. <https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1691047>
- Zobnina, M., Korotkov, A. y Rozhkov, A. (2019). Structure, challenges and opportunities for development of entrepreneurial education in Russian universities. *Foresight and STI Governance*, 13(4), 69-81. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.4.69.81>

Capítulo 3

Pensamiento crítico: un estado de la cuestión

Lorna Martelo Salgado¹ y Edgar Villegas Iriarte²

Resumen:

Este texto corresponde a una primera aproximación al estado de la cuestión de una investigación de carácter doctoral que pretende explorar el pensamiento crítico. Varios hallazgos de la búsqueda y la reflexión sobre los trabajos consultados son presentados. Inicialmente se plantea la condición polisémica del término pensamiento crítico como una situación que genera alguna vaguedad conceptual que lleva a usar de forma indiscriminada el término, muchas veces sin saber qué convoca. Los resultados de la revisión revelan una creciente preocupación en todos los continentes en relación con el concepto contemporáneo de pensamiento crítico. Pero hay ciertas diferencias en cuanto a los objetivos que se plantean dichas investigaciones en las distintas latitudes. Del mismo modo, se logró evidenciar que buena parte de los estudios examinados están centrados en el fortalecimiento, desarrollo, enseñanza, promoción y/o evaluación

1. Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Correo: lornamartelo@hotmail.com

2. Doctor en Ciencias Sociales. Docente de la Facultad de Humanidades, Universidad del Magdalena. Correo: evillegas@unimagdalena.edu.co

de un componente fundamental del pensamiento crítico, tal es, las habilidades. Aunque también reconocen la existencia del otro componente, es decir, el aspecto disposicional. Finalmente, en cuanto a enfoques metodológicos, los resultados revelan que, en las investigaciones, prevalecen los enfoques de carácter cuantitativo y mixto, mientras que se utiliza en menor medida el enfoque cualitativo.

Palabras Clave: pensamiento crítico, estado de la cuestión, habilidades, disposiciones

Abstract:

This text offers a preliminary analysis of the current state of the art in doctoral research that focuses on exploring critical thinking. Through an extensive review and contemplation of relevant literature, several key findings have emerged. Firstly, the critical thinking concept is acknowledged as having a polysemic nature, resulting in conceptual ambiguity and indiscriminate usage without a clear understanding of its meaning. Furthermore, the findings demonstrate a global concern across all continents regarding the training and development of critical thinking skills. However, variations in research objectives are evident in different geographical regions. Additionally, it is evident that most identified works primarily concentrate on enhancing, cultivating, teaching, promoting, and/or evaluating the skills component of critical thinking, often overlooking the dispositional element. Finally, the findings indicate a prevalence of quantitative and mixed methodological approaches in the conducted research, with comparatively lower employment of qualitative approaches.

Keywords: critical thinking, state of the art, skills, dispositions

Introducción

La literatura académica proporciona numerosos trabajos de investigación sobre el pensamiento crítico que se centran en estudiantes de diversos niveles de educación formal. Para áreas como pedagogía y didáctica, el pensamiento crítico y su despliegue han tomado protagonismo en los últimos años. Tamayo, *et al.* (2015) manifiestan que «específicamente desde el trabajo en las aulas de clase, la formación del pensamiento crítico, particularmente en el ámbito de los dominios específicos del conocimiento, se constituye como el propósito central de la didáctica de las ciencias» (p.112). En consonancia con la investigación realizada por Pérez, *et al.* (2016), así como por Watkins y Earnhardt (2015), existe un creciente interés y preocupación por identificar, en el ámbito educativo, los métodos más efectivos para impartir y fomentar las habilidades de pensamiento crítico.

Esto refleja la preocupación apremiante del campo educativo respecto a lo que se podría denominar como desarrollo del pensamiento crítico, ya que existe un consenso generalizado que considera que las responsables de cultivarlo son las instituciones educativas en todos sus niveles. No obstante, esta preocupación no es reciente, ya que algunos autores sostienen que se es posible rastrearla hasta la antigua Grecia:

Las prácticas de pensamiento crítico son anteriores a la constitución del concepto como lo conocemos hoy en día. En general, podríamos decir que es una noción muy utilizada en la cultura occidental y que, tal vez, sus orígenes se remontan a los primeros filósofos griegos, en especial Sócrates (Vélez, 2013, p.15).

La información para la elaboración de este texto se recopiló en tres etapas distintas. Primero, se realizó una búsqueda exhaustiva entre febrero y marzo de 2019. Luego, se realizó una segunda búsqueda

de información en octubre del mismo año. Ambas búsquedas se llevaron a cabo en el idioma español. Finalmente, se efectuó una tercera búsqueda entre mayo y junio de 2020, esta vez en inglés.

Para llevar a cabo este ejercicio, se tuvieron en cuenta investigaciones que se publicaron entre 2015 y 2020. Se utilizaron diversas bases de datos: *ResearchGate*, *Dialnet*, *ProQuest*, *Redalyc*, *JSTOR* y *Science Direct*, así como las bases de datos de algunas universidades. Se realizaron búsquedas utilizando palabras clave como *pensamiento crítico*, *pensamiento crítico + educación*, *desarrollo + pensamiento crítico*, *critical thinking*, *critical thinking + education* y *critical thinking + África*. Cabe destacar que se optó por incluir la etiqueta *África* debido a la falta de trabajos encontrados utilizando otras etiquetas relacionadas.

Conceptualización del término

Es importante precisar que pensamiento crítico es un concepto polisémico, existen tantas definiciones como autores que hablen de él, y cada autor lo aborda desde la disciplina específica en que se desenvuelve, principalmente la psicología, la filosofía y la pedagogía:

La filosofía (que ha concentrado sus energías en el aspecto ontológico y epistemológico), la psicología (que ha investigado las capacidades y funciones implicadas en esta estrategia cognitiva y, fundamentalmente, con los mecanismos de resolución de problemas) y los profesionales de la educación (que han proyectado estas reflexiones en el marco de la escolarización y la ampliación de las prácticas pedagógicas transformadoras) (Martín y Barrientos, 2009 p. 21).

No obstante, tanto los teóricos como los investigadores coinciden en afirmar que el pensamiento crítico consta de dos elementos constitutivos. Por un lado, se encuentra el elemento cognitivo o evaluativo, el cual se refiere a las habilidades relacionadas con el razonamiento.

Por otro lado, el elemento disposicional. Este se refiere a las actitudes, los hábitos mentales, las disposiciones, las motivaciones, los rasgos intelectuales y la integridad del pensamiento.

Respecto al elemento cognitivo o evaluativo, tal está referido a ciertas habilidades que han sido puestas de relieve por teóricos e investigadores. Estas habilidades permiten establecer qué debe tener una persona para ser reconocida como pensador crítico. Entre estas se encuentran el análisis y evaluación de argumentos, interpretación, identificación de supuestos, resolución de problemas, inferencia, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, valoración y formulación de juicios de valor y toma de posición ante un tema. Si bien la lista es larga, dependiendo del área disciplinar en que se realice la investigación, le dará mayor importancia a una u otra habilidad. No obstante, vale la pena destacar que elementos como el análisis y resolución de problemas son recurrentes en la mayoría de las listas de habilidades distintivas de los pensadores críticos. Estos aspectos son mencionados en investigaciones realizadas por autores como Facione (2007), Moor (2013), López (2013), Paul y Elder (2005).

Por otro lado, el elemento disposicional se refiere principalmente a los hábitos mentales que conforman lo que Bassham *et al.* (2011) y Facione (2007) denominan motivaciones, actitudes o disposiciones, mientras que Paul y Elder (2005) los describen como rasgos intelectuales. Todos ellos coinciden en atribuir a este componente la misma relevancia que a las habilidades necesarias para alcanzar la excelencia en el pensamiento, ya que se trata de atributos que influyen en la perspectiva y la integridad del pensamiento, según la postura de cada autor.

Es tal vez por la condición polisémica del pensamiento crítico que en muchas de las investigaciones consultadas se observa poca claridad conceptual sobre este campo de estudio. Por eso, algunos trabajos usan *habilidades de pensamiento crítico*, *competencias de pensamiento crítico* o *subcompetencias de pensamiento crítico* y hasta *tipos de pensamiento crítico* sin explicar por qué asumen uno u otro concepto.

Una muestra de ello es el trabajo de Kutugata (2016), quien con su investigación pretende «determinar los tipos de pensamiento crítico en el estudiante, al implementar foros de discusión en un curso presencial de modalidad mixta en educación superior» (p.90). El autor menciona los tipos de pensamiento crítico sin proporcionar una justificación respaldada ni fundamentos teóricos que expliquen su enfoque en este concepto. Es importante señalar que en la literatura existente no se encuentra mención alguna de «tipos de pensamiento crítico». Por lo general, se suele hacer referencia a una diversidad de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, en lugar de clasificarlas en categorías específicas.

Por otro lado, el trabajo de Zelaieta *et al.* (2019) propone una estrategia a partir de juegos de rol como vía para desplegar el pensamiento crítico en la formación del profesorado. Aquí, los términos destreza, habilidad y competencia se utilizan de manera intercambiable para hacer referencia a la implementación y desarrollo de la formación en pensamiento crítico:

El pensamiento crítico no solamente representa una de las competencias definitorias del perfil profesional del futuro profesorado, sino que es una de las destrezas fundamentales para la formación personal y profesional de la ciudadanía del siglo XXI. Además, existen otras habilidades necesarias en la vida diaria como la resolución de problemas, la curiosidad, la imaginación o la comunicación efectiva oral y escrita (p.730).

Si nos basamos en las definiciones proporcionadas por la Real Academia Española, podemos notar que términos como habilidad, competencia y destreza no pueden considerarse sinónimos debido a las sutiles diferencias en sus significados. De acuerdo con dicha autoridad, *habilidad* se define como la «capacidad y disposición para algo» (Real Academia Española, s.f.), mientras que define *competencia* como: «pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado» (Real Academia Española, s.f.) y *destreza*

la define como la «habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo» (Real Academia Española, s.f.). No obstante, no profundizaremos en esa discusión, ya que solo en el caso del término competencia, ha sido muy polémica su inclusión en la educación. Lo que se busca evidenciar con esto, es la poca claridad acerca de la naturaleza de lo que se pretende desarrollar o potenciar cuando se hace alusión al pensamiento crítico.

Además, en el estudio realizado por Sastoque *et al.* (2016), centrado en cómo el aprendizaje basado en problemas contribuye a la predisposición hacia esta forma de pensamiento, se destacan dos aspectos relevantes en cuanto a su conceptualización. En primer lugar, se emplea el término sub-competencia para referirse a una categoría específica dentro del constructo. Asimismo, se establece una asociación de explicación y dicha capacidad, considerándola una habilidad estrechamente vinculada.

En relación con el término anterior, es esencial tener presente que, en esta investigación, pensamiento crítico se considera como competencia. A esto se llega basándose en diversos autores. Consecuentemente, es posible inferir que al asumir el pensamiento crítico como competencia se puede plantear que las habilidades de pensamiento crítico puedan ser subcompetencias del mismo, aunque esto no esté completamente claro a priori. También es relevante mencionar que en otra sección de este texto se menciona que el pensamiento crítico es considerado como una subcompetencia fundamental por la prueba PISA,³ que permite la evaluación del dominio de su competencia global. Sin embargo, vale la pena destacar que en la literatura académica se les denomina habilidades de pensamiento crítico, incluso en escenarios en los que se asume el pensamiento crítico como una competencia.

3. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés) es un estudio, liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que evalúa la educación a nivel internacional. Este programa tiene como objetivo la evaluación del desempeño de estudiantes matriculados en los grados séptimo a undécimo (educación media), en áreas fundamentales como lectura, matemática y ciencias. Igualmente, se mide el dominio de competencias globales por parte de los estudiantes.

Con respecto, al uso del concepto de explicación como habilidad, o como sub-competencia, según ellos lo asumen en su trabajo, es necesario aclarar que no se encontró en la literatura información que lo respalde, sin embargo, se puede relacionar con la habilidad de argumentación, que es lo más cercano a explicación.

Estas circunstancias han llevado a un uso excesivo del término pensamiento crítico, bien sea en el ámbito educativo o en la vida cotidiana, a menudo sin proporcionar una definición clara ni establecer los límites de su desarrollo en la esfera académica y social de las personas. Este argumento encuentra respaldo en la investigación realizada por Rodríguez (2018), quien aborda el pensamiento crítico desde sus elementos ontológicos y resalta la necesidad de una mayor claridad y precisión en la conceptualización de este término:

Por otra parte, un estudio ontológico del pensamiento crítico permite a investigadores y educadores vislumbrar este fenómeno que se ha puesto de moda en los discursos de la educación, con el fin de que, por sí mismos, empiecen a examinar mejor las posturas que lo sustentan y se construyan discursos con sentidos y significados críticos, ya que el término es usado sin mayor conciencia sobre lo que este significa y convoca (p. 58).

La investigación sobre pensamiento crítico en términos geográficos

La evidencia recopilada confirma que, en todos los continentes del planeta, se puede observar algún tipo de investigación o labor relacionada con lo que se reconoce actualmente como pensamiento crítico. Inicialmente, en los años 80 y 90 en Estados Unidos⁴ se vivió un auge por la formación en pensamiento crítico fomentado

4. El caso de Estados Unidos se examina de manera particular, debido a que se considera que en dicho país se ha renovado el interés por el pensamiento crítico en las últimas décadas, así como por el impacto que la psicología cognitiva ha tenido en lo que se ha popularizado como pensamiento crítico.

por la psicología cognitiva. Dicho auge parte desde el informe titulado *A Nation in Risk* (1983), el cual influyó de gran manera en el campo educativo, pues identificaba las deficiencias que presentaban los estudiantes norteamericanos en el pensamiento de alto nivel, que incluye, específicamente, el pensamiento crítico. Según Standish y Thoilliez (2018), esto condujo a que se incluyera, como parte esencial del Currículo escolar, su enseñanza. Así, surge lo que Difabio (2005) y Galindo (2018) llaman el movimiento del pensamiento crítico y con ello una gran cantidad de cursos, test, estudios e investigaciones que, por escapar del rango de años observados, no están relacionados en este texto.

Con respecto a los últimos seis años, los trabajos hallados muestran que el pensamiento crítico sigue siendo de interés para todos los niveles educativos de Estados Unidos. Pero se observa que muchas de las investigaciones, como las de Blakeslee (2020), Johanns *et al.* (2017) y Nelson (2017), por ejemplo, se desarrollan en los programas de enfermería. Huber y Kuncel (2016) atribuyen esta situación al hecho de que la Liga Nacional de Enfermería⁵ exige a los programas de esta disciplina que incluyan una preparación formal en pensamiento crítico. Sin embargo, este fenómeno no solo se presenta en este país, en Canadá la situación es algo similar, tal como se puede evidenciar en los trabajos de Raymond *et al.* (2018) y Adam y Juergensen (2019). Esto también sucede en muchos otros países y en casi todos los continentes. Por ejemplo, en Asia, Ali-Abadi *et al.* (2020), Chan (2019), Kim (2018) o, en Europa, Güven *et al.* (2020), Noone y Seery (2018) y Zuriguel *et al.* (2019). En Oceanía Hong y Yu (2017), Jacob *et al.* (2019) y Pitt *et al.* (2015) realizaron estudios en esta área.

En contraste, en América Central y América del Sur se observa una situación diferente, ya que, aunque no se puede hablar de una ausencia total de trabajos sobre pensamiento crítico en programas de medicina o enfermería, se encontró un número relativamente bajo de investigaciones en este campo. Por ejemplo, solo se identificó

5. NLN por sus siglas en inglés.

el trabajo de Núñez *et al.* (2016). Este panorama sugiere un nivel de investigación significativamente menor en este ámbito en comparación con otras regiones del mundo.

Por su parte, el caso de África es especial, pues se encontró un solo trabajo relacionados con el pensamiento crítico. Pieterse *et al.* (2016) realizaron su investigación en un área cercana a la enfermería: la radiografía. Es importante destacar que estas investigaciones fueron llevadas a cabo por profesores de facultades del área de la salud. Es decir, desde una didáctica específica. Sin embargo, en estas mismas regiones del mundo también se encontraron trabajos relacionados con el pensamiento crítico realizados en diversas áreas, y que observaron la educación formal en sus diversos niveles.

En Estados Unidos, según la revisión realizada, se observa que la preocupación por el pensamiento crítico se enfoca principalmente en la implementación de intervenciones a nivel universitario para enseñar, mejorar y evaluar el pensamiento crítico. Esto se evidencia en estudios como los de Bensley *et al.* (2016), Cargas *et al.* (2017), Goodsett (2020) y Smith *et al.* (2018), así como otros trabajos como el de Huber y Kuncel (2016). Estas investigaciones se enfocan en evaluar la eficacia de los esfuerzos llevados a cabo para fomentar el pensamiento crítico. Esto lo logran con metaanálisis para determinar si la experiencia universitaria de los estudiantes logra mejorar los niveles de pensamiento crítico. Además, busca identificar potenciales diferencias en los resultados de las pruebas sobre lo trabajado en cursos específicos sobre pensamiento crítico, como en algunos programas de enfermería y otros de filosofía, y aquellos que han tenido una experiencia universitaria relativamente normal, sin un curso específicamente centrado en pensamiento crítico. Este análisis concluye que:

Aunque hay poco desacuerdo en que el pensamiento crítico es importante, enseñarlo quita tiempo para enseñar otras habilidades importantes, como la lectura y las matemáticas. Dadas estas compensaciones, es importante comprender el estado

actual del pensamiento crítico en la universidad y lo que razonablemente se puede hacer si es inadecuado (Huber y Kuncel, 2016, p.435).

Este metaanálisis sugiere que la experiencia universitaria sí mejora el pensamiento crítico en cuanto a habilidades y a disposiciones. Sin embargo, según los autores:

Nuestros resultados iniciales argumentan en contra de invertir tiempo y recursos adicionales en la enseñanza del pensamiento crítico de dominio general. Aunque el conjunto de habilidades específicas medidas mediante pruebas de pensamiento crítico es importante, dedicar más tiempo a ellas implica igualarlas a otras habilidades importantes. La evidencia sugiere que las competencias básicas como la lectura y las matemáticas son más susceptibles de mejora más allá de los logros observados actualmente, y la necesidad es posiblemente más desesperada (Huber y Kuncel, 2016, p.460).

Finalmente, en cuanto a las posibles diferencias en resultados entre estudiantes de programas universitarios con cursos o instrucción específica en pensamiento crítico y estudiantes con una experiencia universitaria normal, es decir, sin cursos específicos, el estudio sugiere:

No podemos descartar la posibilidad de que un plan de estudios de pensamiento crítico pueda producir ganancias incrementales duraderas. Por lo menos, nuestro estudio simplemente muestra que tales ganancias, si existen, no son evidentes a pesar de una gran literatura dedicada a buscarlas (Huber y Kuncel, 2016, p.458).

Siguiendo con los hallazgos del continente asiático, tenemos que el interés por el pensamiento crítico también se concentra principalmente en intervenciones a nivel universitario, con las cuales se

pretende generar algún tipo de cambio en los procesos pedagógicos y didácticos, una muestra de esto son los trabajos de Din (2020), Liu y Stapleton (2018) y Syazwani *et al.* (2018).

Sin embargo, también se identificó un estudio con un enfoque menos convencional, realizado por Chen (2017), cuyo objetivo es analizar la comprensión y conceptualización del pensamiento crítico entre estudiantes universitarios chinos desde su contexto socio-cultural. Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que pone en cuestión la idea de este concepto como un saber prestado, potencialmente incompatible con ciertos entornos. Como señala el autor: «este estudio plantea interrogantes en torno a la práctica de considerar el pensamiento crítico como un concepto predeterminado y universal que puede aplicarse en todos los contextos» (Chen, 2017, p.148). En efecto, la noción de pensador crítico desarrollada en la literatura occidental difiere en varios aspectos de aquella construida por los estudiantes chinos, influida por sus particularidades culturales y sociales.

En el contexto europeo, los hallazgos reflejan una tendencia similar a la observada en otras regiones, con una concentración predominante de investigaciones e intervenciones en el ámbito universitario. La mayoría de estos estudios se orienta a potenciar, enseñar y/o evaluar el pensamiento crítico con el fin de generar transformaciones en las prácticas pedagógicas y didácticas. Entre los trabajos analizados se encuentran los de Alper *et al.* (2015), Janssen *et al.* (2019) y Tiruneh *et al.* (2017). Al igual que en Estados Unidos y Asia, también se desarrollan investigaciones que cuestionan la pertinencia y calidad de los esfuerzos dirigidos a la enseñanza del pensamiento crítico. En esta línea, el estudio de El Soufi y Huat See (2019) realiza una revisión sistemática de diversas publicaciones internacionales, con el propósito de evaluar la efectividad de la enseñanza del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, y de identificar los enfoques más eficaces para su desarrollo.

Un aspecto especialmente llamativo de este estudio es el hallazgo de que la mayoría de los trabajos revisados presentan deficiencias

metodológicas significativas. Como consecuencia, los autores concluyen que existe escasa evidencia que respalde la efectividad de los enfoques analizados para la enseñanza del pensamiento crítico.

En Oceanía, la situación es similar a la de Estados Unidos y Europa. Se condujeron investigaciones con la finalidad de enseñar y/o evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes. Tal como lo hacen Carter *et al.* (2015). Además, se buscan mejoras en los procesos de educación formal, como lo demuestra el trabajo de Wilson (2016). Sin embargo, no se encontró ningún trabajo preocupado por reflexionar críticamente sobre el concepto de pensamiento crítico, lo que resulta contrario a los hallazgos en los otros continentes mencionados. Asimismo, hay que aclarar que los estudios hallados fueron realizados en Australia y la mayoría de esas investigaciones fueron llevadas a cabo en áreas afines a la medicina o la enfermería.

Según los hallazgos, la situación en Latinoamérica difiere considerablemente de la observada en otros continentes en lo que respecta a los niveles educativos en los que se realizan investigaciones e intervenciones. Se identificaron estudios tanto en el nivel de educación básica primaria —como el de Del Río (2015)— como en el nivel de educación básica secundaria, con trabajos como los de Loaiza y Osorio (2018), Moreno y Velázquez (2017) y Prada (2015). Asimismo, se hallaron investigaciones en programas universitarios, como las desarrolladas por Córdova *et al.* (2016) y Fernández *et al.* (2016), principalmente en facultades de educación. Además, algunos estudios abarcan múltiples niveles educativos —universitario, secundario y primario— como el llevado a cabo por Vernier *et al.* (2018).

Sin embargo, es importante anotar que los objetivos de dichas intervenciones son los mismos que en los demás continentes, es decir, potenciar, enseñar y/o evaluar el pensamiento crítico. Esto se hace con el propósito de generar mejoras en los procesos educativos. Estas investigaciones buscan provocar cambios y avances en las prácticas realizadas en el ámbito educativo. Contrario a lo que sucede

en Asia, en [EE.UU.](#) y Europa no se encontraron investigaciones que trataran de sobrepasar los esquemas tradicionales de la investigación en el tema. Es decir, no se hallaron estudios sobre pensamiento crítico que fueran más allá de potenciarlo, enseñarlo y/o evaluarlo.

Respecto a Colombia, los hallazgos de esta investigación evidencian que el país no se encuentra al margen de la situación observada en el resto de la región. Se identificaron estudios e intervenciones en el ámbito de la educación formal en todos sus niveles. En la educación básica primaria se destaca el trabajo de Torres *et al.* (2017); en básica secundaria, los de Madrid (2018) y Mejía *et al.* (2015); en educación media académica, los de Díaz (2018) y Sastoque *et al.* (2016); y en el nivel universitario, los estudios de Rodríguez (2018) y Suárez *et al.* (2016). Este panorama refleja una creciente preocupación, en los últimos años, por el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo colombiano.

Este panorama sugiere que en todos los continentes se continúa trabajando en la enseñanza del pensamiento crítico. Asimismo, se observa una tendencia similar en buena parte de las investigaciones encontradas en este campo. Es decir, hay un énfasis en realizar intervenciones en los distintos niveles de educación formal, encaminados a mejorar los procesos pedagógicos y didácticos que potencien, desarrollen, enseñen y/o evalúen el pensamiento crítico de los estudiantes. No obstante, es interesante observar que en Asia, Europa y Estados Unidos se hallan trabajos que buscan aplicar la criticidad al pensamiento crítico. De esta manera, se evidencia una preocupación por evaluar la calidad de las investigaciones previas y analizar la efectividad de los esfuerzos realizados en las universidades a través de cursos específicos o explícitos de pensamiento crítico, en comparación con otras habilidades y conocimientos. Finalmente, se destaca que son investigaciones que se dedican a repensar la forma en que el concepto masificado mundialmente como pensamiento crítico debe ser contextualizada o aterrizada a nuestras propias realidades culturales y sociales.

El pensamiento crítico desde las instituciones

Ha habido un creciente interés, en las últimas décadas, sobre el pensamiento crítico desde varias instituciones nacionales e internacionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales. Estas entidades promueven la formación de estudiantes y ciudadanos del mundo como pensadores críticos. Un ejemplo destacado es la publicación del informe titulado *Apuntes de Educación y Desarrollo Post-2015* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Allí, se le otorgó una atención especial al pensamiento crítico: «las habilidades cognitivas para un pensamiento crítico, creativo e innovador para la resolución de problemas y la toma de decisiones» (UNESCO, 2014, p.5) como competencias que contribuyen a la adquisición del aprendizaje para el ejercicio de la ciudadanía.

En esa misma línea, el Foro Económico Mundial⁶ (2016), en su informe *The Future of Jobs*, analiza las habilidades que necesitarán los empleados en el futuro. Los expertos aseguran que al interrogar a los directores de estrategia y recursos humanos de los principales empleadores mundiales acerca de los principales cambios que se verán a la hora de reclutar empleados, estos ubican en segundo lugar de importancia al pensamiento crítico en el top de las 10 habilidades necesarias a partir del 2020. Vale la pena destacar que esta habilidad estaba en el 2015 en el cuarto puesto del mencionado top. Más adelante, el informe *The Future of Jobs Report*, afirma que para el 2022 «habilidades humanas como la creatividad, la originalidad y la iniciativa, el pensamiento crítico, la persuasión y la negociación también

6. El Foro Económico Mundial, establecido en 1971, es una organización internacional dedicada a la cooperación público-privada. En su sitio web, se presenta como una plataforma que reúne a los líderes culturales, empresariales, políticos, y de otros sectores. Su objetivo principal es influir en las agendas globales, regionales e industriales. A través de la participación y el diálogo entre estos líderes, el Foro busca abordar los desafíos y oportunidades que enfrenta el mundo actual, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas para promover soluciones sostenibles y efectivas.

mantendrán o aumentarán su valor» (Foro Económico Mundial, 2018, p.9). Esto indica que año tras año el pensamiento crítico va tomando más relevancia en el campo laboral, por tanto, se espera que la educación lo potencie y/o forme.

Asimismo, en Australia, se incluye el pensamiento crítico en los planes de estudio como una de las capacidades generales fundamentales. Según la Autoridad Australiana de Currículum, Evaluación e Informe (ACARA, por sus siglas en inglés), estas capacidades son consideradas esenciales y buscan desarrollar habilidades que les permitan analizar, evaluar y reflexionar de manera crítica a los estudiantes:

Un conjunto integrado e interconectado de conocimientos, habilidades, comportamientos y disposiciones que se aplican a todo el contenido basado en asignaturas y equipan a los estudiantes para que sean aprendices de por vida y puedan operar con confianza en un mundo complejo, rico en información y globalizado (ACARA, 2020, p.1).

En un informe presentado por la Universidad de Melbourne (2012), la formación en pensamiento crítico se considera parte de las habilidades esenciales para hacer frente de manera adecuada a los cambios generados por la tecnología en aspectos como la vida diaria, el trabajo y el aprendizaje. Este hallazgo se sostiene en el proyecto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills -ATC21S*⁷ (Griffin & Care, 2015), que se desarrolló entre 2009 y 2012, y que

7. Este proyecto fue comandado por la Universidad de Melbourne en Australia y contó con participación de varios actores, entre ellos, gobiernos como Australia, Costa Rica, Finlandia, Holanda, Singapur y Estados Unidos. También involucró organizaciones intergubernamentales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM). Además, participaron instituciones educativas, grupos de investigación, y empresas como Intel, Cisco y Microsoft.

tuvo como propósito investigar y desarrollar métodos y tecnologías necesarias para apoyar la enseñanza y la evaluación del aprendizaje en el siglo XXI.

Por su parte, otra investigación afirma que «el constructo cognitivo multidimensional examinado en PISA integra el pensamiento crítico sobre asuntos globales y la consideración de perspectivas en contextos interculturales» (ICFES, 2017, p.17). Por tanto, aunque la Prueba PISA no evalúa como tal el pensamiento crítico, si lo considera una competencia fundamental para dar cuenta del dominio de la competencia global, es decir, de aquellas actitudes, conocimientos y habilidades que permitan examinar críticamente asuntos globales e interculturales bajo múltiples perspectivas, respetando los derechos humanos.

En cuanto a Colombia, aunque en las discusiones y discursos orales es común escuchar entre los representantes de autoridades gubernamentales, docentes y directivos de instituciones educativas acerca del pensamiento crítico y su importancia y, aunque algunas instituciones aseguran formar en pensamiento crítico, lo cierto es que en los documentos de política educativa no se habla propiamente de ello. Sin embargo, en documentos tales como lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizaje, entre otros, se menciona habilidades y disposiciones que están estrechamente ligados con el concepto de pensamiento crítico.

En los documentos normativos y de orientación en Colombia, se emplean términos como espíritu crítico y conciencia crítica, entre otros, para resaltar el rol del pensamiento crítico. Además, en las pruebas Saber 11⁸ y Saber Pro⁹ se evalúa un componente de lectura crítica. Este componente valora la capacidad para abordar un texto de manera crítica. Además de evaluar elementos como la validez de los argumentos, la identificación de supuestos, la derivación de

8. La prueba Saber 11 evalúa las competencias desarrolladas durante la formación básica y media en Colombia, realizada por el ICFES.

9. La prueba Saber Pro evalúa las competencias desarrolladas por estudiantes que hayan finalizado el 75 % de los créditos de programas de pregrado, y es realizada por el ICFES.

implicaciones, entre otras. Estas competencias están estrechamente vinculadas al concepto de pensamiento crítico.

Igualmente, de acuerdo con el Informe de *Revisión de políticas nacionales de educación: educación en Colombia* (2016), presentado por la OCDE¹⁰ durante el proceso de adhesión a ese organismo internacional por parte de Colombia, cualquier reforma educativa en el nivel de educación media además de otros aspectos, también necesitará incluir competencias cognitivas y no cognitivas como la comprensión lectora, escrita y numérica, al igual que «aquellas competencias que se consideran importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico» (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.234).

Pensamiento crítico: ¿habilidades o habilidades y disposiciones?

En otro apartado de este texto se explicó que, según la teoría, el pensamiento crítico está constituido por dos elementos: primero el elemento cognitivo o evaluativo, relacionado con las habilidades y por un segundo elemento que ha sido denominado de distintas formas y, que por razones de practicidad en este trabajo se asume el término disposiciones. Este último aspecto está estrechamente relacionado con los hábitos, disposiciones y motivaciones, lo cual implica lógicamente que, para comprender plenamente lo que se conoce como pensamiento crítico, es necesario considerar ambos elementos constitutivos. Sin embargo, es frecuente encontrar investigaciones que se centran únicamente en potenciar, enseñar y/o evaluar tan solo uno de estos variados elementos, tal es, las habilidades.

10. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), declara en su página web que es una organización internacional cuya misión es desarrollar políticas efectivas para mejorar el bienestar social y económico de personas en todo el mundo. Su propósito es promover políticas que fomenten prosperidad, igualdad, oportunidades y bienestar.

Por ejemplo, investigaciones como las de Loaiza y Osorio (2018), Moreno y Velázquez (2017), Rivas y Saiz (2016), Sastoque *et al.* (2016) y Torres *et al.* (2017) reconocen la existencia del elemento disposicional, pero sus trabajos se centran solo en el desarrollo de habilidades.

Dentro de las investigaciones que emergieron de la búsqueda centradas, principalmente, en el elemento evaluativo (desarrollo de habilidades) se encuentran aquellas que tienen como objetivo desarrollar todas las habilidades del pensamiento crítico. Igualmente, se incluyen aquellas que se enfocan en el desarrollo de algunas de ellas. Un ejemplo de esto es el trabajo de Loaiza y Osorio (2018), quienes se propusieron desarrollar cuatro habilidades específicas relacionadas con el pensamiento crítico. En primer lugar (1), la capacidad de analizar información de manera rigurosa. En segundo lugar (2), la habilidad para inferir implicaciones a partir de los datos o argumentos presentados. En tercer lugar (3), la competencia para proponer alternativas frente a una situación o problema. Y en cuarto lugar (4), la aptitud para argumentar una posición de forma coherente y fundamentada. Otro ejemplo es el caso de Torres *et al.* (2017), quienes se centraron en desarrollar la habilidad de argumentación oral.

Por otro lado, Loaiza y Osorio (2018) hicieron su intervención a partir de un semillero de investigación de estudiantes de básica secundaria en el área de ciencias naturales. Esto lo realizaron por medio de una estrategia didáctica. Por otro lado, Torres *et al.* (2017) se propusieron fortalecer el pensamiento crítico en educación básica primaria, por medio de la implementación de una estrategia pedagógica centrada principalmente en la argumentación oral. Buscaron la promoción de habilidades de pensamiento crítico mediante el fomento de la capacidad de los estudiantes en la expresión y en la defensa de sus puntos de vista. Igualmente, analizaban diferentes perspectivas y tomaban decisiones fundamentadas. La estrategia pedagógica diseñada por los investigadores incluía actividades de discusión grupal, debates y presentaciones orales, brindando a los estudiantes oportunidades para practicar la argumentación y desarrollar su capacidad crítica en un contexto comunicativo.

Como se dijo previamente, ambas investigaciones no le dan importancia al elemento disposicional. Esto, a pesar de que este elemento, al estar basado en hábitos intelectuales, motivaciones y disposiciones, es clave para fortalecer, promover y enseñar en los niños. Es decir, es fundamental en niveles de básica primaria y secundaria como momento idóneo para crear y fortalecer hábitos. Al potenciar o promover el elemento disposicional en esta etapa de su desarrollo significa el aseguramiento del uso y aprovechamiento de las habilidades en los años sucesivos.

Por otro lado, en el estudio realizado por Sastoque *et al.* (2016), se implementó una estrategia didáctica con el objetivo de fortalecer la predisposición al pensamiento crítico. Este trabajo se realizó con estudiantes de educación media, del área de Informática y Tecnología. A diferencia de otros estudios, estos investigadores decidieron enfocarse en el desarrollo específico de tres habilidades antes que en abarcar todas las habilidades de pensamiento crítico. Además, en su trabajo inicial, se evidencia cierta consideración por el elemento disposicional cuando se menciona el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y sus ventajas, citando a Broom (2011) y Mulnix (2012), quienes enfatizan que esta metodología promueve el pensamiento crítico al fomentar la motivación intrínseca, la autonomía y la reflexión en estudiantes.

Cuando desde el pensamiento crítico se habla de hábitos intelectuales, se hace referencia específicamente a las disposiciones, sin embargo, entre sus resultados y conclusiones se observa que no le dieron relevancia a dicho elemento, pues no se hace referencia a él de manera específica. Esto dejó de lado las potenciales ganancias en este aspecto, y solo se explican los logros de la estrategia didáctica en función de las limitadas habilidades propuestas.

Otra investigación, que se concentra principalmente en desarrollar habilidades relacionadas con el elemento evaluativo, es la llevada a cabo por Moreno y Velázquez (2017). Estos autores desarrollaron una estrategia didáctica, con estudiantes de quinto año de secundaria y buscó el desarrollo de pensamiento crítico en ellos. Tras llevar

a cabo el diagnóstico de campo, llegan a la conclusión de que los estudiantes no son pensadores críticos debido a ciertas características identificadas en su forma de pensar y abordar situaciones:

No analizan los problemas ni asumen posiciones reflexivas al realizar la tarea de aprendizaje; situación que los conduce a un pensamiento reproductivo que demanda un mínimo esfuerzo mental para actuar y en general un bajo nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. (Moreno y Velázquez, 2017, p.55)

A pesar de que esta investigación se apoya en la teoría cubana del aprendizaje desarrollador, la cual valora la importancia de diversas esferas mentales en el proceso de formación, los autores se enfocan exclusivamente en desarrollar habilidades cognitivas. Esto implica dejar de lado el elemento disposicional del pensamiento crítico, a pesar de que en la cita anterior se menciona que los estudiantes presentan dificultades relacionadas con actitudes, disposiciones y hábitos mentales, aspectos que forman parte del componente disposicional del pensamiento crítico.

De igual forma, Rivas y Saiz (2016) reconocen la existencia del elemento disposicional, pero se enfocan en el desarrollo de habilidades. Su trabajo consiste en evaluar si una nueva metodología y unos nuevos materiales implementados en un antiguo programa de instrucción creado por ellos, consigue superar los buenos resultados obtenidos inicialmente en cuanto a rendimiento y a motivación por parte de los estudiantes.

El concepto de motivación emerge en este contexto, y está estrechamente relacionado con el elemento disposicional del pensamiento crítico más que con simplemente desarrollar habilidades cognitivas. Según los autores de la investigación, se logran algunos de los objetivos propuestos, especialmente en términos del desarrollo de habilidades como razonamiento deductivo, explicación y toma de decisiones. Las conclusiones revelan que las dos metodologías utilizadas

tienen impacto en el rendimiento frente a las habilidades cognitivas de los estudiantes y, en menor medida, en su motivación. Esto respalda las críticas planteadas en el estudio respecto a la poca consideración respecto al papel de la motivación en los procesos del pensamiento crítico.

Esta revisión propone un cuestionamiento ¿se puede decir que se ha logrado un avance en la enseñanza del pensamiento crítico porque con una estrategia específica se consiguió mejorar la capacidad en una, dos o tres habilidades de los estudiantes? Sobre todo, si simultáneamente se desconoce o desatiende el otro elemento que lo constituye. El lector o lectora coincidirá en que para hablar de pensamiento crítico no basta con lograr avances en una o un par de las habilidades consideradas propias de él, es necesario lograr avances sustanciales en todo el conjunto de sus habilidades y lo que es aún más importante, evidenciar logros significativos en las disposiciones.

El elemento disposicional es fundamental porque es lo que hace que la persona utilice las habilidades; son los hábitos intelectuales los que le otorgan la base al uso y al adecuado uso del elemento cognitivo, y en caso de no poseer ciertas habilidades, la motivará a adquirirlas. Existe también el caso contrario, una persona puede poseer ciertas habilidades y no tener la disposición de utilizarlas. Es evidente que el primer caso resulta más provechoso para cualquier persona.

Efectivamente, los esfuerzos para potenciar, enseñar y promover el pensamiento crítico necesitan tener en cuenta habilidades y disposiciones o elementos disposicionales. Ambos elementos son fundamentales para la formación de un pensador crítico completo y efectivo. Al evaluar, es importante considerar también el elemento disposicional, es decir, las actitudes, motivaciones y disposiciones mentales que aportan en la forma en la cual una persona aborda y utiliza sus habilidades de pensamiento crítico. Evaluar únicamente las habilidades cognitivas sin considerar las disposiciones podría brindar una imagen incompleta del pensamiento crítico de una persona. Por lo tanto, es necesario evaluar y valorar las dos para tener

una comprensión más holística y precisa del pensamiento crítico de un individuo.

Tendencias metodológicas en investigaciones sobre pensamiento crítico

En términos metodológicos, los trabajos hallados nos ofrecen una luz en cuanto a lo que tradicionalmente se ha hecho en las investigaciones nacionales e internacionales sobre pensamiento crítico.

Se pueden dividir las investigaciones revisadas en distintos grupos. Primero, aquellas que tienen un enfoque netamente cuantitativo. Allí, predomina una intervención con implementación de estrategias didácticas o pedagógicas y la aplicación de prueba (pre y post), tales como las de Loaiza y Osorio (2018), Rivas y Saiz (2016), Salica (2018) y Suárez *et al.* (2016). Adicionalmente, otras como las de Janssen *et al.* (2019) que usan una prueba que busca medir el pensamiento crítico en una población para llegar, posteriormente, a conclusiones. También, otras buscan validar tests creados por los investigadores, como es el caso de Ossa *et al.* (2018).

Es interesante mencionar que, en algunos trabajos de investigación, como los realizados por Fernández *et al.* (2016), Mendoza (2015) y Tarighat *et al.* (2019), se ha tomado una población con características heterogéneas. En estos casos, se consideraron factores tales como a qué edad se adquiere una segunda lengua, cuál es la metodología de aprendizaje y cómo funciona la comprensión lectora.

En estas investigaciones, se aplicaron variadas pruebas que buscaban medir el pensamiento crítico al tiempo que se exploraba su relación con el desempeño de participantes en el estudio en las pruebas. Esto permitió extraer conclusiones sobre cómo estos factores específicos podrían influir en la aplicación y desarrollo del pensamiento crítico en contextos particulares. Lo anterior destaca la necesidad de considerar diversos factores y características individuales al investigar el pensamiento crítico, ya que pueden existir relaciones y variaciones significativas según el contexto.

Un segundo grupo es el de los trabajos que no declaran su inscripción en ningún enfoque metodológico pero que, según las características del trabajo que realizan, las técnicas que utilizan y el tratamiento que le dan a la información, se pueden catalogar como cuantitativas como es el caso de Robles *et al.* (2016) y Vernier *et al.* (2018).

Un tercer grupo son los trabajos que se inscriben en el terreno del enfoque mixto como son los casos de Moreno y Velázquez (2017), Núñez *et al.* (2016), Prada (2015), Smith *et al.* (2018), y Torres *et al.* (2017) y, quienes también coinciden al realizar una intervención, didáctica o pedagógica, realizan evaluaciones antes y después de esta, pero también utilizan técnicas cualitativas como las entrevistas, las observaciones y los grupos focales. Esto contribuye a tener un panorama más amplio de la adquisición de las habilidades y, principalmente, de los hábitos intelectuales, actitudes y disposiciones de los actores del proceso investigado, factores difíciles de identificar a través de una prueba única.

Dentro de este tercer grupo también se hallaron dos trabajos, que llaman particularmente la atención por el tiempo de duración de las intervenciones. En este caso corresponden a estrategias didácticas. Villalobos *et al.* (2016) realizan su intervención en un periodo de tiempo de 15 días y Sastoque *et al.* (2016) lo hacen en un lapso de tres semanas. Este tipo de trabajos generan ciertas dudas en cuanto a la calidad y la rigurosidad de estos por la brevísima duración de cada una de las intervenciones.

En este tercer grupo, que corresponde a las investigaciones con enfoques metodológicos mixtos, se incluyen trabajos como los de Mejía *et al.* (2015) y Molina *et al.* (2016) que no implementan estrategias pedagógicas o didácticas. Su intervención consiste en realizar una evaluación a nivel del pensamiento crítico mediante técnicas mixtas (cualitativas y cuantitativas) y, a partir de los resultados, obtener conclusiones.

Finalmente, se detectó un cuarto grupo de investigaciones inscritas en el enfoque netamente cualitativo, como por ejemplo las de Córdova *et al.* (2016), Kutugata (2016), Madrid (2018), Morales (2016) y Pérez *et al.* (2016).

En el aparte anterior se aboga por una visión holística y no fragmentada del pensamiento crítico, es decir, por la enseñanza/desarrollo/potenciación y/o evaluación de sus dos elementos constitutivos. Teniendo en cuenta esa idea, y al observar que en su gran mayoría los trabajos aquí analizados se enfocan solo en uno de esos elementos, el cognitivo, se puede afirmar que esta es la razón por la cual los enfoques utilizados fueron valorados como adecuados por sus autores.

Sin embargo, si se realiza una investigación que tenga por objetivo dar cuenta de los dos elementos que constituyen el pensamiento crítico, será necesaria la utilización de un enfoque mixto para abarcar su complejidad. Es decir, se requiere un enfoque que permita englobar tanto el elemento cognitivo, como el disposicional. Teniendo en cuenta que al hablar del elemento disposicional se incluyen aspectos procedimentales, actitudinales y axiológicos, entre otros, es imperativo el uso de técnicas de corte cualitativo que den cuenta rigurosamente de dichos aspectos. Por su parte, las técnicas cuantitativas se convierten en herramientas fundamentales y de gran practicidad para dar cuenta del elemento cognitivo, del desarrollo y adquisición de habilidades.

La constitución compleja del pensamiento crítico está dada por la complejidad del ser humano y de su realidad social. Por tanto, para estudiar el pensamiento crítico de forma idónea lo ideal es la utilización de metodologías mixtas pues «la aplicación de métodos mixtos de investigación otorga la oportunidad de interpretar mejor la compleja realidad social en general y la educativa en particular» (Zelaieta *et al.*, 2019, p.733).

Conclusiones

Finalmente, a partir de este rastreo de información se proponen las siguientes ideas las cuales exponen los principales hallazgos en torno al pensamiento crítico. Ante todo, la amplia variedad de significados asociados al pensamiento crítico ha llevado a cierta falta de

claridad en su concepto. Esto se observa en el gran número de nociones como competencia, sub-competencia o tipos de pensamiento crítico, utilizados en distintas investigaciones para hacer referencia a uno de sus elementos constitutivos, como lo son las habilidades, o para intentar categorizarlo y hacerlo operativo. Esto a su vez promueve un uso indiscriminado del término pensamiento crítico, muchas veces sin saber qué convoca.

Por otra parte, los resultados obtenidos confirman que en todos los continentes del mundo, aunque en unos más que en otros, existe un cierto interés por la enseñanza de lo que actualmente se conoce como pensamiento crítico. De igual forma, se observó similar tendencia respecto a las intervenciones en los distintos niveles de educación formal, encaminados a mejorar procesos pedagógicos y didácticos que potencien, desarrollen, enseñen y/o evalúen el pensamiento crítico de estudiantes. No obstante, regiones como Asia, Europa y Estados Unidos evidenciaron, además de trabajos que se preocupan por evaluar la calidad de las investigaciones ya realizadas en este campo, evaluaciones sobre la productividad de los esfuerzos que se están realizando con cursos específicos o explícitos de pensamiento crítico. Asimismo, otras investigaciones se dedican a repensar si el concepto masificado mundialmente como pensamiento crítico debe ser contextualizado o aterrizado a distintas realidades culturales y sociales. Es decir, se trata de aplicar el sentido analítico propio del pensamiento crítico para esclarecer los rasgos que configuran el concepto en sí mismo.

Una buena proporción de los estudios encontrados se enfoca en fortalecer, desarrollar, enseñar, promover y/o evaluar solo un componente esencial del pensamiento crítico: las habilidades, aun cuando reconocen la existencia del otro elemento, el disposicional. Lo que genera un cuestionamiento: ¿se puede decir que se ha logrado un avance en la enseñanza del pensamiento crítico? En especial si se considera que con una estrategia es posible mejorar la capacidad en una, dos o tres habilidades de los estudiantes, pero, al mismo tiempo, se desconoce o desatiende el otro elemento constitutivo del pensamiento crítico.

Sobre los enfoques metodológicos, los resultados revelan que las investigaciones se inclinan principalmente hacia enfoques cuantitativos y mixtos, mientras que el enfoque cualitativo se utiliza en menor medida. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones tenía por objetivo desarrollar y/o evaluar habilidades, por tanto, dichas metodologías podrían considerarse consecuentes. Es necesario anotar que si se realiza una investigación que tenga por objetivo dar cuenta de los dos elementos que constituyen el pensamiento crítico, será necesaria la utilización de un enfoque mixto para abarcar su complejidad, es decir, que permita englobar tanto el elemento cognitivo, como el disposicional.

Referencias

- ACARA. (2020). *Australian Curriculum*. Sydney, Autoridad Australiana de Información, Evaluación y Currículo. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/structure/#>
- Adam, S. y Juergensen, L. (2019). Toward critical thinking as a virtue: The case of mental health nursing education. *Nurse Education in Practice*, 38, 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.06.006>
- Ali-Abadi, T., Babamohamadi, H. y Nobahar, M. (2020). Critical thinking skills in intensive care and medical-surgical nurses and their explaining factors. *Nurse Education in Practice*, 45, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102783>
- Alper, F., Karakaya, A. y Yilmaz, K. (2015). Relations between self-leadership and critical thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 207, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.147>
- Bassham, G. I., Nardone, H. y Wallace, J. (2011). *Critical thinking a student's introduction*. McGraw-Hill.
- Bensley, A., Rainey, C., Murtagh, M., Flinn, J., Maschiocchi, C., Bernhardt, P. y Kuehne, S. (2016). Closing the assessment loop on critical thinking: The challenges of multidimensional testing and low test-taking motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 158-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.006>

- Blakeslee, J. (2020). Effects of high-fidelity simulation on the critical thinking skills of baccalaureate nursing students: A causal-comparative research study. *Nurse Education Today*, 92, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104494>
- Broom, C. (2011). From Critical Thinking to Critical Being. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 2(24): 16-27
- Cargas, S., Williams, S. y Rosenberg, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.005>
- Carter, A., Creedy, D. y Sidebothama, M. (2015). Evaluation of tools used to measure critical thinking development in nursing and midwifery undergraduate students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 61, 864-874. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.026>
- Chan, Z. (2019). Nursing students' view of critical thinking as 'Own thinking, searching for truth, and cultural influences.' *Nurse Education Today*, 78, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.03.015>
- Chen, L. (2017). Understanding critical thinking in Chinese sociocultural contexts: A case study in a Chinese college. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 140-151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.015>
- Córdova, A., Velásquez, M. y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en Biología e Historia: Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha*, (43), 39-55.
- Del Río, R. (2015). *Modelo de evaluación y diseño de test de pensamiento crítico en el dominio de lenguaje y comunicación para educación primaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/ING/15616>

- Díaz, M. (2018). *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de prácticas de lectoescritura en Política en grado once* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/943>
- Difabio, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios Sobre Educación*, 9, 167-187. <https://doi.org/10.15581/004.9.25577><https://doi.org/10.15581/004.9.%25p>
- Din, M. (2020). Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity*. 35, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100627>
- El Soufi, N. y Huat See, B. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 140-162. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006>
- Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Fernández, N., Mayora, C. y St Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala*, 21(1), 15-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255043791002>
- Foro Económico Mundial. (2016). *The Future of Jobs*. <https://es.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>
- Foro Económico Mundial. (2018). *The Future of Jobs Report*. <https://es.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
- Galindo, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 173-191. <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/51889/54305>
- Goodsett, M. (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*. 46 (5). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102163>

- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Güven, S., Calpbinici, P., Kuzgun, H. y Küçükakça. (2020). Does writing patient care daily effects on critical thinking? A pilot study with 1st year nursing students. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100638>
- Hong, S. y Yu, P. (2017). Comparison of the effectiveness of two styles of case-based learning implemented in lectures for developing nursing students' critical thinking ability: A randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 68, 16-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.12.008>
- Huber, C. y Kuncel, N. (2016). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-486. <http://doi.org/10.3102/0034654315605917>
- ICFES. (2017). *Marco de referencia preliminar para competencia global Pisa 2018*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237489/Marco%20de%20referencia%20para%20competencia%20global%20pisa-2018.pdf>
- ICFES. (2018). *Guía de orientación Estudio principal en Colombia Pisa 2018*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237489/Guia%20de%20orientacion%20-%20competencia%20global%20en%20colombia-pisa-2018.pdf>
- Jacob, E., Duffield, C. y Jacob, A. (2019). Validation of data using RASCH analysis in a tool measuring changes in critical thinking in nursing students. *Nurse Education Today*, 76, 196-199. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.02.012>
- Johanns, B., Dinkens, A. y Moore, J. (2017). A systematic review comparing open-book and closed-book examinations: Evaluating effects on development of critical thinking skills. *Nurse Education in Practice*, 27, 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.018>

- Janssen, E., Meulendijks, W., Mainhard, T., Verkoeijen, P., Heijltjes, A., Van Peppen, L. y Van Gog, T. (2019). Identifying characteristics associated with higher education teachers' Cognitive Reflection Test performance and their attitudes towards teaching critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 84, 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.008>
- Kim, E. (2018). Effect of simulation-based emergency cardiac arrest education on nursing students' self-efficacy and critical thinking skills: Roleplay versus lecture. *Nurse Education Today*, 61, 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.12.003>
- Kutugata, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. *Apertura*, 8(2), 84-99. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v8n2.880>
- Liu, F. y Stapleton, P. (2018). Connecting writing assessment with critical thinking: An exploratory study of alternative rhetorical functions and objects of enquiry in writing prompts. *Assessing Writing*, 38, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.09.001>
- Loaiza, Y., y Osorio, L. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una institución educativa de Pereira-Risaralda. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa*, 9(16), 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457901009>
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(2).41-60. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAll>
- Madrid, J. (2018). Prácticas pedagógicas del docente de Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1). 150-168. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.9>
- Martín, A. V. y Barrientos, Ó. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 1-19. <https://link.gale.com/apps/doc/>

- [A227934975/IFME?u=anon~c87a9e61&sid=googleScholar&xid=5cfe0e92](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543006)
- Mejía, N., López, M. y Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 138-177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543006>
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Archivo digital. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.%20pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La Educación en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Molina, C., Morales, G. y Valenzuela, J. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011011>
- Moor, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4). 506-522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Morales, M. L. (2016). Técnica de estudio de caso para fomentar el pensamiento crítico en torno a la violencia en la pareja adolescente. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 9(1), 112-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51775405701>
- Moreno, W. y Velázquez, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150357003>
- Mulnix, J. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (5), 464-479. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x

- Nelson, A. (2017). Methods Faculty Use to Facilitate Nursing Students' Critical Thinking. *Teaching and Learning in Nursing*, 12, 62-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2016.09.007>
- Noone, T. y Seery, A. (2018). Critical thinking dispositions in undergraduate nursing students: A case study approach. *Nurse Education Today*, 68, 203-207. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.014>
- Núñez, S., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299152904005>
- Ossa, C., Palma, M., Martín, N. y Díaz, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 204-221. <http://doi.org/10.15359/ree.22-2.12>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-CompStandards.pdf>
- Pérez, C., Herrera, M. y Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Omnia*, 22(2), 91-106. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/737/73749821008/html/index.html>
- Pieterse, T., Lawrence, H. y Friedrich-Nel, H. (2016). Critical thinking ability of 3rd year radiography students. *Health SA Gesondheid*, 21, 381-390. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hsag.2016.07.002>
- Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T. y Hunter, S. (2015). The influence of critical thinking skills on performance and progression in a pre-registration nursing program. *Nurse Education Today*, 35, 125-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.08.006>
- Prada, L. (2015). Influencia de la plataforma del programa más tecnología sobre el pensamiento crítico. *Apertura*, 7(2), 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68842702010>

- Raymond, C., Profetto, J., Myrick, F. y Strean, W. (2018). Nurse educators' critical thinking: A mixed methods exploration. *Nurse Education in Practice*, 66, 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.04.011>
- Real Academia Española. (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <https://dle.rae.es/competencia#A0gTnnL>
- Real Academia Española. (s.f.). Destreza. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <https://dle.rae.es/destreza#DUtSRFO>
- Real Academia Española. (s.f.). Habilidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <https://dle.rae.es/habilidad>
- Rivas, S. y Saiz, C. (2016). Instrucción en pensamiento crítico: influencia de los materiales en la motivación y el rendimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 91-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742006>
- Robles, S., Cisneros, L. y Guzmán, C. (2016). Evaluación del nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. El caso de un Centro Universitario Temático de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 63-71. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Robles.pdf
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria* 30(1), 1-53. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Salica, M. A. (2018). Caracterización de las habilidades del pensamiento crítico para el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencias naturales. *Enseñanza & teaching*, 36(1), 199-221. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2018361199221/19131>
- Sastoque, D., Ávila, J. y Olivares, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas para la construcción de la competencia del pensamiento crítico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 148-172. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys7.1.2016.08>

- Smith, T., Rama, P. y Helms, J. (2018). Teaching critical thinking in a GE class: A flipped model. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.010>
- Suárez, D., Colón, C., Cohen, J. y Colpas, E. (2016). Apropriación de las redes sociales para la aplicación del método socrático en el pensamiento crítico. *Zona Próxima*, (25), 118-128. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Syazwani, N., Harun, J., Zahiri, M. y Salleh, S. (2018). The effect of Mobile problem-based learning application DicScience PBL on students' critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 177-195. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.04.002>
- Standish, P. y Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22.
- Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación: Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>
- Tarighat, S., Rashtchi, M. y Khoii, R. (2019). The bilingual advantage in thinking critically: The roles of age of onset and L2 proficiency. *American Journal of Psychology*, 132(3), 281-292. <https://www.jstor.org/stable/10.5406/amerjpsyc.132.3.0281>
- Tiruneh, D., De Cock, M., Weldeclassie, A., Elen, J. y Janssen, R. (2017). Measuring critical thinking in physics: Development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *Springer*, 15, 663-682. Doi: 10.1007/s10763-016-9723-0
- Torres, D., Fonseca, W. y Pineda, B. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis & Saber*, 8(17), 201-224. Doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7207>
- UNESCO. (2014). *Apuntes de educación y desarrollo post-2015*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336_spa
- Universidad de Melbourne. (2012). *ATC21s: Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. University of Melbourne. <http://www.atc21s.org/>

- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 9(2), 11-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134135724002>
- Vernier, M., Cárcamo, L., y Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. *Comunicar*, 26(54), 101-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15853852010>
- Villalobos, V., Ávila, J. y Olivares, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas en química y el pensamiento crítico en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 557-581.
- Watkins, D. V. y Earnhardt, M. P. (2015). Developing critical thinking within a Master of Science in leadership program. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 184 -195.
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>
- Zelaieta, E., Ortiz, I., Zulaika, L. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 729-745.
- Zuriguel, E., Falcó, A., Agustino, S., Gómez, M., Roldán, J. y Lluch, M. (2019). Clinical nurses's critical thinking level according to sociodemographic and professional variables (Phase II): A correlational study. *Nurse Education in Practice*, 41, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102649>

Capítulo 4

Diversidad e Inclusión Educativa en Contextos Socioculturales

Diana Esther Quiroz Pineda¹, Elmis Andrea Ruiz Ospino²
y Luis Armando Vila Sierra³

Resumen

El texto contextualiza la preocupación por lo cultural, lo social y las identidades de muchos grupos de estudiantes que ingresan a las escuelas del país que en su mayoría viven en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, la reflexión sobre la inclusión y la diversidad incorpora además una dimensión ética y social, indagando su alcance desde la experiencia de la comunidad educativa. En segundo lugar, consideramos meritorio en el estudio, el esfuerzo por realizar una lectura de la realidad educativa desde lo fenomenológico y etnográfico que, más allá de lo analítico, busque el rescate de las voces

1. Licenciada en Lenguas Modernas con Énfasis en español - inglés, Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, docente en la Institución Educativa Distrital Madre Laura, quiestherdi30@gmail.com

2. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias de la Educación, especialista en Trastorno Cognoscitivo y del Aprendizaje, Licenciada en Ciencias Sociales. Docente en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Docente Catedrática Universidad del Magdalena eruizo@unimagdalena.edu.co

3. Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias Sociales y Humanas, Especialista en Docencia Universitaria. Docente de Planta Universidad del Magdalena. vila@unimagdalena.edu.co

y prácticas que acontecen en la cotidianidad de la escuela. Además, nos parece que el propósito del texto es brindar al lector un marco comprensivo desde las miradas que tiene la diversidad y la inclusión en el contexto colombiano. Pese a lo cual, al final del documento los autores dan a conocer la investigación que se viene gestando en la línea de pedagogía e interculturalidad del Doctorado en Ciencias de la Educación, que para efecto de este escrito denominaremos diversidad e inclusión educativa en contextos socioculturales.

Palabras clave: Educación, inclusión, significado, sentido, diversidad

Abstract

We would like to briefly comment on several key points. First, when we refer to diversity and inclusion, we are not limiting ourselves solely to the educational sphere, but rather addressing all social manifestations that emerge in everyday life—those spaces where dialogue, experience, tension, meaning, and sense are generated. In this light, the text proposes a study aimed at uncovering the meanings and interpretations that educational actors attribute to diversity and inclusion within their sociocultural contexts. At the same time, the text situates its concern within the broader cultural, social, and identity-based realities of many student groups in Colombia, particularly those living in vulnerable conditions.

Second, we commend the study's effort to interpret educational reality through a phenomenological and ethnographic lens—an approach that goes beyond analytical abstraction to recover the voices and practices that shape the everyday life of the school. Furthermore, we find that the text aims to offer readers a comprehensive framework for understanding diversity and inclusion from the perspective of the Colombian context.

Keywords: Education, inclusion, meaning, diversity, senses.

Introducción

En la actualidad, se hace necesario realizar estudios sobre la diversidad y la inclusión y su incidencia en la práctica educativa en las instituciones colombianas. Tal necesidad nos animó a proponer una investigación titulada *Significados y sentidos que atribuyen los actores educativos a la diversidad e inclusión en relación con el contexto socio-cultural* apoyándonos en el análisis de la escuela como un entorno originario cargado de prácticas, experiencias, tradiciones e imaginarios donde se entrelazan múltiples perspectivas que envuelven lo intrínseco e intersubjetivo.

Desde el inicio y durante el recorrido que hemos adelantado, evidenciamos que los estudios concernientes a la diversidad, inclusión y lo sociocultural, tienen su origen en un escenario de contrariedades que merecen ser miradas debido al impacto que tienen sobre los procesos de enseñanza, el aprendizaje, la convivencia y la participación de los estudiantes. Basta una lectura atenta de la escuela para interpretar lo que pasa en el vínculo entre la diversidad, la inclusión y la práctica educativa. Al respecto, Nussbaum (2010) indica que la escuela no puede estar al margen de la identidad, lo social y la cultura que caracteriza a cada alumno. Las interacciones que se producen en los ambientes escolares están acentuadas en saberes, valores e ideologías, de ahí que la escuela, constituida por múltiples sistemas, sea un ambiente valioso para el desarrollo de lo cognitivo, emocional y la ciudadanía.

Existe una ruptura en el proceso de enseñanza y aprendizaje que establece una dinámica de poder y conocimiento, la cual obstaculiza el logro de la igualdad, la integridad y el reconocimiento de lo intrínseco. Se trata de ideologías que se alejan de un currículo flexible y de un proceso formativo basado en el reconocimiento de las diferencias. Ante esta situación, no resulta intrascendente explorar las relaciones entre diversidad e inclusión entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Por el contrario, se plantea la necesidad de comprender los significados y sentidos que emergen de la

comunidad educativa, con el fin de realizar una lectura más profunda de la realidad institucional y de su interpretación.

En la actualidad, somos conocedores de la insistencia de las políticas educativas para que se reconozca efectivamente la diversidad y la inclusión en las instituciones del país. Atendiendo a estas consideraciones, coexiste un desconcierto —en ocasiones implícito— frente a la actitud e indiferencia de los profesores con respecto a lo que ocurre en la escuela. Con más razón, dicho desconcierto se dirige a aquellas prácticas educativas que generan exclusión, subvaloración y estigmatización social. Las políticas educativas y la escuela no pueden trabajar separadas en el propósito de formar integralmente a las nuevas generaciones.

La enseñanza y el aprendizaje tienden a reducirse al espacio de la satisfacción de lo cognitivo, y se abandona el fomento de la identidad, autoestima, el respeto y la aceptación en una sociedad cada vez más diversa. En otras palabras, en el mejor de los casos, las ocupaciones de la escuela se han ajustado al cumplimiento de planes y programas de estudios en los diferentes niveles educativos, sin atender con especial interés la diversidad, de modo que niños y jóvenes puedan desarrollarse con libertad (Sánchez Fontalvo, 2013). El tema de la diversidad es indiferente, la escuela no está enseñando el valor de las diferencias para la convivencia y el respeto al otro. En la actualidad surgen cuestionamientos del tipo: ¿Qué es lo que está enseñando la escuela a los niños y jóvenes? ¿La escuela reconoce y valora la diversidad? ¿Los procesos de enseñanza y aprendizaje se conciben desde una perspectiva incluyente y participativa?

Se habla de reconocer la diversidad e incorporar procesos educativos que apuesten por el reconocimiento de la singularidad y la inclusión. Los procesos de socialización son cada vez más insuficientes tanto en el ámbito educativo como el sociocultural. Se hace necesario recuperar las vivencias, testimonios y experiencias como elementos dinamizadores en la construcción de nuevos marcos comprensivos de la realidad escolar.

La modernidad y los procesos de la globalización están marcados por los estereotipos. Los niveles sociales han logrado crear una realidad de consumismo y negación de las identidades bajo el principio homogeneidad, la pérdida de los valores y la exclusión se justifican en este sistema. Es menester detenerse en considerar los modos como la escuela puede pasar de lo indiferente a lo crítico.

En el interés de cumplir con patrones de calidad, la escuela ha silenciado la diversidad, o bien porque aparece como una amenaza o bien porque esta no tiene espacio en los procesos de enseñanza. Sin embargo, «la educación no puede ser explicada desde la racionalidad de la ciencia, sino desde las vivencias y encuentros que se producen y reproducen en lo social» (Santos, 2010, p. 36).

Hoy más que nunca es inevitable recuperar y defender la correlación entre diversidad-inclusión si queremos lograr una educación que apueste por una ciudadanía autónoma, comprensiva y tolerante. Resulta una necesidad incorporar en el discurso y la práctica educativa el reconocimiento y valor de la diversidad, aun en medio de las tensiones y desafíos que nos presenta la sociedad global.

Lo anteriormente expuesto permite comprender por qué esta investigación resulta de profunda oportunidad. Lo revelado aquí quiere ser un aporte destinado especialmente a profesores, directivos y padres de familia, pero, asimismo, a otras personas interesadas en el tema de la diversidad y la inclusión. Las opiniones, aciertos, testimonios, vivencias y prospectivas, por supuesto, no son verdades absolutas e irrefutables; antes bien, son consideradas provocaciones.

La cercanía a los significados y sentidos es esencial porque estos se convierten en marcos para dilucidar la realidad. Aquí, los significados y los sentidos son admitidos como una oportunidad para estudiar lo subjetivo en la cotidianidad y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Esto es clave porque admite ir delineando la dialogicidad y los procesos de participación en la escuela.

Sobre las bases de las ideas expuestas, hay que reseñar que la diversidad y la inclusión se sitúan como punto de reciprocidad y crecimiento. Como valor ético y como estrategia para lograr consensos,

la diversidad y la inclusión son consustanciales a la igualdad; facilitan la convivencia, el conocimiento, la empatía y la humildad. Es también una forma de darle la voz a las minorías, ya que todos los actores sociales tienen la oportunidad de participar. De ese modo, el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en la escuela norma las relaciones entre toda la comunidad educativa, y entre estos y la ciudadanía.

Atendiendo a la organización formal de la propuesta, esta se ha estructurado en cuatro apartados, cada uno de los cuales se desarrolla en un conjunto de ejes: el primero analiza la diversidad como una virtud y destaca los aspectos teóricos que acompañan esta práctica. El segundo se refiere a la inclusión como equidad, en donde se vislumbra un marco conceptual desde una perspectiva crítica que admite la realidad como una construcción permanente. El tercer apartado examina la escuela a partir de los diferentes actores educativos, haciendo narración, de modo particular, al papel que desempeñan como promotores de la pluralidad y convivencia. Por último, se consideran las nuevas funciones de las escuelas, deteniéndonos en particular en aquellas emergencias que promueven el establecimiento de una cultura pluralista.

La presente investigación considera que la diversidad y la inclusión se vinculan con una concepción de ciudadanía. En consecuencia, resulta necesario tener en cuenta el conjunto de valores que la sostienen, entre los que se acentúan, además de los ya nombrados, la tolerancia, cooperación, la sencillez y comprensión. La presencia de estos valores es una condición necesaria para lograr la cooperación en el contexto educativo. Al ser practicados los valores en diferentes contextos, hacen posible que en las relaciones humanas se desarrolle un intercambio de conocimientos y experiencias entre los actores sociales. En este contexto, la diversidad y la inclusión se conciben desde dos visiones. Por un lado, busca anular la coerción y la violencia que se originan en la escuela y la sociedad y, por otro, porque permite el desarrollo de las identidades (Santos, 2010).

Entre las experiencias que se anteponen a la diversidad, y por ende a la inclusión, podemos considerar el aislamiento y la apatía,

entendidas ambas actitudes como la negación a las características particulares del otro. No debemos dejar de lado que estos comportamientos que emergen en la escuela son frutos de las intolerancias y pasividad originando violencia escolar. Frente a ello, la diversidad y la inclusión conciben la comprensión como garante de los derechos humanos.

En este contexto educativo y social de condiciones, ausencias y estereotipos, crece la pregunta por la actitud de la comunidad educativa de cara a una realidad en la que cada vez se vulneran los derechos humanos y se niegan las raíces culturales.

Diversidad como una virtud

R: Yo, cuando era chico, a lo mejor yo estaba en mi clase normal; yo me acercaba a un compañero mío de mi aula normal y, ¿qué estás haciendo? Pues, estoy haciendo unas cuentas, a ver, yo las quiero hacer, yo le voy a decir, no, no le vayas a decir a la profesora que te ponga esas cuentas que es muy difícil para ti [...] ya ahí en ese momento era una barrera que ella me ponía, si en ese momento me dijera: sí espérate, yo le voy a decir a la señorita que te ponga esta cuenta y que te ayude, por ahí era una cuenta más abajo que me hacía, y así se me hacía más fácil porque me estaba abriendo las puertas, pero en el momento que mis compañeros actuaban así conmigo, aunque no lo hicieran de mala manera, lo que hacían era cerrarme las puertas una tras otra.

P: ¿Y qué te hubiera gustado que hicieran tus compañeros que no hicieron?

R: Que en vez de a lo mejor reírse, que me dijeran: no lo entiendes, pero yo te lo explico... (Maikel Rodríguez, comunicación personal, 05/04/2023)¹.

La anterior historia de vida de Sergio refleja la realidad que se presentan en muchas instituciones educativas de Colombia, en las cuales niños y jóvenes sufren la dureza de los estereotipos sociales, la exclusión y subvaloración por parte de compañeros y docentes.

¿Lograremos valorar en las escuelas las características particulares de los estudiantes? ¿Aprenderemos a convivir en medio de las diferencias? ¿Se privilegia lo cognitivo en detrimento de lo emocional?

La desigualdad de la educación va de la mano con la pobreza y la discriminación. La desigualdad en la educación también afecta a grupos vulnerables en América Latina y el Caribe, en particular, a poblaciones indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad y aquellas con diversidad sexual. Es nuestra responsabilidad respaldar la promoción de una educación inclusiva, brindando apoyo los sectores más desfavorecidos y exigiendo políticas más inclusivas. En este contexto, es esencial que los docentes experimenten un cambio en su práctica pedagógica.

Como lo menciona Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, encontramos innumerables barreras para la educación inclusiva de las personas con discapacidad, tiene un gran valor la sociedad, el aislamiento de las mismas personas en las instituciones educativas, insuficiencia de recursos, falta de conocimiento de la atención por parte del personal educativo, voluntad política entre otras, priman más que la misma incapacidad de las personas.

De la misma manera, en el lanzamiento en París del informe de la OCDE titulado *Panorama de la educación* (2009), el secretario general, Ángel Gurría, expresa lo siguiente sobre la educación inclusiva:

Todo individuo nace con el potencial para tener éxito, y merece la oportunidad de crecer, desarrollarse y contribuir plenamente a la sociedad. Nuestra responsabilidad es la de garantizar que las circunstancias personales o sociales no impidan a los estudiantes desarrollar ese potencial. Esta debería ser la promesa de la educación para todo el mundo.

Los cambios sociales que continuamente se están produciendo en nuestro país están transformando la estructura de la escuela. De hecho, si bien es cierto que Colombia se ha caracterizado por ser un

territorio que refleja una riqueza cultural que esconde toda una tradición de los pueblos ancestrales, en los últimos años el fenómeno del desplazamiento y de la inmigración está configurando el escenario educativo y social.

En este horizonte, podemos hablar de diversidad en la educación como una realidad que se constata en las escuelas, es decir, aquella que distingue a los rasgos individuales. En este sentido, podemos decir que la diversidad hace referencia a una realidad social que rompe el cerco de lo homogéneo (Sánchez, 2013). Actualmente se habla de educación en y para la diversidad como una propuesta de acción educativa cuyo norte es el reconocimiento y valoración del estudiante como sujeto con características cognitivas, emocional, social y cultural y el conocimiento que esto significa en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ruiz y Sánchez, 2019).

Pero ¿cuáles son las características de una educación para la atención a la diversidad? En realidad, son muchos los aspectos que debemos esbozar para poder aproximarnos a una respuesta que sea práctica y auténtica desde una perspectiva eminentemente crítica, pero desde nuestro punto de vista, creemos relevante enfatizar en una serie de claves reflexivas atendiendo a los propósitos de una educación en contextos sociales diversos.

En primer lugar, el análisis sobre la educación en contextos sociales diversos tiene que partir de una reflexión sobre los conceptos de diversidad e inclusión, para que se puedan generar procesos de transformación en el contexto escolar.

En segundo lugar, es necesario suscitar procesos educativos dirigidos a cada uno de los estudiantes en su conjunto posibilitando escenarios de aprendizaje de igualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus saberes e interpretación del mundo, esto es, la apuesta de la educación inclusiva (Gaitán, 2007).

En tercer lugar, la diversidad implica cuestionar la educación tradicional, buscando transformaciones en la misma que involucren todas las dimensiones del proceso educativo y sean asumidas por toda la comunidad educativa (Callantes, 2016).

Atendiendo a los planteamientos previamente expuestos, podemos afirmar que la diversidad es una realidad emergente en las escuelas del país. Esta debe abordarse desde un análisis profundo de las dimensiones curriculares, organizativas, sociales y culturales, que permita tomar decisiones pertinentes frente a preguntas clave como: ¿cuáles son los recursos necesarios para atender la diversidad del alumnado?, ¿qué criterios metodológicos deben contemplarse para responder a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes?, ¿cómo evaluar a partir de las diferencias? A lo largo de este escrito, nos proponemos reflexionar en torno a estos interrogantes.

En realidad, nos situamos en la perspectiva de la educación inclusiva, la cual se encuentra configurada desde unas dimensiones rompiendo con los esquemas tradicionales e instaurando cambios en el contexto social y educativo, lo que está instando a los docentes a concebir el aula y la escuela desde una cultura de aceptación y valoración de las diferencias.

Indudablemente, son múltiples las influencias y tensiones que están determinando cambios al interior de las instituciones del país, como espacios heterogéneos, dinámicos y participativos (Sánchez, 2013). Evidentemente, como indicamos al inicio de este documento, la problemática que más ha impactado el contexto social y educativo colombiano ha sido el desplazamiento de los grupos humanos de la zona rural a lo urbano y la creciente presencia de culturas procedentes de otros países. De ahí la preocupación y los esfuerzos del sistema educativo colombiano para dar respuesta a un contexto social distinto donde la diversidad del alumnado aviva el diseño de estrategias y prácticas que transite hacia un enfoque educativo incluyente, apoyado en los principios de igualdad, respeto, aceptación y participación (Parilla, 2005).

Este nuevo contexto ha atenuado la emergencia de nuevas realidades al interior del aula, con el resultado de una mayor tensión por parte del profesorado, no tanto por la aparición de este fenómeno social, sino por la insuficiencia en las estrategias pedagógicas y las

respuestas educativas ante este nuevo escenario (Matamoros, 2013). En efecto, podemos manifestar que las tensiones que se originan en la práctica educativa son fruto de la negación de los entornos cambiantes y heterogéneos. En esta línea, hay que indicar que la subvaloración y lo uniforme son problemáticas de los sistemas educativos. En relación con eso, «se trata de generar las condiciones que emparejen el terreno para que niños y jóvenes negocien y construyan su identidad con mayor libertad» (Comboni y Juárez, 2012, p. 22).

Por lo tanto, hay que concentrarse en todas aquellas acciones educativas que permitan reconocer y comprender la diversidad de la escuela existente, y proteger la dignidad humana en los contextos educativos.

En este contexto se requiere que el profesor diseñe ambientes adaptados a las necesidades, que promuevan actitudes proactivas tan necesarias e indispensables para que todo estudiante, sin importar su «procedencia y condición, pueda desarrollar un proceso educativo exitoso, desarrollando al máximo sus potencialidades en todas las actividades de su vida personal y como ciudadano de pleno derecho y capaz de cumplir con sus obligaciones en la sociedad» (Quirós, 2012, p. 3).

Para ello es necesario que la concepción pedagógica en la que se apoye el profesorado sea una educación pensada de los procesos incluyentes, de lo cual emana, además, la responsabilidad y el compromiso de superar prácticas excluyentes.

Ciertamente, gran parte de las tensiones que puedan surgir al interior de los escenarios educativos hacen referencia a los significados, sentidos, percepciones y actitudes de aceptación o desinterés que el profesorado posea respecto a la diversidad, de tal manera que es ineludible que estos «sean partícipes de esta nueva visión inclusiva» (Castillo, 2013, p.11).

Indudablemente, estos elementos nos hacen visionar un profesor comprometido que articula los saberes, prácticas e imaginarios que emergen en el aula y la comunidad educativa, estando abierto a las diferencias y en permanente cambio. Para ello debe apuntalar

a una visión crítica de la educación, así como en una consideración positiva del papel que cumple la familia, la sociedad y la cultura, superando la visión acrítica, fragmentada y excluyente de la escuela como escenario donde emergen los estereotipos y desigualdades, especialmente en el caso de los alumnos con capacidades diferentes, grupos étnicos y en condiciones de vulnerabilidad.

Todo ello, por ende, nos muestra las características de la población estudiantil que integren el sistema educativo colombiano en los diferentes niveles. Lo que se busca en la actualidad es trazar rutas donde sean estimados los principios de una educación respetuosa con la diversidad poblacional, y a la vez generadora de nuevos espacios donde se reconozca los derechos de los seres humanos.

Sin embargo, habría que resaltar que tal como afirma Nussbaum (2010), el tema de la diversidad no solo demanda de un esfuerzo en el sistema educativo, porque las tensiones que genera el reconocimiento de la diversidad no solo se vivencian en las escuelas del país, sino que impacta en lo social y cultural. Hace falta la actuación de diferentes estamentos que velen por la protección y garanticen la participación de todos los grupos poblacionales.

Podemos indicar que hasta ahora solo hemos esbozado los aspectos preliminares de la diversidad en el escenario educativo. Es por ello por lo que a continuación exploraremos la conceptualización de la inclusión, partiendo de los objetivos que plantea como propuesta para comprender y valorar las diferencias culturales como clave para una educación de calidad.

La inclusión: equidad, identidades y cultura

La inclusión se define como la posibilidad de participación para todos, sustentada en los principios de igualdad, respeto y valoración de la singularidad. Se trata de instaurar las bases para que las escuelas puedan reconocer la diversidad del grupo poblacional que la integra. De esta manera, la inclusión destaca la necesidad de avanzar hacia prácticas educativas que apunten a la heterogeneidad, superando

acciones excluyentes y abriendo la comunidad educativa a la práctica de los valores, la ciudadanía y la cooperación social (Ocampo, 2012).

De ahí, el impulso que toman el reconocimiento de la diversidad de los grupos humanos, para precisamente poder determinar las rutas desde donde suscitar y conseguir que la heterogeneidad presente en los escenarios educativos sea valorada como riqueza, basado en una cultura del respeto y su concepción positiva. Además, y como esbozaremos en los siguientes párrafos, la perspectiva de la inclusión nos puede suministrar elementos que nos ayuden a modificar el ejercicio pedagógico y las dinámicas sociales (Valladares, 2011).

Indudablemente, antes de proseguir, debemos centrarnos en los conceptos de identidad y cultura cuyos sentido y significados enriquecen la compleja noción de inclusión. En ese marco, partimos con el concepto de identidad; para ello vamos a acercarnos a todos aquellos principios que nos permitan comprender la esencia de dicho concepto, y su relación con la inclusión.

Desde este panorama, resulta relevante abordar las identidades en los escenarios educativos, en el sentido que en este entorno se tejen un sinnúmero de vivencias, tensiones, valores y cosmovisiones que derivan de los miembros de la comunidad educativa que contribuyen a la configuración de las identidades. En este sentido, como afirma Jordán (2006) en la escuela confluyen maneras de vivir, pensar y actuar entre personas de diversas culturas.

Por esta razón, desde las instituciones educativas, se deben generar espacios que posibiliten el diálogo y la participación, elementos sustanciales para el surgimiento de la ciudadanía, el reconocimiento de la pluralidad, el fomento de la equidad, la comprensión y coexistencia, ejes que contribuyen a la construcción de las identidades (Ocampo, 2012). Justamente, la escuela posibilita el desarrollo de habilidades que le permitan al estudiante desenvolverse en los diferentes escenarios cada vez más dinámicos y diversos.

La contrariedad puede hallarse en que las identidades de los estudiantes sean concebidas como entes aislados del proceso de enseñanza y aprendizaje, como consecuencia de la rigidez de los sistemas

educativos y la separación del entorno sociocultural con la escuela. En este punto, (Manjarrés y Hernández, 2015) establecen que la clave para que las identidades se construyan y desarrollen en el escenario educativo, está interconectado con la estimación del tejido cultural del estudiante, así como la apertura a otros saberes y prácticas, descubriendo lo emocional, actitudinal y las potencialidades de estos, todo ello para poder entender y percibir el mundo del otro.

Por ello, es importante plantear en las instituciones la promoción de valores que caracterizan a cada miembro de la comunidad educativa, hecho que puede producir vínculos afectivos y solidarios, tanto en el ámbito social como cultura, así como la empatía y la convivencia (Nussbaum, 2010). Desde luego, es este un asunto de enorme importancia, que enlaza con el tema de la inclusión, componente esencial dentro de las bases de una educación pensada en la diversidad.

Concerniente al concepto de inclusión, ya hemos señalado precedentemente que se convierte en un cimiento para el desarrollo de las identidades, puesto que, la inclusión se sitúa fundamentalmente en «comprender la educación como un proceso de atención integral a todos los actores del proceso educativo, con equidad y respeto a las diferencias que por naturaleza humana coexisten en las instituciones educativas y en las aulas» (Agurto *et al.*, 2013, p. 20). Asimismo, Pulido (2012) precisa una concepción holística de la inclusión, partiendo de prácticas educativas equitativas y participativas, valorando la diversidad, el saber y el hacer, además, parte de un análisis profundo acerca de lo social y cultural como espacios que construyen ciudadanía democrática.

En este marco, y siguiendo con los planteamientos anteriormente mencionados, tenemos que señalar que para construir ciudadanía en la escuela es absolutamente necesario las prácticas que rescaten las diferencias, como pilar fundamental de la convivencia y cooperación donde la diversidad cultural es un valor que se incrementa en la realidad actual, una riqueza social en cuanto a costumbres, comportamientos, creencias, lenguajes y cosmovisiones.

Asimismo, como hemos citado anteriormente, una escuela que fundamenta sus principios en la diversidad y la inclusión constituiría una excelente posibilidad para potencializar la cultura, haciendo de la autonomía y la participación un medio para la recuperación de las identidades de los diversos grupos que conforman las instituciones educativas (Walsh, 2006). Esta iniciativa del rescate cultural sería fundamental en el seno de una sociedad que busca homogenizar desde los prejuicios y discriminaciones. Esto es clave, ya que supone ir trazando nuevas rutas que permitan el reconocimiento de lo intercultural como algo que enriquece la sociedad en general.

Al mismo tiempo, es ineludible animar a la escuela a cultivar una cultura de la aceptación, en tanto las desigualdades sociales es un factor negativo que habita las aulas escolares, de tal manera, que es clave un mantenimiento activo de los valores y derechos humanos, a fin de que los procesos de sumisión y desintegración no se adentren al ámbito escolar. Es decir, que el reconocimiento de la diversidad y la inclusión se convierta en un impulso para la resignificación de la práctica educativa, la participación, la igualdad de oportunidad, la toma de decisiones y la convivencia pacífica, a la vez emerjan procesos de reflexión de los miembros de la comunidad que promuevan cambios profundos en el sistema educativo del país.

En síntesis, podemos destacar que la inclusión se convierte en un medio fundamental para fortalecer las identidades y la cultura, de lo que las escuelas del país no pueden aislarse, tanto en su misión, visión y prospectivas.

La escuela desde una perspectiva crítica

En la actualidad la escuela está llamada a posesionarse en la perspectiva crítica como paradigma emergente que le permita dar respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo xxi, posibilitando acciones de mejora en el marco del surgimiento de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, desligándose de los proyectos institucionales hegemónicos que han debilitado las estructuras del sistema

educativo (la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la evaluación). En este contexto, la formación se desenlaza del modelo técnico, acrí-tico y correcto respaldado en la pedagogía tradicionalista, donde la enseñanza y el aprendizaje se hallan sumidos por actuaciones que invisibilizan el saber cotidiano que proceden del vivir del estudiante y su interacción social.

La escuela, desde lo crítico, se ocupa de lo dialógico, axiológico, vivencial y lo emocional, posibilitando en el educando interpretación y reflexión de mundo. Además, implica reconocer en el alumno sus rasgos característicos y su tejido cultural, suscitando la autonomía y la emancipación, fundamentos imprescindibles para lograr comprender y valorar las diferencias. De esta manera, los escenarios educativos se tejen alrededor de experiencias, significados, sentidos, actuaciones, y tensiones que experimenta cada miembro de la comunidad educativa en la búsqueda de la construcción y reconstrucción permanente.

Asumir lo crítico es dar oportunidades a nuevos saberes y realidades del estudiante dando sentido a una enseñanza sustentada en los principios de igualdad y reciprocidad en la formación de un ciudadano comprensivo y respetuoso de las actuaciones del otro, su par. En esta línea, la enseñanza no se admite como verdad, sino que se manifiesta como la apertura para un camino por descubrir desde las experiencias individuales y colectivas.

Para pensar en el enfoque planteado es preciso apelar a la comprensión de los términos enseñanza y aprendizaje, los cuales se piensan desde una ecología de saberes donde emerge lo intrínseco, social, formativo y cultural de cada miembro de la comunidad educativa. Esto ratifica lo planteado por (Valladares, 2011), quien expresa que el sendero educativo debe trazarse desde la emergencia de lo social con miras a alcanzar la sensibilidad, solidaridad y la empatía en el ejercicio pleno de la autonomía del ciudadano. De otro modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo se asume desde la linealidad y fragmentación, sino que se convierte en un recorrido colectivo en construcción permanente.

En esta medida, resulta sustancial reconocer que la escuela está cimentada por un tejido poblacional con diferentes identidades y formas de estar en el mundo y que coexiste en un ámbito social cargado de imaginarios y representaciones, el cual, a su vez, tiene su propia búsqueda de la verdad. En otras palabras, está llamada al reconocimiento de lo social para entender las situaciones que acontecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, articulando el conocimiento científico y el diálogo de saberes², lo cual permite establecer una relación entre lo subjetivo e intersubjetivo con el firme propósito de comprender el mundo y sus manifestaciones. Considerar esta visión en la escuela es construir una propuesta en términos de humanización.

La escuela y el tejido cultural en Colombia

La convivencia de múltiples poblaciones autónomas enriquece y dignifica cada una de las regiones del país, tal como lo evidencia el proceso de mestizaje racial iniciado durante la colonización a mediados del siglo XVI:

La nación colombiana está constituida por un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas, producto de migraciones que se han gestado en diferentes momentos de su historia. Los conflictos que la multiculturalidad y el plurilingüismo propician se resuelven construyendo una cultura para el equilibrio social e individual, en el que todos y cada uno de los pueblos con sus culturas y sus lenguas sean respetados y donde la equidad sea un principio fundamental. (Trillo Amaya, 2001, p163).

En su estudio, Ruiz y Sánchez (2019) subrayan una característica cultural presente en diversas regiones del país, la cual introducen del siguiente modo:

Colombia se caracteriza por su amplia población: algunos oriundos de la zona, otros desplazados en la búsqueda de mejor

la calidad de vida, otros por causa del conflicto armado. En las zonas rurales se concentran regiones que han crecido con una población diversa, caracterizada actualmente por el surgimiento de nuevas culturas juveniles (culturas urbanas) quienes reclaman un estilo de vida propio, así como por la presencia de los movimientos sociales y los grupos humanos marginados históricamente, como el movimiento LGBTI, el movimiento feminista y la población con capacidades diferentes, que constituyen la riqueza de la población colombiana (p.78).

Desde esta estructura social, la diversidad poblacional es una realidad en el sistema educativo colombiano, de modo que, la escuela, como escenario de cambio social y económico, está convocada a dar respuesta a las necesidades y expectativas de los grupos poblacionales y abrir vías a procesos educativos que den sentido a lo individual, social y cultural de la persona. Sin embargo, aún prevalecen estructuras educativas coloniales, lo que ha provocado que la escuela pierda autonomía. La extensión de lo colonial deriva, en parte, del hecho de asumir métodos de enseñanza basados en regímenes políticos que permiten justificar el ejercicio de una educación opresiva, siendo esto un factor que imposibilita el reconocimiento de la riqueza poblacional colombiana que conforman las escuelas, lo que conlleva la unificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista político, el modelo de escuela de medición ha sido la estructura que ha prevalecido en América Latina a través del tiempo, sustentándose en la segregación de las minorías (Walsh, 2006).

Es imposible pensar en una escuela en la que estén ausentes los principios de igualdad y respeto. La escuela debe concebirse, entonces, como una facilitadora del cumplimiento de los derechos de los distintos actores sociales. De esta forma, en una sociedad plural, la escuela debe aparecer como parte integrante de sus expectativas y de oportunidades recíprocas entre los actores educativos (Valladares, 2011).

Una alentadora de la escuela como espacio de fortalecimiento de las capacidades y la ciudadanía democrática ha sido la filósofa estadounidense Marta Nussbaum quien, al referirse a la relación entre democracia y ciudadanía, formula la posibilidad de un ejercicio participativo en la escuela, haciendo de los valores su núcleo principal. En efecto, la escuela como escenario del desarrollo de las capacidades humanas ha ocupado un lugar predilecto en sus obras, en los que considera lo ético como un elemento capaz de romper las barreras de la exclusión, subvaloración y la injusticia social que se manifiestan en la escuela y la sociedad. Al considerar los rasgos primordiales de la escuela y la sociedad, esta autora se sustenta en su teoría de la justicia, así como las propiedades que alcanza cuando la ejercen los distintos actores sociales. En este sentido, la filósofa Nussbaum (2010) otorga a la escuela la posibilidad de utilizar la justicia como medio para el mantenimiento de la convivencia, el respeto y la aceptación que le permita llevar a cabo una forma de vida desde sus capacidades.

Abogar por el ejercicio de la participación en el escenario educativo ha sido una de las constantes preocupaciones de la autora. En la medida en que la escuela se estructure desde los valores, representa una posibilidad para lograr el reconocimiento de la diversidad y la inclusión. Lo plausible de la posición asumida por Marta Nussbaum consiste en que ha sido incesante en la defensa en el sentido ético que debe asumir la escuela.

Cabe señalar que las prácticas sociales que brotan al interior de las escuelas del país orientan hacia la cimentación de otro escenario educativo que permiten transitar en lo diverso. La riqueza poblacional que se proyecta a través de los grupos de estudiantes que integran la escuela ha estimulado un repensar en el accionar del docente, las políticas y las estructuras pedagógicas separadas de la autoridad y la obligación para dar paso a una construcción colectiva que posibilita un cambio ideológico en la formación y en las prácticas educativas que surgen en las aulas, lo que admite otras formas de interpretar la realidad. Desde esta perspectiva, se propone edificar «una educación

desde el pluralismo recontextualizando la forma de pensar de los actores sociales» (Ruiz y Sánchez F, 2019).

Debemos recordar que el reconocimiento de la diversidad y la inclusión representa un elemento fundamental en la búsqueda de una educación participativa y democrática que posibilite la emancipación del hombre, como lo expresa Fals Borda (1987). La idea de valorar lo propio significa que la escuela reconozca y valore las identidades y permita la libertad de cada uno de sus miembros. Por lo tanto, la diversidad permite los rasgos que construyen ciudadanía.

La escuela, desde esta visión, es la progenitora de una comprensión con sentido social, con raíces propias que abandonan la homogenización que obstaculiza el auténtico sentido educativo que es la humanización. Por ello, la escuela se convierte en el sitio para el fortalecimiento de las diferencias, la cultura y los valores sociales. Desde esta aserción, es viable asumir una escuela cuya episteme proceda del contexto social y sus emergencias, porque responde a unas identidades que se establecen en las relaciones cotidianas.

Nos surge entonces el siguiente interrogante: ¿en qué teoría apoyarnos para comprender las construcciones sociales y culturales en la escuela?

El constructivismo se orienta a la configuración de nuevas formas de comprensión de la vida en sociedad. Para esta, el sujeto representa las realizadas que surgen en su contacto con el medio. En palabras de Murcia y Jaramillo (2008):

Las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y las sociedades, hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario, las realidades no existen per se, o fuera de nosotros, puesto que el producto de las construcciones y deconstrucciones imaginarias que trascienden las representaciones de una realidad externa. Por lo anterior, no existe una sola realidad sino muchas realidades, toda vez que estos esquemas de inteligibilidad social van formando y reformando en los intersticios de la vivencia cotidiana (p. 43).

Además, los planteamientos de Vygotsky (1978) conducen a reconocer a la persona como un ser cultural e histórico mediado por un acontecer social. Considera que las mediaciones son construcciones cargadas de significados y dan sentido a la realidad de cada individuo. En esta misma línea de pensamiento, Gergen (2007) sostiene que las realidades se construyen desde una acción conjunta.

Pensar en la escuela real nos lleva a concluir que la misma aún tiene debilidades y preguntas por resolver. Tiene también la gran responsabilidad de construir procesos pedagógicos con sentido social y fortalecer los valores, por ejemplo, a través de proyectos de aula que reconozcan las identidades; de pautas para una sana convivencia; del reconocimiento de la diversidad y la inclusión. Este acercamiento a la realidad no solo despierta el interés de la comunidad educativa, sino que los lleva al despertar como sujeto social. De este modo, «la educación es planteada como un cultivo de la humanidad, que busca fortalecer las facultades del pensamiento, la emoción y la imaginación que permite a los hombres reconocer su propia humanidad y la de los demás» (Nussbaum, 2010, p. 173).

Por ello, es fundamental reconocer las raíces históricas para lograr comprender para transformar los procesos educativos que permitan el desarrollar del ser, hacer y el convivir.

En tal sentido, los procesos de desarrollo escolar conllevan la reinención de los ideales de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que den respuestas educativas a las necesidades, intereses y expectativas que surgen en cada espacio de interacción social, y de otras formas de aprendizaje que reconozcan y fomenten la valoración de diversidad y la inclusión.

En este sentido, el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2019) otorga a la escuela una naturaleza de transformación ciudadana desde lo ético y político, particularmente importante en el desarrollo de la autonomía, la creación y la libertad. Esta valoración pertenece al conjunto de procesos que en una sociedad responden a la posibilidad de soluciones diferentes que se generan en el saber y el conocer, concediendo validez a las interpretaciones y prácticas que

se generan en ambientes naturales. Desde esta perspectiva, el autor propone una política orientada «a la visibilización y el reconocimiento de los actores ignorados y los saberes no convencionales sometidos a un sistemático epistemicidio por el paradigma dominante» (p. 1).

Para el caso colombiano, encontramos un conjunto de pueblos que han sido sometidos y cuyas voces han sido invisibilizadas. Hoy encontramos que, de una u otra manera, se está buscando la reivindicación de los pueblos ancestrales y grupos de personas sometidos y excluidos. El reconocimiento de la diversidad y la inclusión se convierten en principios fundamentales para esto. Las escuelas del país, entonces, están llamadas a rescatar los saberes, prácticas y mundologías que forman ciudadanos comprometidos con su realidad, pero dotados de valores y respetuosos de las necesidades, capacidades y diferencias del otro.

- Los saberes, las vivencias y el respeto de cada persona.
- El diálogo y la participación de los grupos que integran la comunidad educativa.
- El desarrollo de lo emocional y espiritual.
- Los derechos humanos y la autonomía.
- Erradicar la exclusión y abordar los procesos incluyentes.
- La ciudadanía y la cooperación.

La conservación de la cultura y las identidades.

Estos elementos simbolizan solo algunos de los ámbitos que tendremos que considerar bajo una perspectiva crítica que permita la mediación desde marcos dialógicos y comprensivos.

En este sentido, la perspectiva de la diversidad y la inclusión debería reconocerse en todas las escuelas como un horizonte capaz de propiciar nuevos espacios de reconocimiento y valoración de una sociedad enriquecida por las diferencias, como es el caso de la población estudiantil colombiana en cuanto a ritmos, estilos de aprendizajes, necesidades y personas con discapacidad³. En algunos casos,

se presentan tensiones en ciertas instituciones donde se presenta xenofobia, exclusión, subvaloración y discriminación. Como podrá observarse, estas manifestaciones complejas conviven en las aulas de las diferentes regiones del país.

Tales complejidades ameritan y demandan autorreflexión permanente. Antes de diseñar los planes y programas curriculares, es menester definir la posición de los actores educativos con respecto a la diversidad y la inclusión, lo cual inevitablemente tiene que partir de las características de la población estudiantil y sus necesidades. La propuesta aquí es diseñar una ruta para el reconocimiento de la diversidad y la inclusión desde las realidades que experimentan cada actor social.

Evidentemente, la escuela nos presenta un sinnúmero de experiencias que nos posibilitará el desarrollo de esta investigación, un horizonte posible de comprensión del acto educativo. A manera de reflexión, planteamos algunos cuestionamientos clave que invitan a pensar críticamente sobre el entorno escolar. ¿Pueden los términos diversidad e inclusión tener distintos significados y sentidos dentro de este contexto? ¿Se conciben la diversidad y la inclusión como cualidades inherentes al ser humano? ¿Es posible entender la diversidad y la inclusión como una alternativa para el desarrollo de la ciudadanía? Estas preguntas abren el camino para una discusión profunda sobre los valores y enfoques que orientan la educación en nuestras instituciones.

Los significados y sentidos de la diversidad y la inclusión: la propuesta

La brecha entre la enseñanza y las prácticas educativas se constituye en una ambigüedad que refleja la necesidad de desplegar nuevas experiencias pedagógicas guiadas al reconocimiento de la diversidad y la inclusión vinculando los saberes, hábitos y cosmovisión que se producen en el escenario educativo. A este respecto, Nussbaum (2010), manifiesta que: «un tipo de formación participativa que

(activa y mejora) la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano» (p. 132). Es necesario entonces que las prácticas pedagógicas sean producto de una construcción colectiva, mediante procesos que permitan vernos los unos a los otros y evidenciar nuestras características y condiciones en un acto de reconocimiento, apropiación y aceptación mutua.

Con la presente investigación buscamos hacer visible las voces de los actores educativos y desde ellas lograr procesos de transformación al interior de las instituciones educativas. Esta forma de reconocer la realidad permite la emergencia de nuevos conocimientos, distanciándose de la racionalidad que obstaculizan lo reflexivo, crítico y creativo. En palabras de Ortiz (2015), con esto se «propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas» (p. 20).

En este sentido, sustentamos que un estudio enmarcado en los significados y sentidos que atribuyen los actores educativos a la diversidad y a la inclusión en relación con el contexto sociocultural estimula a un estudio desde la subjetividad, accionar, sentimientos y prácticas cotidianas. Para Murcia y Jaramillo (2008) «es necesario considerar que la sociedad y la cultura no son objeto cristalizado y estático, sino un proceso de acciones, relaciones, sentimientos y valores en un marco intersubjetivo que cambia permanentemente» (p. 126).

Motivados por nuestras propias experiencias como docentes en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santa Marta, muchas de ellas ubicadas en contextos marcados por situaciones de vulnerabilidad, surgieron una serie de inquietudes que dieron origen a esta aventura investigativa. Entre las preguntas que orientan el estudio se encuentran: ¿Cuáles son las características socioculturales del contexto, desde la identidad y el ideal social? ¿Qué actitudes asumen los actores educativos frente a la diversidad y la inclusión? ¿De qué manera se manifiestan las prácticas de inclusión y exclusión en los procesos escolares de la institución? ¿Qué estrategias pedagógicas implementan los docentes en el aula para responder a la diversidad del alumnado, con criterios de calidad y equidad?

¿Cuáles son las posibilidades reales de una educación inclusiva, considerando las particularidades del contexto institucional y sociocultural analizado?

La indagación

El problema de la desigualdad en las instituciones educativas del país pone al orden del día la preocupación sobre, diversidad, inclusión, prácticas educativas y contextos socioculturales, es decir, sitúa a los actores educativos frente a la emergencia de situaciones al interior de la escuela, esta realidad conlleva un análisis permanente sobre las condiciones y los contextos de los diferentes grupos humanos. Al respeto, Gairín (1998) manifiesta que:

Pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales (p. 242).

De acuerdo con el autor, podemos afirmar que una escuela pensada en la diversidad es aquella que es capaz de entender que todos somos diferentes y diversos. Desde esta perspectiva asume que debe adaptarse a las condiciones y situaciones para contextualizar sus programas de desarrollo. Una escuela inclusiva trasciende los viejos conceptos de inclusión. Desde allí puede ver al estudiante como un integrante social con todos los derechos, sin victimizarlo ni rotularlo. Una escuela que piensa ve en sus estudiantes una oportunidad de crecimiento. Todo esto apoyado en las familias como actores coadyuvantes en la estabilidad emocional del alumno.

A este respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1994) ha diseñado políticas que abordan diversos aspectos de la inclusión; sin

embargo, hace falta brindar el apoyo necesario para que estas políticas se cumplan a cabalidad, pues los docentes en su mayoría no son formados para atender población diversa y las instituciones carecen de infraestructura, recursos didácticos, humanos, conexión y herramientas apropiadas para atender dicha población.

Un porcentaje significativo de los estudiantes de las instituciones educativas del país han sido acompañados en su etapa escolar por prácticas educativas homogéneas, ignorando completamente el entorno social que envuelve a la persona, cultura, capacidades, estilos, motivaciones, temores, situaciones de pobreza y marginalidad, los cuales dan cuenta de características propias al interior de las aulas que en la mayoría de los casos se invisibilizan en el escenario educativo.

El contexto de la institución objeto de nuestro estudio, está caracterizado por un grupo estudiantil muy diverso en cuanto a su estructura social, cultural, comportamental, competencias, habilidades e individualidades, lo cual, a su vez, es tema de reflexión para los directivos y docentes, quienes construyen sus propias creencias, juicios e imaginarios individuales y colectivos al respecto y una constante estigmatización del aprendizaje estudiantil. Todos estos supuestos tienden a imposibilitar un acercamiento adecuado a la comunidad educativa, estigmatizando así el proceso pedagógico llevado a cabo en las aulas y dando por sentado que tales imaginarios son así para todo el grupo. Las familias, por su parte, toman en ocasiones la decisión de no ser partícipes del proceso y se aíslan. Otras, se mantienen en constante disputa en contra de la institución.

Sin embargo, se hace necesario acentuar que en estos contextos las prácticas excluyentes que se suscitan al interior de la escuela son tan tenues que ni los propios actores educativos tienen conciencia de este fenómeno, transfiriendo acciones como, la exclusión, los estereotipos y la prioridad de lo cognitivo sobre lo afectivo. Así, la problemática de la diversidad y la inclusión en las políticas y los modelos educativos actuales han estado afectados por las permanentes tensiones que emergen entre las diferentes concepciones, discursos y subjetividades. Los preceptos de diversidad e inclusión envuelven

fuertes controversias que han dado lugar a diferentes visiones y concepciones que indiscutiblemente han impactado en los sistemas educativos y específicamente en las relaciones y comportamientos de la comunidad escolar.

Las tensiones aludidas han tenido alcances que se irradian en escenarios educativos excluyentes y no coherentes con la visión de participación e igualdad que instigan a repensar nuevas formas de representar el contexto educativo. Tal como lo sustenta Parrilla (2005):

Hoy sabemos que la construcción de un entorno educativo inclusivo no puede diseñarse de un modo fijo y cerrado. No hay recetas ni pautas específicas que seguir, como tampoco hay un solo camino que nos conduzca hacia la inclusión. Más bien podemos hablar de múltiples caminos que pueden conducirnos en esa dirección. Pero a la vez se sabe que esos caminos han de ser trazados y adaptados a cada contexto, a cada situación (p. 5).

El papel de la escuela en escenarios de posconflicto tiene que ir de la mano con la formación de los directivos y docentes, muy especialmente una educación que desmantele la violencia y los estereotipos sociales, con el fin de visibilizar al otro a partir de sus vivencias y características particulares, lo cual promueve formas de reconocimiento y valoración de la diferencia buscando dar la razón a lo identitario. Visto desde esta perspectiva, la diversidad y la inclusión constituye la búsqueda de saberes y prácticas que acrecienten los valores y los principios de justicia, equidad y respeto. Es la posibilidad de partir de la experiencia de otros para comprender su actuación en el mundo educativo y social. Desde este enfoque, la tarea fundamental es buscar la sensibilización en los procesos de enseñanza, alimentando la pluralidad, la cultura para la paz, la convivencia y el respeto por los derechos humanos.

Además, las instituciones educativas, particularmente en escenarios rurales y urbanos, han experimentado cambios debido a la crisis económica, desplazamiento forzado y la violencia que sufren

diferentes grupos poblacionales, factores que conllevan cambios cualitativos, puesto que encierra una mayor diversidad en los contextos escolares. Encontrarse en las aulas con alumnos diversos, no solo en lo cognitivo, sino también en sus comportamientos, valores, intereses, emociones y saberes culturales, implica un reto para las escuelas del país y el profesorado que, en última instancia, es quien debe diseñar procesos educativos que facilite la integración y aceptación, independiente de sus características y procedencias.

Desde la postura sociocrítica, la escuela se vislumbra como un ambiente configurado desde los sentidos, imaginarios, significados y el establecimiento de saberes y prácticas cotidianas que los grupos humanos le otorgan a su experiencia cotidiana. Aquí se asume la escuela como encuentro de cultura y diálogo a partir de la aceptación. A su vez, la enseñanza y el aprendizaje se admite como un proceso de reflexión y cooperación. Por tal motivo, el profesor se adapta a las características del entorno social y a las situaciones que allí emergen, permitiendo que cada alumno pueda interactuar desde sus particularidades. En este sentido, se acentúa que la escuela no puede centrarse en lo cognitivo únicamente, sin reconocer las condiciones de vida de los estudiantes, lo cual implica modificaciones en las concepciones y prácticas.

Finalmente, desde la perspectiva sociocrítica, se asume que la escuela de encuentro debe alejarse de cualquier situación de desigualdad, y sobre esta base, los procesos pedagógicos deben ser abordados desde modelos humanistas que permitan el desarrollo integral de las personas que participan en el mundo educativo, procesos en los que los directivos y docentes tienen un rol protagónico como transformadores. Sobre esta relación, Sánchez F (2013) plantea que:

La diversidad es una riqueza biológica, psicológica y cultural que se ha de conservar y promover [...] la atención a la diversidad implica el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, original e irrepetible y supone promover el respeto a esta individualidad (p.11).

En este marco, asumimos la educación como un encuentro de saberes en las vivencias personales y lo social se configuran, donde la escuela se convierte en un escenario para la transformación social, participación, reconocimiento y valoración de las diferencias sustentada en los valores, en los procesos dialógicos, libertad y la equidad. La escuela como espacio social brinda mayores oportunidades para trabajar desde y en la diversidad como principio de una educación inclusiva.

Ahora bien, la diversidad y la inclusión en el contexto educativo se han abordado desde diferentes perspectivas y modelos teóricos, lo que ha establecido un sinnúmero de significados, sentidos, imaginarios y percepciones. En esta diversidad de posturas, aquí, se asume la diversidad y la inclusión como riqueza que fortalece la singularidad derivada de procesos de aceptación y valoración. Acercarnos a los significados y sentidos de la diversidad y la inclusión en el sentido fenomenológico permite develar nuevas formas de interacción en una comunidad de saberes como es la escuela. Tal es «una comunicación en la cual subyace una producción de sentido dentro de un universo cosmogónico determinado, en donde los interlocutores como seres sociales dialogan en un ir y venir para encontrarse consigo mismos» (González, 2015, p. 110).

Sobre esa base, el estudio de la diversidad y la inclusión en el escenario educativo es un propósito esencial por cuanto es indudable la necesidad de promover cambios al interior del aula, la práctica educativa y el horizonte institucional que permitan dar respuestas a las necesidades formativas de los estudiantes. En el aula se encuentran niños con características particulares, culturales, estilos, ritmos y diversas problemáticas sociales. Los niños se enfrentan con metodologías tradicionales y procesos de evaluación homogéneos que invitan a trabajar procesos excluyentes que invisibilizan los saberes y las particularidades.

Especialmente en la ciudad de Santa Marta es importante resaltar los estudios centrados en la diversidad, la educación inclusiva, la ciudadanía y el currículo como los trabajos de Fontalvo (2013) y González (2015) sobre el currículo para atender la diversidad que cuestionan

las prácticas hegemónicas y acríticas, hacia el análisis de la diversidad y la pluralidad como principios que debe propiciar una educación inclusiva en Colombia; en los que se hacen interpelaciones en la manera como se comprende la diversidad y la inclusión desde una conciencia crítica y la emancipación de los más excluidos, y por los modelos educativos que subyacen al interior de las instituciones educativas.

No obstante, se está avanzando en investigaciones relacionadas con la diversidad y la inclusión, los estudios se han asentado principalmente en campos exclusivos que sustentan la comprensión de experiencias educativas en referencia a los estudiantes con capacidades diferentes y en otros casos, en trabajos ligados a las comunidades indígenas y afrocolombianas, se percibe una ausencia hacia la comprensión de significados y sentidos de la diversidad y la inclusión en contextos educativos urbanos y en particular, a su relación a la práctica educativa y el horizonte institucional.

En este sentido, consideramos que una de las provocaciones de la educación en el Departamento del Magdalena es la necesidad de encontrar procesos educativos que desde el reconocimiento de la diversidad se instituyan propuestas pedagógicas encaminadas a una educación inclusiva, no solo para lograr procesos de aceptación en el aula sino para la creación de espacios dialógicos que permitan el rescate de los saberes, reconocer las historias de vida, la cosmovisión del mundo y el quehacer cotidiano que dan sentido a una educación pensado desde la singularidad y valoración.

En las instituciones educativas están impregnadas por el desarrollo de acciones y valoraciones con implicaciones en los procesos de enseñanza al interior de las aulas y, por tanto, es un escenario de ecología de saberes y construcción de sentidos y significados, puesto que estos emergen en las interacciones cotidianas que realizan los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Sobre esa base, pensamos que el estudio de la diversidad y la inclusión contribuye a develar los significados y sentidos que brotan de las interacciones dialógicas de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia con el fin de establecer un horizonte de comprensión

hacia la consecución de una educación para la diferencia. Esto con el propósito de generar procesos en los que la comunidad educativa se reconozca como partícipes en la construcción de un escenario educativo construido desde la identidad individual y colectiva.

Adicionalmente, el estudio de la diversidad y la inclusión viabiliza la emergencia de procesos educativos humanizadores como lugar donde se construye valores y se recrean saberes. Así, el análisis de la diversidad y la inclusión concedería espacio para identificar saberes, imaginarios, actitudes y prejuicios con el fin de configurar una lectura del contexto social y cultural de los interactuantes en el entorno institucional.

A partir de lo anteriormente planteado, esta investigación se enmarca en una perspectiva crítico-social, mediante un estudio que incorpora enfoques fenomenológicos y etnográficos, con el propósito de contribuir a la comprensión de la diversidad entre los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Distrital Laura Vicuña. Se busca no solo aportar al estudio de la diversidad y la inclusión en el contexto educativo, sino también valorar los saberes y prácticas cotidianas como una vía para reconocer lo identitario. Este enfoque pone de manifiesto la necesidad de profundizar en la búsqueda de respuestas que permitan desentrañar las problemáticas asociadas a estos temas. En este sentido, surge un cuestionamiento central que guía el desarrollo de este estudio: ¿cómo comprender la inclusión y la diversidad desde una mirada situada en el contexto sociocultural de la institución? Esta inquietud ha cobrado fuerza en el reconocimiento de vacíos, tensiones y resistencias presentes en la vida escolar, lo que invita a explorar nuevas formas de concebir el escenario educativo desde una perspectiva más amplia, sensible y contextualizada.

La pregunta por el tipo de investigación: lo fenomenológico y etnográfico

La diversidad e inclusión en el escenario educativo son problemáticas complejas que implican acercarse a las diferentes dimensiones

y fenómenos sociales como elementos que se encuentran en constante transformación. A partir de allí, el presente estudio se sitúa en la perspectiva sociocrítica como posibilidad de comprender para lograr una transformación social desde las vivencias individuales y colectivas de los grupos humanos. Esta forma de reconocer la realidad permite la emergencia de nuevos conocimientos, distanciándose de la racionalidad que obstaculiza lo reflexivo, crítico y creativo. En palabras de Ortiz (2015) «propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas» (p. 20).

Consecuentemente, partimos de un horizonte analítico centrado en descubrir las distintas formas en que los grupos sociales significan sus vivencias y los fenómenos que los identifican. Este enfoque reconoce la pluralidad de voces, imaginarios, percepciones y subjetividades, así como la diversidad de estrategias necesarias para acceder a dichas voces en contextos específicos. En esta línea, resulta pertinente destacar lo planteado por Martínez Miguélez (1998) en torno al paradigma emergente y sus postulados fundamentales, los cuales no solo sustentan este enfoque, sino que también le otorgan vitalidad y sentido. El autor propone varios principios que permiten al sujeto percibir la realidad desde nuevas perspectivas: una realidad que se construye en el diálogo con uno mismo y con los otros, y que no es única ni objetiva, sino que emerge de la interacción social y de la lectura situada de los contextos.

Esta postura paradigmática que intentamos emprender en la presente investigación aporta un aprendizaje valioso en cuanto permite una lectura de la realidad desde la visión de los actores sociales, conocedores de su realidad y enmarcado en la autorreflexión y considerando sus intereses y saberes (Prada, 2014). El enfoque sociocrítico, se revela ante la instrumentalización de la realidad que se ordena desde paradigmas hegemónicos y que obstaculizan e invisibilizan la emergencia de lo reflexivo y crítico. De allí, la urgencia de instaurar un reconocimiento de la realidad social desde de una ideología despojada de lo acrítico para dar paso a posibilidades de transformación.

En este sentido, este análisis se ampara en dicho enfoque, no desde la visión de transformación social, sino desde la lógica de reconocer a los docentes como intérpretes de su realidad.

La investigación cualitativa se orienta cada vez más al uso de estrategias inductivas, al tomar distancia de aquella investigación que parte de teorías para su comprobación. En este sentido, la investigación está orientada hacia los actores educativos adoptando el método dialéctico (ecología de saberes). Desde allí se pretende develar aquellos sentidos y significados que los actores educativos atribuyen a la diversidad y a la inclusión.

De acuerdo con lo anterior, los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia que participarán en la investigación, se constituyen en sujetos participantes, quienes, a través de sus concepciones, significados y sentidos de la diversidad y la inclusión, permitirán acceder a las formas en las que el mundo educativo es interpretado, comprendido y experimentado.

Por lo tanto, nos enfocamos en lo fenomenológico y lo etnográfico, métodos que permiten un reconocimiento del modo y la forma en que las personas dan significado y sentido a sus actuaciones cotidianas, por ello se recurre al principio de complementariedad como una posibilidad para lograr la interpretación desde diversas miradas sustentada en las relaciones que establecen los actores educativos, posibilitando una comprensión desde las percepciones y vivencias de los miembros del grupo.

Recapitulación

En verdad, adelantar un proyecto de investigación es uno de los momentos más apasionantes como docentes e investigadores, pues en este se logra reconocer y valorar las vivencias e interacciones sociales en la búsqueda de nuevos sentidos y significados que intenten dar cuenta de las tensiones, aciertos, imaginarios, signos y símbolos que enriquecen las culturas y las identidades; es una indagación profunda que intenta develar las realidades que se vivencian cotidianamente en las escuelas del país.

Por eso, la indagación acerca de la diversidad, la inclusión y lo sociocultural, permitirá encontrarnos con los significados y sentidos que emergen de la comunidad educativa; determinado por las controversias, rigideces y necesidades de transformación que perciben en la escuela una posibilidad para dar respuestas a sus interrogantes y necesidades, en tanto que es denominada un espacio de interacción y de posibilidades.

Es inevitable además reconocer que los seres humanos asumimos ciertos significados y sentidos que exteriorizan nuestra historia de vida, cultura, religión y valores. Es en razón a lo anterior, que en la escuela como espacio de socialización converge diferentes formas de interpretar el mundo.

Por ello, desarrollar este proyecto de investigación, titulado *Significados y sentidos que atribuyen los actores educativos a la diversidad e inclusión en relación con el contexto sociocultural*, nos permitirá develar los elementos, las prácticas, vivencias y experiencias en lo referente a la atención a la diversidad y los procesos de inclusión que se adelantan.

En este contexto, nos preguntamos ¿qué piensa y qué expresa la comunidad educativa ante la diversidad y la inclusión? Para indagarlo partimos de los significados y sentidos. Lo anterior implica adentrarnos en su contexto, es decir, en lo empírico de la investigación.

Es esencial la toma de conciencia, fomentar el diálogo para luchar contra los estereotipos sociales, discriminación y subvaloración incrementando la participación y fomentando valores como el respeto, la comprensión y la empatía en los miembros de la comunidad educativa, visualizando su sentir, pensar y actuar.

Necesitamos crear marcos comprensivos donde podamos trabajar para fortalecer los valores, el espíritu crítico, la convivencia y la ciudadanía. Esta es una invitación a comprender la realidad social y cultural del país desde los diversos actores educativos (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia), quienes deben encontrarse y reflexionar sobre sus propias realidades, necesidades y posibilidades. Este es el espacio desde donde se promueven lazos afectivos y participativos que construyen ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Agurto, N. L., Núñez, N. y Villar, Y. N. (2013). Políticas educativas para la implementación de la inclusión educativa. *Educación y Territorio*, 3 (2), 15-29.
- Callantes, J. (2016). *Estilos de enseñanza de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina* [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Piura].
- Castillo, C. (2013). *Educación inclusiva: Prospección, análisis y propuestas para la formación del profesorado de educación básica en la Universidad de Costa Rica* [Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid] <http://eprints.ucm.es/22958/1/T34770.pdf>
- Comboni, S. y Juárez, J. (2012). Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes. *Universidades*, LXII (53), 36-49.
- Fals Borda, B. (1987). *Investigación Participativa*. La Banda Oriental.
- Gairín, J. (1998). *Estrategias organizativas en la atención a la diversidad*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gaitán, C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía del diálogo. En Omayra Parra de Marroquín (ed.). *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria* (pp. 17-29). Pontificia Universidad Javeriana.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Uniandes.
- González, L. (2015). *Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural* [Tesis doctoral. Universidad del Magdalena]
- Jordán, J. A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Manjarrés, D. y Hernández, C. (2015). *Hacia una educación inclusiva. Reto y compromiso de todos en Cundinamarca*. Fundación

- Saldarriaga Concha, Gobernación de Cundinamarca y Comité para la Democratización de la Información CDI Colombia
- Martínez Miguélez, M. (1998). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.
- Matamoros, M. (2013). Educación en y para la diversidad y estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 1-30.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115*. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906>.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad, una guía para abordar los estudios sociales*. Editorial Kinesis.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. EAE.
- Ortiz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación. Ediciones de la U.
- Parrilla, A. (2005). La Educación Inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas. *Temáticos Escuela*, 13, 7-9.
- Prada, R. (2014). Epistemología pluralista. En A. Zambrana (Ed.) *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. FUNPROEIB Andes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS, 128-160
- Pulido, O. (2012). Inclusión y educación inclusiva: un debate sobre su sentido y pertinencia. *Revista internacional Magisterio*, 56 (8). 45-62
- Quirós, M. (2012). *Promoción de la educación inclusiva como derecho nuclear*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva.
- Ruiz, E y Sánchez F, I. (2019). *Qué piensan los profesores universitarios de los estilos de aprendizaje*. Universidad del Magdalena.
- Sánchez, F. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Universidad del Magdalena.
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO. CEDALC. Centro de Pensamiento Pedagógico.

- Valladares, L. (2011, 20 a 22 de octubre). Autonomía, Agencia y Empoderamiento: El Papel de las Prácticas Educativas Interculturales [Ponencia]. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, México, Universidad Autónoma Nacional de México.
- Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Editorial progreso.
- Walsh, C. (2006). Pedagogías decoloniales. Editorial Abya-Yala

Capítulo 5

Indicadores de interculturalidad: aspectos que caracterizan la experiencia intercultural en las instituciones educativas

Lorena Ospino Bustamante¹, Lucia Bustamante Meza²

Resumen

Colombia está viviendo un proceso de inmigración masiva debido a la crisis humanitaria que vive Venezuela, lo cual hace prioritario el desarrollo de competencias interculturales en las escuelas colombianas, para que los estudiantes participen en procesos educativos integradores, en ambientes donde no solamente coexistan unos con otros, sino donde se den relaciones de calidad, se respete y valore la diversidad cultural. En este capítulo se describen indicadores de interculturalidad presentes y/o ausentes en el encuentro

1. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena. Magister en Educación y Especialista en la Enseñanza del Inglés, Universidad del Norte. Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Magdalena. Normalista Superior, Normal María Auxiliadora, Santa Marta. Correo: lorenaospinopb@unimagdalena.edu.co

2. Docente de planta en categoría de Titular de la Universidad del Magdalena. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela. Magister en Computación Aplicada y Licenciada en Computación, Universidad del Zulia, Venezuela. Investigadora categorizada y par evaluadora de MinCiencias. Líder del grupo de investigación en Informática Educativa - GINFED. Autora de publicaciones académicas y directora de tesis de pregrado, maestría y doctorado relacionadas con sus áreas de investigación y docencia: i) Educación, desarrollo humano e inclusión. ii) Tecnología educativa e innovación. Correo: lbustamante@unimagdalena.edu.co

de culturas en una institución educativa que presenta un porcentaje significativo de estudiantes inmigrantes venezolanos, como parte de la investigación doctoral cuyo objetivo es evaluar el nivel de las competencias interculturales en estudiantes. A través del diseño de la investigación, se recogen las voces de docentes, estudiantes inmigrantes y locales, en torno a temas como el miedo a la diferencia, aporofobia, estereotipos, prejuicios, discriminación, xenofobia y alteridad, entre otros. Como resultado preliminar, se observa que los estudiantes inmigrantes son discriminados, y que la migración desde Venezuela equivale a desplazamientos forzados en condiciones difíciles y precarias. Además, resulta relevante señalar la falta de claridad respecto a los elementos que configuran la cultura, así como la identificación de factores que obstaculizan el diálogo intercultural, entre los cuales destacan la discriminación y la aporofobia. Estos aspectos son abordados y descritos a lo largo del presente documento.

Palabras claves: indicadores de interculturalidad, competencias interculturales, migración, educación.

Abstract

Colombia is currently undergoing a significant immigration process because of the Venezuelan humanitarian crisis. This situation underscores the urgent need to develop intercultural competencies in Colombian schools, enabling students to engage in inclusive educational experiences within environments that not only promote coexistence but also foster meaningful relationships and a genuine appreciation for cultural diversity. This chapter explores indicators of interculturality that are either present or absent in the lived experience of cultural encounters within an educational institution that hosts a substantial number of Venezuelan immigrant students. The chapter forms part of a doctoral research project aimed at assessing the level of intercultural competencies among students. The research

design incorporates the voices of teachers, immigrant students, and local students, addressing issues such as fear of difference, aporophobia, stereotypes, prejudice, discrimination, xenophobia, and otherness. Preliminary findings indicate that Venezuelan immigrant students face discrimination and that their migration experience often resembles forced displacement under precarious and hazardous conditions. Additionally, the study reveals a notable lack of clarity regarding the components that constitute culture. Among the most significant barriers to intercultural dialogue identified are discrimination and aporophobia, which are analyzed in depth throughout this document.

Keywords: indicators of interculturality, intercultural competences, migration, education.

Introducción

Los crecientes casos de discriminación en la sociedad samaria se reflejan también en las instituciones educativas. Hechos como que los niños colombianos acosen y/o aíslen a sus compañeros venezolanos, que los niños discriminen a otros compañeros colombianos como afrocolombianos, indígenas, e incluso, a los provenientes de ciudades del centro del país, llamándolos cachacos, algunas veces de manera despectiva, para etiquetar cómo diferentes sus acentos, maneras de expresarse, por provenir de otras ciudades como Bogotá, Medellín y/o cualquier ciudad del interior de Colombia, son señales de que algo está sucediendo en torno a la interculturalidad.

Pese a existir un gran movimiento de inmigración venezolana, el cual no tiene precedentes en el país, es notorio que no se han generado cambios significativos en el campo educativo. Se sigue con las mismas políticas, lineamientos, contenidos, actitudes, y poca reflexión desde las comunidades educativas respecto a todo lo que ello conlleva. La interculturalidad debe ser un campo para reforzar no solo desde las políticas gubernamentales, sino desde las escuelas.

Aunque en el artículo séptimo de la Constitución Política de Colombia 1991) precisa que el Estado debe defender la riqueza étnica y cultural de la Nación, y que en el artículo decimotercero se dispone que el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea verdadera y legítima y que este adoptará medidas en favor de las personas segregadas, pareciera que la diversidad cultural fuera solo palabras sin sentido, en un país distinto, no perteneciente a la realidad nacional, en donde en las escuelas, los estudiantes no saben exactamente cuáles son los grupos indígenas de su departamento o región, discriminando a afrocolombianos, indígenas, a inmigrantes venezolanos y retornados, pero que sí respetan y exaltan a cualquier persona u objeto que venga de otras regiones como Estados Unidos o Europa, y hasta grupos de música asiática (coreana), idioma y cultura con la cual casi nunca han tenido relación.

En este capítulo se describen diversos factores que pueden contribuir a determinar el nivel de competencias interculturales en la escuela, como son: actitudes, percepciones, creencias, miedo a la diferencia, aporofobia, comunicación, estereotipos, prejuicios, xenofobia, cultura, empatía, alteridad. Aspectos que están siendo estudiados a partir de la observación de las interacciones que estudiantes colombianos y venezolanos tienen en una institución educativa, así como mediante el análisis de las experiencias, aprendizajes, y reflexiones personales expresadas a través de entrevistas o testimonios focalizados de estudiantes y maestros.

Educación e Interculturalidad

La educación es un proceso desarrollado por el ser humano y este la ha llevado a cabo a través de los siglos como práctica social para lograr su subsistencia, y optimizar su estancia en el mundo. A pesar de ser una práctica característica en la historia humana, el término educación solo se formó en el siglo XVII, y según Compayré (1897), el primero en usar el término fue Montaigne en sus ensayos, aunque siempre optaba por la expresión *institution des enfants*.

Otros afirman que fue realmente John Locke el primero en inaugurar el término *Education* en su obra *Some Thoughts Concerning Education* (1693), y fue Rousseau, quien con su obra *Emilio* (1762), delimitó el término a su significado moderno.

Por otro lado, el término pedagogía viene de la palabra griega *παιδαγωγέω* (*paidagōgeō*); en donde *παιδός* (*paidós*) es niño y *άγω* (*ágō*) guía, es decir, guiar al niño. Johann Friedrich Herbart, filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, es considerado el fundador de la pedagogía como disciplina, con su obra *Allgemeine Pädagogik* (Pedagogía General) de 1806, en donde recomendaba cinco pasos formales para la enseñanza.

El término pedagogía se usa en Colombia para hablar de la educación dada a niños, jóvenes y adultos sin ninguna distinción, es decir, la pedagogía es vista como un saber que puede abarcar diferentes campos y dimensiones.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos publicada por las Naciones Unidas ordena, en el artículo 26, que la educación sea un derecho para todas las personas en el mundo, y en su segundo párrafo declara que esta debe favorecer el reconocimiento, la comprensión y confraternidad entre los pueblos para el mantenimiento de la paz (Asamblea General de la ONU, 1948).

En Colombia, la educación es un derecho de todos y tiene una función social, y con ella se pretende alcanzar el acceso al conocimiento, y a los bienes y valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67). En la práctica, esto se lleva a cabo con el acceso de millones de niños, jóvenes y adultos a los distintos niveles de las instituciones educativas, en las cuales se desarrollan procesos de aprendizaje y experiencias que llevan a la formación escolar.

El sistema educativo colombiano ha establecido estándares y documentos dirigidos al desarrollo de competencias en las instituciones educativas, entre ellas las Competencias del Lenguaje, Competencias en Matemáticas, Competencias en Lenguas Extranjeras (inglés), Competencias en Ciencias Naturales, y por último las Competencias Ciudadanas. Estas últimas fueron construidas, debido a la necesidad

de formar ciudadanos responsables comprometidos con la sociedad y la democracia.

Según el MEN, competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que, unidos, potencian la construcción de una sociedad basada en la democracia (MEN, 2004). El programa de implementación de estas competencias se define de la siguiente forma:

El Programa de Competencias Ciudadanas —PCC— es el conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional —MEN— y dirigidas a todo el sector, que busca fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (MEN, 2011, p.14).

En su contenido se presenta un conjunto de competencias agrupadas en tres ejes fundamentales: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Pero estas no presentan lineamientos orientados al desarrollo de habilidades que favorezcan reflexiones sobre la cultura, y que reafirmen no solo el respeto, u observación e identificación de las diferencias con los demás, sino que, además, se necesita que profundicen en el conocimiento, comprensión, reflexión y valoración de otros sistemas culturales. A esto se le puede llamar interculturalidad.

De forma significativa, cabe señalar que la palabra interculturalidad nunca aparece referida en el documento, lo cual, aunque aparentemente no dice mucho, es un aspecto que se debe tener en cuenta.

Dicho programa también expresa qué competencias ciudadanas deben ser desarrolladas para formar ciudadanos activos y que hagan cumplir sus derechos. Es decir, se da un mayor énfasis a la formación de ciudadanos para que crezcan en los valores democráticos. Y aunque se abordan algunos aspectos relacionados con la cultura, sólo se hace desde el respeto a los demás y la mayoría de estas

competencias van encaminadas a la identificación de la exclusión y de la discriminación.

En las escuelas, el gobierno nacional impulsa el desarrollo de competencias ciudadanas (MEN, 2004), las cuales son importantes en el desarrollo de valores democráticos, pero en menor escala se escucha sobre el desarrollo de la competencia intercultural, necesaria también para una educación para la paz.

Lo anterior no quiere decir que estas sean inadecuadas, ya que son necesarias para el fortalecimiento democrático de la sociedad.

Pero aún hoy, el MEN no ha presentado algún documento que establezca el favorecimiento de Competencias Interculturales para los niños y jóvenes estudiantes del país.

La UNESCO ha puntualizado sobre la importancia de las competencias interculturales ya que la diversidad de culturas y el contacto entre ellas son hechos inseparables de la vida moderna. (UNESCO-Universidad Nacional de Colombia, 2017)

Se hace necesario el alcance de la competencia intercultural en los niños y jóvenes en nuestras escuelas. La interculturalidad es un desafío para las escuelas en nuestra sociedad.

La interculturalidad comienza su camino en Latinoamérica desde los años 80, al darse inicio a las políticas en educación impulsadas por pueblos indígenas, las organizaciones no gubernamentales y/o las naciones. (Walsh, 2010). De acuerdo con Sánchez (2011), la interculturalidad impulsa los diálogos e intenta eliminar los prejuicios que soportan el estigma social y la segregación cultural. También agrega que esta es comunicativa y que se aborda desde el reconocimiento del otro, siendo todos parte del diálogo intercultural.

Observamos a diario que los niños en la escuela reflejan lo que viven en sus hogares. Reflejan maltratos a los compañeros de culturas distintas, como los procedentes de Venezuela, y esto es un indicador de la falta de reflexión sobre la realidad que viven a diario estas personas inmigrantes, y que ha llevado a la insensibilidad e inconsciencia colectiva, creándose un sesgo cognitivo, en donde lo más fácil es juzgar, ridiculizar, deshonrar y mofarse de la desgracia ajena, la desgracia del otro.

Pero no solamente debe interesar la formación integral en cuanto al respeto y conocimiento de la cultura de sus compañeros de diferentes nacionalidades o etnias, sino también de los estudiantes inmigrantes al conocimiento y respeto frente a la cultura de la sociedad a la que ingresan, pues este es un proceso de mutuo conocimiento en donde estudiantes, docentes, comunidad educativa, familias y sociedad, es decir, todos debemos aprender:

La identidad cultural que desarrollan las personas en un centro educativo es de suma importancia para ellos, porque, en este contexto, es donde se aprende que todos somos distintos y que muchos podemos tener diferentes orígenes culturales. Y, de la misma manera, se debe respetar a los demás, al igual que se respeta la propia cultura. Este rasgo sienta las bases para una buena convivencia con los demás en cualquier entorno. En este sentido, cuando no se tienen claras pautas para la sana convivencia y respeto hacia los demás, se puede llegar a situaciones de irrespeto, agresión, intolerancia y etnocentrismo, lo que se convierte en un problema más para la sociedad actual, que de lo único que está ávida en estos momentos es de personas con valores y principios (Sánchez *et al.*, 2015, p.73).

Se debe apuntar no solo al conocimiento del otro, sino al conocimiento mutuo, a la sana integración de ambas partes. En donde demos a conocer quiénes somos y de manera recíproca entendamos quiénes son las personas que ingresan a la vida escolar procedentes de otro país o cultura. La escuela es un espacio para que los estudiantes se desarrollen socialmente y compartan sus opiniones, creencias y valores. Por ello es fundamental la orientación que se le den a los procesos que los estudiantes llevan a cabo cada día en la escuela.

Volviendo al punto de que los niños en la escuela reflejan lo que viven en sus hogares, se observa que algunos niños y jóvenes colombianos demuestran algunas veces menosprecio, desconsideración, humillaciones y xenofobia con expresiones ofensivas, denigración

y maltrato verbal a la mujer venezolana, tratándolas, a veces, de mujeres fáciles o destruye hogares, mientras que los niños y jóvenes inmigrantes llevan y demuestran en la escuela frustraciones, manifestándolas algunas veces en los bajos estados de ánimo, deficiente motivación, el bajo contacto o aislamiento y algunas veces el bajo rendimiento académico observado.

Al respecto, se está forjando un muro que nunca ha debido existir, y es el muro de la degradación del otro. No es difícil encontrar niños llamando a sus compañeros de clase *venecos* (como forma despectiva de decir venezolano) o expresiones humillantes como *ir para donde las venecas* (como sinónimo de ir donde hay mujeres de dudosa reputación) en vez de referirse a ellos por el nombre correcto de su nacionalidad: venezolanos o venezolanas, o simplemente por su nombre de pila.

Muchos estudiantes samarios y de la región actúan de la forma discriminatoria en que lo hacen por su posible escasa competencia intercultural, y también por la propia tendencia a aceptar concepciones o suposiciones de los medios de comunicación, y demás personas que los rodean, muchas veces sin ningún tipo de reflexión o consideración, que es algo que estamos observando en las escuelas y comunidades en general.

Educación Intercultural

El mundo necesita una manera distinta de ver la educación más allá de la simple transmisión de contenidos. La educación debe ser un proceso donde se puedan encontrar y dialogar distintas culturas. Para Peiró y Merma (2012) en la educación intercultural los maestros debemos lograr organizar y orientar iniciativas dirigidas a gestionar la pedagogía de la interculturalidad, «en un mismo espacio y tiempo, con contenidos culturales mestizos, pertenecientes a las distintas culturas» (p. 130).

En las escuelas de nuestra región y del país, sería una práctica interesante el desarrollo de competencia interculturales, debido a que

hay mucha discriminación, no solo con los inmigrantes venezolanos, sino entre los mismos colombianos. Se discrimina en la costa a personas provenientes del interior. En el interior se discrimina mucho a los costeños. No se les da la importancia a los grupos indígenas desde las mismas instituciones educativas, lo mismo a los grupos afrocolombianos.

Sobre este hecho, Peiró (2013) agrega que se hace necesario hacer un análisis de la diversidad en todos los tipos posibles de interacción social, y también en las instituciones educativas. Lo cual remite, desde la conformación de una sociedad en la que conviven distintas culturas, a la instauración una educación intercultural con calidad, que genere el respeto a la diversidad entre todos.

La educación intercultural también se puede ver representada como un proyecto de transformación de las relaciones humanas. En este aspecto Aguado y Mata exponen que con la formación de una sociedad más equilibrada, participante y sostenible se pueden lograr grandes cambios en la formación de una ciudadanía intercultural. «La ciudadanía no es un estatus, sino una práctica que debe aprenderse» (Aguado y Mata, 2017, p.57).

Hasta este punto, citando a Pinillos (2012) quien aconseja que desde la pedagogía hay que darle prioridad a la educación intercultural, e igualmente se debe formar al inmigrante de la misma manera que a los locales, no solo en conocimiento, sino también en valores y actitudes para la valoración e integración entre las culturas, para así lograr que la diversidad nos enriquezca a todos. Para ello, se debe establecer el nivel real de competencias interculturales, objetivo de este estudio, lo cual daría las bases para establecer qué aspectos se pueden afianzar en cada escuela, para el desarrollo de la educación intercultural según el contexto y población que una institución educativa tenga.

Indicadores de interculturalidad

Presentamos indicadores de interculturalidad, contruidos desde el proyecto de investigación que lleva como título *Competencias*

interculturales en estudiantes de instituciones de educación básica y media, el cual desarrolla, en su marco conceptual, algunas dimensiones basadas en la migración, la interculturalidad y la educación. Actualmente se hace necesaria una reflexión desde el campo educativo sobre los aspectos que abarca la interculturalidad, para que aprendamos mutuamente en medio de relaciones de calidad entre los seres humanos y sus culturas. A continuación, algunos de los indicadores de interculturalidad necesarios dentro de la reflexión educativa:

Cultura

En una institución educativa, se debe tener muy claro el concepto de cultura, antes de adentrarse en el terreno de la interculturalidad. Según Heise *et al.* (1994) para muchos la cultura son todas esas expresiones externas observables que existen en una región, como la música u otras expresiones artísticas. Esa es la concepción general que muchos docentes y gran parte de la sociedad tienen de lo que significa el término cultura. Sin embargo, el concepto de cultura se refiere a algo más allá de lo observable. Son las maneras y modos de ver, pensar, expresarse, comportarse y de ver el mundo (Heise *et al.*, 1994).

Cultura no son tan solo las expresiones folclóricas de un pueblo, región o país. A ello podría llamársele productos de la cultura. Cultura es la manera de ver la vida de las personas y de cómo se desenvuelven en ella, que por ser algo subjetivo, es difícil de definir.

Para entender mejor el concepto de cultura, Deardorff (2009) nos hace un acercamiento a la definición de cultura desde la educación, con su dicotomía entre cultura objetiva y cultura subjetiva. La autora señala que, en educación, el enfoque tiende naturalmente a estar en el conocimiento: historia, literatura, lenguaje y música, es decir, los productos a veces referidos como cultura objetiva. Si bien estos productos proporcionan ventanas valiosas para su comprensión, tal conocimiento no es suficiente para desarrollar la competencia intercultural, que ayudar a pensar, comportarse y comunicarse interculturalmente.

La misma autora señala que, en el ámbito educativo, existe una necesidad urgente de abordar la dimensión subjetiva de la cultura, con el fin de proporcionar a los estudiantes los fundamentos, marcos de referencia, habilidades y conocimientos necesarios para comprender los valores culturales subyacentes, los estilos de comunicación y las distintas visiones del mundo. Esto les permitirá entender mejor el comportamiento de los demás, relacionarse de manera efectiva con personas de diferentes contextos y, en última instancia, desarrollar una mayor competencia intercultural. Finalmente, Dearsdorff (2009) define la cultura como:

Un término teórico primitivo, relacionado con actitudes, valores, creencias, rituales / costumbres y patrones de comportamientos intergeneracionales duraderos, pero en evolución, en los que las personas nacen, pero que se crean y mantienen estructuralmente por las acciones continuas de las personas (p.6).

De acuerdo con la UNESCO, cultura son todas esas características espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que distinguen a un grupo social, y que se ven reflejadas en sus expresiones artísticas, formas de vida, valores, comportamientos y hasta creencias. (UNESCO, 2017) que además no son grupos homogéneos, sino que también presentan sus particularidades características. Es decir, cada cultura es distinta. Peiró (2013) destaca que «la diversidad cultural se está convirtiendo, si no se ha convertido ya, en la nota de identificación de las sociedades actuales, al tiempo que en uno de los ejes principales de cohesión o de desintegración social» (p.64).

La llegada de personas de otro país al nuestro no debería ser motivo de aculturación de ninguna de las partes, locales e inmigrantes. Debería ser una oportunidad de generación de conocimientos que no se está aprovechando, o como nos dice Peiró (2013), la cultura debe ayudar a la formación de oportunidades para todos. El pluralismo cultural «debe incluir la convivencia activa y recíproca de

distintos grupos sociales, además de sumar políticas que ayuden y promuevan la creatividad y la transformación constante» (p.29). Es decir, conceder a los grupos culturales reproducir sus identidades a medida que estos evolucionan.

Es por ello, que la llegada de inmigrantes de Venezuela a nuestro país no debe ser tomada desde un punto de vista negativo, como se ve a diario en los medios de comunicación nacionales y locales, donde se da a creer que nuestra realidad sería mejor si ellos no estuvieran. Se crea una realidad falsa en la mente de todos, donde la presencia de venezolanos en las ciudades son las causas de todos los males que nos aquejan en la sociedad, y donde la ausencia de pobreza venezolana en las calles sería la única manera de que nuestra realidad mejore, lo que nos lleva a recordar los efectos de los medios de comunicación en la opinión pública (Noelle-Neumann,1995).

El desarrollo de este estudio puede ayudar no solo a establecer el concepto de la propia cultura en los estudiantes, sino ayudarlos a valorar y ver lo positivo en la de los demás. El hecho de establecer el nivel de sus competencias interculturales puede ayudar a la reflexión sobre los aspectos que se pueden mejorar desde el saber conocer, saber hacer y saber ser dentro de la institución educativa.

Miedo o rechazo a la diferencia

En el estudio se abordará el tema del miedo a la diferencia por su posible relación con la interculturalidad, específicamente con la competencia intercultural. El miedo a la diferencia se observa como origen de la discriminación que se hace a las personas, desde diferentes ángulos, como origen, procedencia, apariencia, sexo, religión y raza.

Pero cabe preguntar, ¿qué es el miedo a la diferencia? Pocos autores se refieren al tema. Por esta razón, con el desarrollo del estudio, se intenta hacer una aproximación a lo que este concepto significa, pues hay poca alusión al tema en la literatura académica.

Ya desde muy temprana edad, los niños se dan cuenta de que son diferentes, cada uno con características físicas que los distinguen.

Luego, en la escuela, se trata de homogenizar comportamientos y apariencias, que pretenden hacerlos sentir que todos deben ser y actuar de igual manera: todos buenos estudiantes, todos callados, todos sentados, todos de pie, todos uniformados, incluso, en instituciones educativas se prohíbe a los jóvenes llevar cabellos pintados, cortes de moda, o cualquier atributo que los haga distintos, y llamen en cierta medida la atención de sus compañeros. El estudiante que presente un comportamiento distinto al esperado es considerado un mal estudiante. Es posible que esto facilite la labor de directivos y docentes, pero indirectamente se les enseña a los niños que quien sea o haga las cosas de manera distinta, no las está haciendo bien.

Es aquí donde posiblemente inicia el miedo o rechazo a la diferencia, que continuamos desarrollando durante la vida, juzgando a personas que son distintas desde cualquier ángulo, a las cuales resulta más fácil criticar, juzgar, aislar, discriminar o acosar.

Se hace necesario reflexionar sobre por qué lo diferente causa miedo o rechazo. Por qué existe temor ante lo distinto, ante las situaciones, o personas, o incluso culturas que aún no conocemos, traduciéndose dicho miedo o rechazo en prejuicios, discriminación y hasta aporofobia y xenofobia. La expansión de este modo de pensar es parte de lo que aqueja a nuestra sociedad.

Un ejemplo del miedo a lo diferente, particularmente en relación con las personas migrantes, lo ofrece un informe del Observatorio Español de Racismo y Xenofobia (OBERAXE), citado por Barciela (2011), basado en datos recopilados entre 2007 y 2010. El estudio muestra cómo ha cambiado en España la percepción de la población local hacia los migrantes, tornándose más negativa en los últimos años. Estos sentimientos están motivados por diversos factores que inciden en el aumento o la disminución de la desconfianza o el temor hacia lo desconocido.

En este caso, la causa del miedo o amenaza son los inmigrantes, creándose muchos falsos estereotipos, de los cuales, los más escuchados son:

Estamos ante una gran inmigración producto de las políticas de entrada al país, cualquiera puede entrar, llegan por nuestros trabajos, desmejoran las ayudas sociales que recibimos, incrementan la violencia, desmejoran el nivel educativo, nos quitan la identidad de nuestra nación, y no quieren aprender nuestros hábitos y costumbres (Barciela, 2011, p.220).

Estas afirmaciones son, en muchos casos, las mismas expresiones encontradas en la sociedad de la región Caribe colombiana, al referirse a los inmigrantes venezolanos.

Es por ello que se debe proponer la creación y puesta en práctica de acciones educativas que conlleven la reflexión sobre la mirada que los estudiantes están dando a los niños y jóvenes inmigrantes venezolanos. Que no se acentúen las miradas sobre sus diferencias para rechazarlos, sino que estas diferencias se vean como una oportunidad para el aprendizaje de todos en la comunidad educativa. Un informe de la organización Cruz Roja (2007) indica que las propuestas de concientización deben tener componentes de tipo emocional, que promuevan y destaquen aquello que nos une, más que en lo que nos separa de los demás.

Comunicación: el lenguaje como estigmatización social

De acuerdo con Deardorff (2009), conocer un idioma no nos hace competentes interculturalmente. Según la autora, estudios encontraron que los expertos no pudieron llegar a un consenso sobre el papel del lenguaje en la competencia intercultural, lo que implica que el idioma por sí solo no lo hace a uno interculturalmente competente. Es decir, el conocimiento del idioma más la valoración positiva de una cultura y sus hablantes no nos puede hacer competentes interculturalmente. A lo anterior se puede agregar que el uso que damos a las palabras para comunicarnos con los demás va a definir de gran manera el tipo de relación que se construirá con el uso adecuado o inadecuado de ellas. El tipo de comunicación que se

construya unirá o separará a las personas provenientes de distintas culturas. Además, es importante recordar que el trato recibido por parte de la sociedad de acogida permanece en la memoria de quien vive la experiencia migratoria. Por ello, resulta fundamental construir relaciones saludables que contribuyan a eliminar el estigma, el acoso y la discriminación, tanto en la sociedad como en el ámbito escolar. El lenguaje, en este sentido, desempeña un papel crucial: su uso puede acercar o alejar a las personas, y por esta razón será considerado en este estudio como un posible indicador de competencia intercultural.

Aporofobia

Aporofobia es un neologismo acuñado por la filósofa Adela Cortina en 1995, en una publicación del periódico *El País* (España). El término, que fue oficialmente aceptado por la Real Academia Española en diciembre de 2017, se refiere al rechazo, aversión o desprecio hacia las personas pobres o en situación de vulnerabilidad económica. La misma autora lo destaca en una presentación en TEDx Talks, una organización de medios, expresando que:

Es increíble que exista algo tan peligroso como el rechazo al pobre, el rechazo a los débiles, a los mal ubicados. Esto no puede ocurrir. Por esto pensé que se necesitaba una palabra para señalar ese rechazo, y que se reconociera (Cortina, 2018, 5m52s).

Según Esteve (2018), en su reseña de la obra de Cortina, la *aporofobia* se entiende como el rechazo hacia las personas pobres o desamparadas, aquellas que no tienen nada que ofrecer y que, en una sociedad regida por la lógica del intercambio mercantil y el dar-recibir, resultan excluidas. Este rechazo no se limita a los refugiados, sino que también afecta a colectivos como las personas sin hogar, y puede manifestarse de forma violenta, como lo han evidenciado diversas ONG e instituciones. De manera inexplicable, lo anterior

no pasa con estudiantes extranjeros provenientes de otros países. En las escuelas de la ciudad, estudiantes, directivos y docentes tratan de manera preferente (a veces excedida y de forma notoria) al estudiante que tiene origen o ascendencia estadounidense o europea. El trato debería ser equitativo para todos los alumnos, sin importar de dónde vienen, su nivel económico, género o cualquier característica individual.

Estereotipos

Los estereotipos son el conjunto de creencias sobre un grupo, es lo que se cree de ellos de manera falsa, verdades a medias, que nada tienen que ver con la realidad y que están en la mente de todos en una sociedad. Pero se equivocan haciendo un análisis superficial oponiéndose a la verdad. Los estereotipos son pensamientos que se pueden cambiar, pero esto es algo complejo de realizar, porque son las emociones quienes los sostienen, haciéndolos casi impenetrables a la razón y a la lógica (Barciela, 2011). Los hechos escuchados en noticias que implican a venezolanos y venezolanas en hechos negativos en la ciudad y el país acentúan los estereotipos que estudiantes y familias se han ido forjando, y que hace más difícil desentrañarlos del imaginario de la sociedad. Por ello, los estereotipos constituyen un aspecto crucial al momento de establecer el nivel de competencias interculturales, ya que representan concepciones y reacciones negativas hacia determinados grupos culturales o de procedencia específica. Estas percepciones limitan la posibilidad de un intercambio cultural positivo y, en consecuencia, obstaculizan el desarrollo adecuado de la interculturalidad.

Xenofobia

Se denomina con ese término las actitudes de rechazo, odio o fobia a lo extranjero. De nuevo con Adela Cortina, quien argumenta al respecto:

Hay un conjunto de neurocientíficos que nos insisten en indicar que la xenofobia tiene unas bases cerebrales, que nuestro cerebro es xenófobo. Que somos xenófobos por naturaleza, pero las razones que nos dan es que el cerebro busca nuestra supervivencia de manera básica, y por ello buscamos personas que para nosotros sean agradables, que sean iguales a nosotros, con quienes nos sintamos bien y a gusto (Cortina, 2018, s.p.).

Este es un fenómeno que se debe erradicar por igual de las instituciones educativas y sociedades. Pues el hecho de creernos más que los inmigrantes debido a nuestra falta de empatía puede desembocar en problemas más graves como hostilidad y discriminación, hasta actos de violencia graves entre todos. Según Barciela (2011), el informe de la OBERAXE demuestra que una gran sección de la sociedad en España se está adentrando en una posición de rechazo hacia la inmigración, hallándose una creciente simpatía hacia grupos políticos con pensamientos racistas o xenófobos. Estas conclusiones demuestran un incremento en la percepción negativa de la sociedad hacia los inmigrantes. Cabe repetir que la xenofobia obstaculiza el desarrollo de interculturalidad y por lo tanto, de competencias interculturales.

Discriminación

Desde muy pequeños, los niños muestran en la escuela lo que aprenden en casa. Según demuestran las investigaciones:

Las teorías sociocéntricas buscan los orígenes del racismo, observando la relación entre distintos aspectos. El desarrollo de pensamientos racistas inicia desde los progenitores mostrando ejemplos y formas de comportamiento a sus hijos, y luego siendo esto reforzado con los medios de comunicación (Aguado *et al.*, 2013, p.39)

Partiendo de Onana (2007), discriminar es lo mismo que separar a una persona o grupo social dándole un trato inferior. De igual manera, significa valorar a las personas o grupos distintos en términos de superioridad o inferioridad. Onana también señala que las diversas maneras de discriminar comparten entre sí el impacto negativo que causa a quien recibe estos tratamientos de desigualdad (Onana, 2007).

Existen varios tipos de discriminación, que se distinguen en tres clases: institucional, individual y social. En esta última cabe la etno-cultural. En cuanto al modo en que opera, la discriminación puede ser directa o indirecta. Es directa cuando se trata de manera inferior a un individuo por sus orígenes o procedencia, y es indirecta cuando una política o forma de actuar, en apariencia neutra, pone a alguien en desventaja (Onana, 2007). Es necesario tener en cuenta un término importante y es el del racismo biologicista, el cual:

Tiene como soporte una teoría que se centra en la desigualdad entre las razas, con la exaltación de la presencia de razas puras, unas mejores que otras en cuanto a la superioridad de una y la inferioridad de otras. En donde las superiores sobrepasan a las inferiores en capacidad intelectual, formas de actuar y maneras de vivir. Las razas supuestamente inferiores deben siempre permanecer sometidas en todos los aspectos a las razas superiores y estas nunca deberían mezclarse. A pesar de la falta de lógica y sentido en estos supuestos, son muchos los adeptos de estas teorías (Aguado *et al.*, 2013, p. 37).

El racismo puede manifestarse tanto desde una perspectiva biológica que jerarquiza a las personas según su raza, como desde una perspectiva cultural, que establece divisiones entre culturas a partir de sus diferencias. Aunque se fundamentan en criterios distintos, biológicos en un caso, culturales en el otro, ambos tipos de racismo coinciden en promover la segregación, la discriminación y la opresión (Aguado *et al.*, 2013). En este contexto, los estudiantes venezolanos que asisten a escuelas en la región

experimentan discriminación directa por parte de sus compañeros. Como señala Barciela (2011), este tipo de discriminación suele responsabilizar a los inmigrantes de su propia situación y de los problemas que enfrenta la sociedad receptora, lo que lleva a percibirlos como competidores o incluso como amenazas.

Aunque muchos lo nieguen, la discriminación hacia los estudiantes venezolanos en el ámbito escolar sigue siendo una realidad presente. Negar la existencia de actos segregacionistas, como advierte la Cruz Roja, implica normalizar el aislamiento y la exclusión, pues al ofrecer razones alternativas a la discriminación, se justifica la marginación de los inmigrantes. Esta actitud resulta especialmente peligrosa, ya que al minimizar o negar la discriminación, se promueve la inacción, impidiendo que se generen estrategias para combatirla (Cruz Roja, 2007). Por su parte, Katz, citado por Aguado y colaboradores, plantea que las actitudes y comportamientos de los niños están fuertemente influenciados por diversos factores, entre los que destacan la educación recibida en el hogar, las dinámicas escolares y las experiencias de contacto con otras culturas (Aguado et al., 2013). Desde esta perspectiva, es posible reconocer la relevancia que tiene la formación tanto familiar como escolar en la construcción de una conciencia intercultural.

Las primeras experiencias en estos espacios pueden ser clave para fomentar una convivencia más abierta y respetuosa de la diversidad. En consecuencia, las prácticas educativas que busquen fortalecer las competencias interculturales podrían generar transformaciones significativas en los niños y jóvenes, quienes se encuentran en un momento vital para incorporar valores de inclusión y respeto a la diferencia.

Conclusión

La interculturalidad como proceso implica el desarrollo de factores implícitos que benefician u obstaculizan las relaciones entre

las personas de una o varias culturas. La escuela como centro de encuentro de personas, culturas y saberes, es un escenario propicio para reconocer, evaluar, o proyectar qué tipo de intercambios se dan o se podrían dar en ella. En atención a la evaluación de la interculturalidad, hemos explorado algunos indicadores de esta dentro de la escuela, como formadora de ciudadanos del mundo. El conocimiento y experiencia de lo que abarcan conceptos como la cultura, el rechazo a la diferencia, la comunicación, la aporofobia, los estereotipos, la xenofobia y la discriminación, son significativos en la reflexión docente y estudiantil en el plano de la interculturalidad y la convivencia escolar. Estos indicadores de interculturalidad permitirán valorar el nivel competencias interculturales en aras de una reflexión educativa significativa para las instituciones educativas de la región. La comunicación usada de manera asertiva puede ayudar en gran manera a que se logren dar los demás factores que pueden impulsar el proceso intercultural y por ende las competencias interculturales, no solo para beneficio de la escuela y sus procesos educativos, sino para el desarrollo de ciudadanos que pertenecerán a una sociedad un poco más inclusiva. Finalmente, cabe resaltar que más allá de seguir manuales dictados por el estado, maestros y estudiantes deben conocer y comprender las características de la población con la que se relacionan diariamente, y nunca tratar de imponer opiniones, creencias, hábitos, valores y demás aspectos de la cultura propia, sino de traer a colación, en el mismo ambiente escolar, los significados, creencias y valores que cada cultura posee, para que sean primero conocidos, y luego respetados y valorados por todos.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Frías, R., Gil-Jaurena, I., Liévano, B. y Mata, P. (2013). *Diversidad e Igualdad en Educación*. Editorial UNED.
- Aguado, T. y Mata, P. (2017). *Educación Intercultural*. Editorial UNED.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 A III). <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

- Barciela Fernández, S. (2011). *Elementos que conforman la percepción negativa sobre la inmigración. Miedo, inseguridad y control social. Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 161, 203–226. Cáritas Española.
- Compayré, G. (1897). *Cours de pédagogie theorique e pratique*. Librairie Clasique Paul Delaplane.
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Art. 7, 13, 41, 67. 7 de julio de 1991. (Colombia).
- Cruz Roja (2007). *Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage.
- Esteve, A. (2018). Aporofobia, el rechazo del pobre. *Revista de Filosofía SCIO*, 14, 279-285.
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. Caap. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, Cartilla 1: Brújula de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Paidós.
- Onana, P. (2007). *Discriminación, multiculturalidad e interculturalidad en España. Un análisis desde la escolarización de la infancia subsahariana*. IEPALA.
- Peiró, S. y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 127-139.

- Peiró, S. (2013). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Editorial Club Universitario
- Pinillos, M. (2012). Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1): 579-591.
- Sánchez, I. (2011). Enfoques y Modelos de Educación Intercultural. *Revista Praxis* (7), 30-41.
- Sánchez, I., Aguirre, W. y Ochoa, J. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Revista Praxis*, 11, 61-75.
- TEDx Talks (marzo 13, 2018) *Aporofobia, el miedo a las personas pobres - Adela Cortina* - TEDxUPValència [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZODPxP68zT0>
- UNESCO-Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Competencias Interculturales. Marco Conceptual y Operativo*. Universidad Nacional de Colombia-Cátedra UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Capítulo 6

El territorio en el fortalecimiento de la práctica pedagógica intercultural del área curricular de las ciencias sociales

Daniel Antonio Pérez Cerro¹ y Luis Alfredo González Monroy²

Resumen

El presente capítulo comparte los resultados de una investigación desarrollada en un circuito rural de la geografía Caribe colombiana, situado en la cuenca del río Sinú, exactamente en el corregimiento de Santa Clara del municipio de Montería, escenario caracterizado por su vocación agropecuaria. Allí, se encuentra la Institución Educativa Santa Clara de Asís, como faro en el cual se manifiestan espectros socioculturales, analizados y comprendidos mediante procesos de reflexión y discernimiento sensato por sus actores *in situ*. La

1. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente en propiedad de la Institución Educativa Santa Clara de Asís de Montería. Miembro del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (CEMPLU), categorizado en A1 por Minciencias, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena. Correo electrónico: danielcerro@hotmail.com danielperezac@unimagdalena.edu.co

2. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente Catedrático adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Miembro del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (CEMPLU), categorizado en A1 por Minciencias, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena. Correos electrónicos: lgonzalezm@unimagdalena.edu.co, dunkarinca@gmail.com

metodología empleada consistió en una etnografía complementada con herramientas de la fenomenología y el interaccionismo simbólico. El proceso epistemológico, por otra parte, examinó de manera fidedigna las dinámicas y trasegares escolares de una comunidad campesina, asociadas a la construcción de la categoría de territorio. Este fue el detonante de la práctica pedagógica en el ejercicio del área curricular de las ciencias sociales, bajo un enfoque intercultural, en el cual se implementaron los saberes empíricos surgidos de la intervención. Los resultados muestran la necesidad de abordar los territorios desde una escuela que empieza a entenderse a sí misma, para luego reivindicar la identidad y los saberes propios de los contextos donde se halla localizada. Las comunidades rurales comienzan a concebirse como miembros de una sociedad multicultural, que ve en sus maestros una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida, en estrecha relación con los objetos y sujetos que los acompañan en su imaginario colectivo de morada.

Palabras claves: Territorio, identidad, práctica pedagógica, interculturalidad, ciencias sociales

Abstract

This chapter presents the results of a research project conducted in a rural area of the Colombian Caribbean, specifically in the Santa Clara district of the municipality of Montería, located in the Sinú River basin—a region marked by its agricultural vocation. Within this context, the Santa Clara de Asís school emerges as a vital space where social phenomena unfold and begin to be understood through processes of reflection and thoughtful discernment by its participants. The study employed methodology and ethnographic, enriched by tools from phenomenology and symbolic interactionism. The epistemological approach carefully examined the school dynamics within this peasant community, focusing on how the concept of territory is constructed and used as a catalyst for pedagogical practices

in the social sciences curriculum, approached from an intercultural perspective. This process integrated empirical knowledge that emerged throughout the intervention. The findings underscore the importance of engaging with territories from a school that first seeks to understand itself and subsequently aims to reclaim the identity and knowledge rooted in its local context. Rural communities begin to see themselves as part of a multicultural society, recognizing in their teachers a powerful opportunity to enrich their life experiences—experiences intimately connected to the objects and subjects that populate their shared cultural landscape.

Keywords: Territory, identity, pedagogical practice, interculturality, social sciences

Introducción

El territorio no se puede considerar un elemento de explotación económica o banco de recursos naturales, sino el lugar donde moran las normas y patrones de coexistencia de cada pueblo. El territorio es considerado parte fundamental de la identidad, una matriz en la que circulan conocimientos y prácticas rituales, es decir, las representaciones simbólicas que el ser humano hace de él, y que le permite alimentar sus cosmovisiones, cosmogonías y andamiajes para construir el mundo.

El territorio no solo describe las múltiples categorías que pueden emerger en su estudio, también brinda la posibilidad de ir al encuentro intercultural con otros pueblos, viajar por el universo de las pasiones desenfrenadas del espíritu, que se liberan al encontrar su identidad, sus distinciones y los desafíos a los que se ha expuesto durante siglos. Ir al encuentro espiritual con otros mundos es una de las principales concepciones de su estudio, el acercamiento diario con estos, permiten establecer relaciones no solo de poder o de lucha, sino de respeto, amistad, e interrelaciones, que pueden ser observadas desde distintas aristas, en correspondencia con los intereses de los seres humanos, en el momento y espacio que así lo amerite.

De igual manera, el territorio no se puede concebir solo como un lugar geográfico, su comprensión va más allá, pues también se propone analizarlo desde lo que cada ser en sus cosmogonías y cosmovisiones ha elaborado como su propio mundo, sin apartarse del orden ancestral que lo envuelve, que lo ata a su esencia natural, en un yo espiritual que lo lleva a adaptarse a las condiciones del medio material y simbólico donde le correspondió existir, para sobrevivir en el universo de los otros seres acompañantes. De igual manera, los actores no se restringen a observar solo las montañas, valles y ríos en los trazos magistrales que presenta una carta geográfica, sino también una historia y una cultura que representa al terruño donde se hace vida.

Por otro lado, el registro de historias contadas de viva voz por el campesinado permite fortalecer su sabiduría e identidad local, en la cual se halla inmerso, y su relación con los principios de autonomía, goce pleno de la existencia, equidad y justicia social. Surge, entonces, la escuela como medio para la comprensión de las elaboraciones epistémicas que han de ser abordadas por las ciencias sociales para consolidar los territorios y fortalecer el tejido social de sus gentes, teniendo como perspectiva la práctica pedagógica intercultural.

En este sentido, las prácticas pedagógicas no se fundamentan en seguir una minuta originada en políticas trasnacionales, que aprecian a la educación como un proceso de resultados industriales, que además son indolentes. Su sentido se cristaliza en fomentar las potencialidades que ofrecen los territorios en la solución de sus problemáticas. En este aspecto, adquiere lógica el currículo escolar, porque ha de tener un matiz de localidad, pendulando entre la intención de formar una sociedad que equilibre lo que se produce y lo que se reproduce, teniendo en cuenta el conocimiento local y la importancia de arraigarse en el territorio (González *et al.*, 2020).

Por otro lado, cuando se aborda la categoría de interculturalidad, llevada a cabo desde la práctica pedagógica en las ciencias sociales, se encuentra que el currículo oficial va en el día a día, configurando procesos de aculturación entre los miembros de las comunidades

educativas. Este currículo no ha favorecido el tejido social de las comunidades étnicas del país. Hecho que lleva al colectivo docente a emprender acciones que visibilicen y destaquen en el acto pedagógico, los componentes axiológicos y estéticos de la actividad científica que desarrollan en el aula, entendida esta última como *terra ignota* o territorio no explorado por el hombre-maestro.

Por todo lo anterior, La intención del hecho investigativo estuvo enfocado en develar los ámbitos que subyacen de la implementación del estudio del territorio, para el fortalecimiento de la práctica pedagógica intercultural en el área de las ciencias sociales, en un escenario cuya vocación laboral está soportada en la ganadería extensiva y la agricultura de subsistencia o de pancoger, situado en la cuenca del río Sinú, que además ha tenido como característica el haber sido epicentro de los avatares del conflicto armado en el Caribe colombiano.

Elaboración epistémica

Tres son las categorías epistémicas que soportan el presente estudio: territorio, práctica pedagógica y el área curricular denominada ciencias sociales. Tenemos en primer lugar el territorio, concebido como un sentimiento capaz de despertar emociones que conducen a desarrollar lazos afectivos entre ellas y la madre tierra. Estos vínculos pueden estar presentes en cada rincón del planeta, aún, en imaginarios e intangibles, porque imbrican el contenido identitario que representa a los pueblos. El territorio no podría permanecer estático en un determinado lugar o con un grupo específico de personas, principalmente, porque hace parte de un mundo simbólico donde sus representaciones viajan con cada humanidad que las adopta. En este sentido, Boisier (2007), Fals-Borda (2000) y Santos (2000), coinciden en afirmar que este (el territorio), es el gran intermediario entre el ser humano y las esferas que manifiestan las sociedades en su devenir histórico.

Por su parte, Bustos (2015), continua la disertación en la misma línea, argumentando que el territorio se encuentra en diversos lugares de la geografía planetaria gracias a las «relaciones intra e interculturales» (p. 269). Y aunque este autor comparte ciertos criterios con los pensadores antes mencionados, también plantea que dichas relaciones favorecen su entendimiento desde la perspectiva de asumirlo como un sentimiento omnipresente. La reflexión que hoy se hace es simple, el territorio es la fuerza que mantiene vivo al ser humano, porque de ella puede desprenderse la justificación de sus acciones cotidianas. Estas acciones determinan en muchos casos patrones repetitivos en distintas culturas que a la postre terminan acentuadas en el quehacer común de las gentes. Aunque estas acciones terminen aceptadas por la mayoría de la población en determinadas localidades, y adquieran un sentido emblemático entre la comunidad.

Para ampliar esta deliberación, Cabello y Vergara (2019), expresan que «la identidad está determinada por lo biológico (por la sangre), cuestión que no solo organiza sus reconstrucciones mitificadoras, sino que también circunda fronteras indicando quienes pertenecen o quiénes nunca podrán pertenecer a una comunidad» (p. 4). Si bien estos autores continúan la misma línea de Salcedo (2020), frente a lo que significan los lazos fenotípicos en la identidad de los individuos, también hay que destacar su firme oposición frente a la visión de Bustos (2015), cuando se refiere a las relaciones intra e interculturales como elementos trascendentales en la identidad de las gentes. Esta percepción es abordada por Salcedo (2020), quien sustenta:

La esencia de la humanidad reside en la conexión profunda de la sangre y el espíritu, configuración donde estarían las raíces de nuestra humanidad, cuestiones que dan sentido y fuerza vital a todo lo que hacemos y sentimos. Nuestra identidad y vitalidad emanan tanto de las raíces genéticas como de las tradiciones transmitidas a través de generaciones que pisaron un

territorio no solo geográfico, sino también simbólico, donde las personas construyeron sus referentes culturales más importantes (p.113).

Abordar la cuestión del territorio desde una postura subjetiva, puede vislumbrar otra manera de hacerlo presente en la universalidad de los mundos. En correspondencia a esta situación, la subjetividad denota la proliferación de lazos de afecto y apego hacia las representaciones simbólicas que los individuos han creado para alimentar sus cosmovisiones y cosmogonías. Estas son el producto de las elaboraciones contextuales materiales externas, es decir, las que se hilvanan a partir de las representaciones materiales o simbólicas que el medio les provee.

Estas elaboraciones que se producen en los territorios hacen parte del primer nivel de representación identitaria de los pueblos. Un segundo nivel transforma paulatinamente algunos de esos saberes por acción de la tecnología, los procesos interculturales que viven las comunidades, la economía y la política que encierran las regiones, entre otros aspectos. A partir de dichas confecciones simbólicas, los pueblos recrean acciones que sostienen la cultura de los territorios. La subjetividad abre la ventana hacia el valor emocional que cada ser imprime en sus representaciones simbólicas. Esta multitud de posibilidades permite que el territorio no se ciña a una costumbre o que permanezca robusta y poco dialéctica, pues ella se adapta a las circunstancias que experimenta la humanidad, esto permite que las prácticas ancestrales no desaparezcan, aunque sufran transformaciones en sus estructuras.

Con respecto a lo anterior, Llanos (2010) afirma lo siguiente: «*Territory is a concept that acquires new contents in the context of globalization; territories are social relations that overflow the frontiers of community, nation, and which are intertwined with other processes that occur in the world*» (p. 214). Es importante resaltar, entonces, que es gracias a las grandes transformaciones sociales vividas a partir de la influencia que ejercen los medios de comunicación, la revolución que

ha experimentado la ciencia, y las políticas económicas y ambientales que lideran las naciones del mundo, que el territorio evoluciona en su vínculo con el ser humano.

En el presente siglo, algunos sectores de la comunidad científica continúan examinando, analizando y reflexionando alrededor de la concepción de territorio. En principio, porque las necesidades del ser humano se transforman a ritmos acelerados. Esto significa, darle al mundo sentido desde las emergencias originadas de los espacios territoriales en favor de mostrar sus potencialidades y debilidades para forjar nuevos caminos en la construcción de epistemes que fortalezcan las culturas, las relaciones sociales y el vínculo de la gente con la tierra. En ese sentido, el territorio podría ser visto también como un sentimiento que rodea la existencia de las gentes en sus mundos espirituales, simplemente porque las sociedades pueden estar en capacidad de estudiarlo, sin estar presente en los espacios que ocupan.

El ser humano respira aroma de tierra y en sus pulmones se anida un sentimiento indescriptible que recorre el cuerpo y la mente, anclando visiones propias del mundo. Las complejas relaciones sociales que los pueblos han sostenido en sus espacios de morada dan testimonio de la necesidad que tienen de la tierra y de todo lo que ella pare. El territorio entonces se extiende como la manigua, como el pavimento en las urbes o quizás como la sangre en las venas, es por ello, que su extensión rebasa fronteras, porque dentro de cada ser existen elementos que llaman al arraigo. A continuación, se presentan testimonios como el de Anselmo, campesino sinuano que alza su voz para expresar que «las costumbres del pueblo no se acaban porque es algo que se lleva en la sangre» (A. Argumedo, comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

Así, cuando evocamos al Caribe colombiano, este se define como una región dinámica, multicultural y de heterogénea manifestación geomorfológica, que le permite marcar sentida distinción de otras regiones del país. La narrativa que devela este estudio tomó como espejo natural de referencia el corregimiento de Santa Clara, situado

en la cuenca del río Sinú. Territorio cuya exuberancia natural la manifiestan sus lomas, montañas y cerros. Sus condiciones geográficas le han sido favorables para las actividades agrícola y ganadera. En sus predios, se siembran, entre otros productos: plátano, yuca, ñame, maíz, ahuyama, calabaza, habichuela, berenjena, batata, mango, tamarindo, badea, mamón, ciruela, guama, cañafístola, algarroba y marañón, frutos que pare la madre tierra cordobesa desde años inmemoriales. Otros productos como la carne, la leche, el suero, la mantequilla y demás derivados de la actividad ganadera también son alimentos que brotan en sus predios.

De esta manera, la madre tierra se ha convertido en el espacio donde el ser humano convive con sus semejantes, usufructuando a su paso los recursos naturales con lo que mantiene contacto. Esta representa (la tierra) para algunos lugareños, el mejor escenario para hacer frente a la creciente problemática de seguridad alimentaria que exhibe Colombia y la región Caribe, especialmente por el aumento de la población nacional y la reciente ola migratoria de ciudadanos de la vecina república venezolana. El buen uso del suelo está encaminado en solventar las necesidades de producción, procesamiento y distribución de alimentos en los territorios (Rufí-Salís *et al.* 2020). Ante este panorama, la madre tierra es el sustento que da vida a latifundistas, ganaderos, campesinos, comerciantes y demás habitantes del corregimiento, en esencia por los productos que se extraen y satisfacen las necesidades básicas alimenticias de propios y foráneos.

El paisaje rural que destaca estas tierras sinuanas, es reconocido por el amplio número de hectáreas de plátano que históricamente han sostenido la actividad agrícola de esta región. Estos paisajes han sido explotados por latifundistas y pequeños grupos campesinos que ha sustituido abruptamente su flora natural, en la búsqueda incesante por mejorar la estabilidad económica de sus familias que se dedican a estos cultivos. Alimentos como la yuca, ñame, maíz que brotan en Santa Clara, crecen en patios y corredores de la comunidad como

cultivos de sustento familiar o de pancoger, bajo la modalidad de patios productivos, que favorecen el aprovechamiento del espacio, que según Izaguirre *et al.* (2020), también «maximizan la productividad» (p. 2), en suma, porque son labranzas que pueden contar con supervisión y evaluación permanente, lo cual conduce a adoptar mejoras que se traducen en mayor producción de provisiones.

Estos sembradíos son asesorados por maestros de la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama desde hace más de una década. De igual forma, el acompañamiento del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), a través de programas de capacitación y financiación en la producción de cultivos agrícolas, usando zonas poco aprovechadas (Corcelli *et al.*, 2019). Los espacios de producción agrícola son administrados por estudiantes y demás miembros de la comunidad en calidad de actores promotores de la economía familiar de la región. Y aunque estas actividades agrícolas, han contribuido a soportar el sustento alimenticio de familias en Santa Clara, su población sigue sobrellevando la falta de oportunidades que permitan satisfacer las necesidades alimenticias de raíz.

En este sentido, el alimento que brota de la madre tierra presenta variados significados para el hombre y la mujer del Caribe colombiano. Este podría connotar un estilo de vida saludable. En este punto, toma la palabra el señor Aníbal, campesino santaclareño, para afirmar que «la madre tierra es un regalo divino que no nos deja pasar hambre y vivir mejor» (A. Martínez, comunicación personal, 21 de agosto de 2019).

En esta dirección, en las zonas rurales, el trabajador de la tierra construye y consolida objetos materiales y simbólicos que lo llevan a fortalecer su cultura, cimentada entre otros aspectos en sus pautas de crianza familiar, enseñanza de costumbres y prácticas ancestrales como los gritos de monte, los cantos de vaquería, la cuentería, entre otras manifestaciones que pare la madre tierra. El campesino, señor Remberto, nos da una muestra de los cantos de vaquería de la región:

En el playón de Santa Clara se oye el cantar de un vaquero,
recogiendo el ganado antes que se asomen los luceros,
¡Jueeeeeeee vaquitaaaaaa!
Se viene la mañana, cuando la noche ya se ha ido,
y yo sin mi amada en este camino frio,
¡jueeeee vaquitaaaaaaa!
¡jueeeee! ¡Ehhhh! Le canto a una de mis vacas,
llamada la Bangañita,
ese es el amor de mis hijos de tarde y de mañanita,
¡uejeeeeeeee vaquitaaaaaaa! (R. Salcedo, comunicación personal,
8 de febrero de 2020).

Estos cantos de vaquería representan la ancestral labor ganadera de la región Caribe. Estas particulares representaciones de la vida campesina de la Colombia rural y profunda se convierten en manifestación pura de los objetos simbólicos del pueblo, porque narran el sentir del caporal en su rutina diaria.

En este sentido, y como señala Ramírez (2020), «el espacio rural entonces denota características desde el territorio, contenedor de procesos identitarios, que a su vez son garantes de los enfoques sociales y determinan cada una de las acciones de los habitantes locales» (p. 4). La percepción de este autor lograría explicar las originales acciones del nativo rural, su estilo de vida y el actuar en determinadas situaciones, pues su apego a la tierra logra resaltar el sentido identitario y amor a su patria chica.

Alguna de las características que podrían marcar una acentuada connotación cultural en los objetos simbólicos, apunta a las pautas de crianza en el corregimiento de Santa Clara. Estos patrones se fracturan en las labores, oficios y roles que desempeñan sus habitantes en el campo. En este hilo conductor se escucha la voz de la señora Edelmira, quien expresa: «mi mayor oficio está en cuidar a los niños en la casa y ayudarlos hacer las tareas» (E. Peralta, comunicación personal, 15 de febrero de 2020).

Esta es una actividad que poco desarrollan los hombres, quienes en su mayoría se ocupan de las labores del campo, el moto-taxismo, la mecánica y otros oficios que produzcan dinero. Para Garcés *et al.* (2019), la mujer, en este contexto:

al igual que el hombre es un ser humano, ambos tan iguales y distintos a la vez y deberían poseer derechos y libertad a destacarse en el ámbito de su preferencia y en las actividades que mejor les parezca sin miedo a ser criticados o condenados (p. 45).

Lo anterior implica que, en la cosmovisión del habitante rural del caribe colombiano, la tierra, además de ser vista como una madre que pare alimentos, también influye en la asignación de roles de género entre hombres y mujeres.

El alimento que brota del suelo no se limita al consumo del espacio rural, su fin altruista va en proveer a terceros en otros espacios donde se hace existencia. El alimento se convierte entonces en símbolo del territorio, porque su finalidad es estar presente en cada espacio de la sociedad, con el ánimo de satisfacer necesidades materiales o simbólicas. De esta manera, «territorio es una categoría que está en todas partes, en todos los sujetos y pueblos. [...] para reivindicar sus intereses materiales-simbólicos» (Abad. 2020. p. 68). La tierra es entonces epicentro del espectro que nutre la vida a partir de la materia que emerge de la naturaleza viva, y que devela desde su accionar objetos simbólicos y materiales. Para Don Alejo, la tierra, en ese sentido, «es el lugar donde sacamos todo lo que necesitamos» (A. Ballesteros, comunicación personal, 10 de febrero de 2020).

Podría ser esta la voz que represente el sentir de los nativos de Santa Clara, principalmente, porque ha sido la tierra quien más satisfacciones le ha brindado a este territorio. Sus alimentos e idiosincrasia son símbolos que identifican las gentes de esta localidad. En este mismo sentido, el señor Laureano (comerciante de la localidad), concuerda con los argumentos de Don Alejo, al manifestar que, la

tierra: «es un derecho que honra, pero a su vez da sentido a la cultura de nuestra gente» (L. Hernández, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019).

Alrededor de lo expuesto en líneas anteriores, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura-FAO (2015), sustenta que los alimentos que brinda la tierra «se centran en el mantenimiento de las formas tradicionales de vida, los idiomas, la tenencia de la tierra, el territorio, los medios de vida y el derecho a gobernarse autónomamente» (p. 11). En efecto, el alimento que florece de ella genera sistemas de interrelación entre la humanidad y los frutos simbólicos y materiales que emergen de la misma.

A propósito de lo dicho en el párrafo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿De qué manera los objetos simbólicos que pare la madre tierra en Santa Clara podrían tomar más fuerza representativa desde la escuela, con el fin de generar reflexiones favorables a la escritura de textos que rememoren el tejido social del territorio? La respuesta puede ser obvia, pero el camino que represente su contestación podría trazarse espinoso. La carencia de currículos que contextualicen la realidad local del territorio, la voluntad política que emerge de los mandatarios locales y la incorporación de actores sociales al proceso educativo resultan ser alternativas favorables para alcanzar tal fin. Sin embargo, hoy la realidad es otra.

Territorio y alimento guardan una estrecha relación en la arquitectura del tejido social que resguarda a las comunidades culturalmente diferentes. Diversos elementos vislumbran los rasgos culturales de las poblaciones asentadas en la región Caribe colombiana, entre estos se identifican tres aspectos relevantes: (1) el nivel de dependencia económica que poseen de la tierra, (2) las representaciones simbólicas que emergen de la actividad agropecuaria y (3) la escuela como escenario de conexión multi-intercultural entre territorios. A causa de la compleja dinámica que se respira en esta comunidad regional, es congruente pensar en alternativas socioeconómicas que favorezcan la apertura de programas sociales encaminados a fomentar el cuidado ambiental de los territorios, apoyados en la

conservación y difusión de la cultura y brindando alternativas laborales, bajo principios de equidad y justicia social para campesinos y trabajadores del campo.

El segundo constructo epistémico que se aborda en el este estudio gira alrededor de la práctica pedagógica intercultural. Para ello, se hace un ejercicio de introspección, teniendo como escenario un evento del quehacer cotidiano de la escuela. El momento escogido es la entrada a la institución, teniendo como primera impresión, advertir la acostumbrada formación lineal que abre la jornada escolar. Este protocolo se convierte en el espacio ideal para comprender que en los escenarios escolares converge una policromía de culturas, modos de ver el mundo y de planear la vida. En principio, la población allí reunida siente que tiene un trato igualitario porque está conminada a seguir unas normas de conducta y comportamiento. Pero lo que realmente se da, es una congregación de personas que aprenden a estar juntos y a tolerarse como principio elemental de la multiculturalidad. Por otra parte, cuando en el transcurso del ejercicio docente se logra empoderar en los miembros escolares de una actitud de reconocimiento y de ser capaces de reflejarse en el otro, se genera un acercamiento al concepto interculturalidad.

En este sentido, las cosmovisiones y cosmogonías que caracterizan a cada grupo cultural del Caribe colombiano llevan a la necesidad de estudiar a fondo los elementos que las constituyen. En parte, porque en su mayoría los miembros de estas comunidades al llegar a la escuela no son conscientes del valor cultural que poseen. También por la supremacía que establecen algunas culturas sobre otras. Por tanto, la enseñanza del área curricular de las ciencias sociales tiene la responsabilidad de fomentar conversaciones, diálogos y análisis que se orienten hacia ese objetivo. En este aspecto, Quijano (2000) y Mignolo (2006), concuerdan en señalar que las relaciones dominantes siguen vigentes entre los grupos socioculturales a través de patrones jerárquicos, desde distintos principios estructurantes, ya sean desde esquemas étnico-racial, sociocultural y /o económico-político.

Es conveniente, entonces, dar claridad a la noción de interculturalidad con la cual se pretende potenciar la práctica pedagógica de los maestros de ciencias sociales. Porque denota en estos términos, la presencia, dinámica e interacción equitativa de diversas culturas, e implica a la vez un tipo de convivencia justa y equilibrada capaz de generar manifestaciones culturales mediante el diálogo y el respeto mutuo (UNESCO, 2005). Este mensaje es quizá uno de los bastiones que representa la necesidad de estudiar desde la escuela las distintas expresiones culturales que la destacan. El concepto de la UNESCO resalta la necesidad de comprender la dinámica social que vive la escuela del Caribe colombiano, a partir de expresiones de respeto, indulgencia, democracia, equidad y justicia social.

Desde esta perspectiva, Walsh (2010), añade que la interculturalidad también puede ser concebida, como el «contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad» (p. 2). Es evidente la loable tarea que debe enfrentar la escuela para proponer ambientes que generen igualdad y justicia social en las aulas de clase. Las prácticas culturales que matizan abolengos, creencias y estilos de vida, necesitan de un currículo holístico e integrador. Por ende, las ciencias sociales desde su visión analítica del ser humano están llamadas a generar propuestas que generen tejidos epistemológicos desde la experiencia intercultural.

De igual modo, las voces de los maestros que sustentan el presente estudio coinciden con los argumentos expresados por Tubino (2019), cuando señala que «las relaciones interculturales de hecho suelen ser ambivalentes, ambiguas y complejas» (p. 5). Es por ello, que, para hacer educación intercultural, el colectivo docente ha de estar capacitado para enfrentar el cúmulo de saberes y conocimientos, que reviste el encuentro entre culturas alrededor de la escuela. Esta interacción no es vacía, porque en ella se construyen las epistemes que sientan las bases del tejido social de los territorios. Por su parte, Peñalva-Vélez y Leiva-Olivencia (2019), consideran que:

Para hacer educación intercultural hay que partir de la práctica, para llegar a la teoría y volver de nuevo sobre la práctica, intentando mejorarla en el proceso. Por ello, hay que formarse adecuadamente: (1) en contenidos interculturales, conociendo qué son y qué significan las otras culturas, (2) aprendiendo a ser críticos con las informaciones que se transmiten sobre los «otros» diferentes, (3) aprendiendo a entender y respetar otros modos de percibir la realidad (p. 145).

Ahora, al tomar como referente los intentos por hacer visible los rasgos identitarios de los contextos culturales en la escuela. Estos no van más allá de las representaciones folclóricas, obras de teatro, mitos, leyendas, cantos y rezos, que son develados en actos cívicos de la institución. Estas representaciones son dirigidas por estudiantes y maestros en su afán loable de no dejar perder el acervo histórico-cultural de los territorios donde están inmersos. «Surge entonces la necesidad, de una práctica pedagógica para las ciencias sociales que favorezca una dinámica de crítica y autocrítica que además valore la interacción y la comunicación recíproca entre los diferentes sujetos y grupos culturales» (Sacavino y Candau, 2015, p. 49).

En este orden de ideas, los maestros de ciencias sociales del Departamento de Córdoba observan que, en el contexto de su incidencia pedagógica, se encuentran grupos indígenas como los embera katio del Alto Sinú. Situación que lleva a González *et al.* (2019) a pensar que:

La educación ha de servir de puente para el estudio comprensivo, crítico, respetuoso y tolerante de la diversidad étnica y cultural del país, ha carecido de prácticas educativas incluyentes en las que se favorezca el diálogo reflexivo y abierto de creencias, costumbres, conocimientos y saberes ancestrales propios de sus integrantes, con el fin de reconocer, aceptar, respetar, valorar y enriquecer las diferencias como característica especial, sobresaliente, individual y colectiva de la identidad colombiana (p. 25).

Por lo tanto, al tener consciencia que en la escuela mayoritaria se encuentran miembros de comunidades afro, indígenas y minorías étnicas, conlleva dibujar una nueva manera de asumir la práctica pedagógica, en la cual se logra comprender el proceso de desarrollo y transición que tienen los individuos al adoptar códigos y componentes de otras cosmovisiones. Corresponde entonces al maestro extrapolar saberes y conocimientos de manera acertada en el ejercicio del acto pedagógico. Asumir el currículo oficial de manera prescriptiva conlleva a generar procesos de aculturación entre los miembros de la comunidad educativa, trayendo consigo lenguas europeas, dialectos, creencias extrañas, gastronomías y modas de otros confines.

En este hilo conductor, cabe mencionar que el informe final Mira³ (2016), revela a través de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas que:

La educación en las comunidades indígenas visitadas es en su lengua tradicional, [...] que logran cursar grados de bachillerato lo hacen en la educación formal teniéndose que desplazar a colegios ubicados en los centros poblados de los corregimientos, ya que no cuentan con instituciones educativas aptas para recibir clases en sus comunidades (p. 8).

En tal sentido, se puede afirmar que el proceso de aculturación llega a las comunidades con el currículo escolar, que es empoderado por quienes lo reciben en un hecho de socialización de nuevas alegorías provenientes del mundo industrial. Para Herrera *et al.* (2019): «Cada persona desarrolla la capacidad simbólica y recrea el conjunto de significados que le envuelve a partir de la interacción con los distintos agentes sociales con los que se relaciona» (p. 71). Se observa entonces, que el currículo impartido en las escuelas mayoritarias del país poco ha favorecido el tejido social de las comunidades étnicas del Caribe colombiano. El maestro Dionisio interviene en la siguiente cita:

3. Mira: Multi-cluster/Sector Initial an Rapid Assesment

Es visible ver en la última década estudiantes embera del Sinú, despojados de su indumentaria ancestral [...] sin sus parumas [...] collares de semillas negras y dientes de animales. Ahora estos estudiantes lucen vestimentas del hombre blanco, y hasta artefactos tecnológicos como celulares (D. Rojas, comunicación personal, 12 de noviembre de 2020).

En consecuencia, el maestro del área curricular de las ciencias sociales ha de incentivar el diálogo en una ecología de saberes y conocimientos con los otros actores que integran la comunidad educativa donde tienen impacto. «Su labor docente está encarada en comprender la heterogeneidad cuando se pretende hacer una buena práctica docente, trabajando con perseverancia, responsabilidad y compromiso, con la finalidad de contribuir de manera consciente en la construcción de una sociedad y nación mejores» (González y Sánchez, 2015, p. 23).

Por su parte, abordar el constructo epistémico referido a las ciencias sociales como área curricular no es tarea fácil, teniendo como referente a la región Caribe colombiana. Para ello, es necesario recordar que el continente en el cual hacemos vida es llamado por el pueblo cuna *Abya Yala*⁴. Es un territorio poblado por indígenas, afros, mulatos y mestizos que confluyen de manera sincrónica en las aulas de la escuela del ártico al antártico. La riqueza cultural que se deriva de este encuentro de cosmovisiones y cosmogonías, se describen como atributos de una sociedad multicultural donde cada individuo arrastra consigo un acervo cultural que le antecede y lo distingue del otro. Cada espacio de suelo, tierra y/o terruño contiene una historia de sucesivas luchas sociales que en muchas partes aún siguen vigentes. Esta es una de las razones por la cual las ciencias sociales se adscriben en el currículo escolar, convirtiéndose en el mejor espacio para estudiar la sociedad, en términos multiculturales.

4. Aquí usado como sinónimo de América

En este contexto, Barabas (2014) define la sociedad multicultural como el «reconocimiento de la coexistencia de grupos culturales diferentes, dentro de un mismo estado nacional» (p.14). Esta postura les confiere a las ciencias sociales bases epistemológicas para estudiar la sociedad multicultural en la escuela colombiana. En primer lugar, por el abuso y la desigualdad social que históricamente llevan a cuestras las minorías étnicas en la construcción de una nación democrática. Y, en segundo lugar, debido al insuficiente estudio del acervo histórico-cultural de los distintos grupos que se guarecen en los establecimientos educativos.

Es de resaltar, que la mayoría de las escuelas del Caribe colombiano, recorren un complicado camino en la construcción de ciudadanos que valoren el respeto por los derechos humanos. En parte, por la ausencia de currículos que reconozcan y valoren las características culturales de los distintos grupos humanos que conforman el tejido social de la región. En este sentido, es necesario hay que señalar que, las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes desde las ciencias sociales no pueden ser encapsuladas en un currículo que homogenice la educación, especialmente en zonas de ruralidad espesa y profunda; donde es necesaria la sistematización de la memoria de los patriarcas para que sus conocimientos y relaciones sociales no se desvanezcan con el tiempo. En parte, porque dejarían de estudiar las relaciones sociales del hombre con sus semejantes. La anterior afirmación nos lleva a evocar el pensamiento de Garzón (2017), quien plantea que «las ciencias sociales son disciplinas interpretativas del hombre en su totalidad y en sus relaciones» (p. 50). Lo cual concede al maestro la potestad de descubrir desde su accionar el complejo mundo de la cultura en el territorio.

Por otro lado, Redón (2013), expresa que las ciencias sociales se encuentran «atrapadas en el control, la vigilancia y el castigo reproducido por el propio sistema educativo» (p.14). Es claro, entonces, que el maestro ha de buscar formas otras de desarrollar sus contenidos temáticos, puesto que sus principios profesionales van más allá de las presiones curriculares que le restringen. Por consiguiente, la

multiculturalidad en la escuela debe apartarse de las prácticas tradicionales de enseñanza. Esta consideración le permitirá al estudiante contrastar diferentes matices culturales en dirección a la reflexión y al desarrollo de un pensamiento crítico.

La utopía que se le presenta a la escuela del Caribe colombiano se suscribe en propiciar espacios que fomenten los saberes y conocimientos de los grupos culturales a los que pertenecen los miembros de la comunidad educativa. Estos espacios traen consigo el reconocer en el otro las diferentes cosmovisiones que se comparten desde el respeto recíproco. Las representaciones identitarias que teje cada persona en su territorio permiten construir radiografías que revelan las notables diferencias entre los individuos. Estas imágenes permiten, en suma, reconocer al otro en su condición natural, pero también reconocerse a sí mismo como ser único y distinto en los notables ambientes multiculturales que reviste la escuela. Asimismo, tornarse atento con las diferencias sociales, culturales e historias que naturaliza cada ser.

Corresponde entonces a la escuela, abrir sus fronteras para comprender las dinámicas que marcan cada cultura en el aula. La multiculturalidad no es un hecho pasivo, puesto que se reviste de características marcadas por códigos que distinguen las particularidades de los territorios. Desde esta perspectiva, Céspedes-Ruíz (2018) reflexiona en estos términos: «lo multicultural no es estático, es cambiante, en tanto que la misma sociedad evoluciona con los aportes de las diferentes esferas del conocimiento humano y sus actividades sociales» (p.118). La dinámica multicultural en la escuela podría materializarse desde la transversalidad de los currículos, de modo que cada área temática potencie, desde sus acciones, el tejido cultural que les caracteriza. Para alcanzar este fin, la escuela ha de integrar activamente a la familia, para que sus miembros de manera generosa compartan experiencias, costumbres, creencias, y representaciones socioculturales que favorezcan formas otras de planear una vida en tranquilidad y buen vivir.

Las ciencias sociales, por su parte, han tratado de comprender los fenómenos socioeducativos que subyacen en la intención altruista de formar personas para una sociedad con un enfoque de integralidad.

Dentro de los avatares a los que se ve enfrentada la escuela, se encuentra los regionalismos, que en muchas ocasiones llevan a la intolerancia, la exclusión y la negación del otro. Y el currículo no es ajeno a estas últimas situaciones, este cuando se implementa desde lo ordenado por el Ministerio de Educación Nacional, hace homogéneo el proceso educativo, porque no supe las demandas de una educación congruente con los procesos naturales de desarrollo y reivindicación de las comunidades locales, con trazos identitarios.

Metodología

La metodología asumida en el estudio se desarrolló desde una etnografía doblemente reflexiva como pilar central, teniendo como referente a Gunter Dietz (2011), y complementada con algunas herramientas comprensivas de la fenomenología de Husserl (2011), y el interaccionismo simbólico de Blumer (1998). Esta configuración metodológica permitió trabajar asociadamente con la comunidad implicada en la problemática planteada, cuya necesidad consistió en hacerse la pregunta a continuación: ¿qué ámbitos subyacen de la implementación del estudio del territorio, para el fortalecimiento de la práctica pedagógica intercultural en el área curricular de las ciencias sociales? La etnografía doblemente reflexiva es aquel tipo de investigación concebida por Dietz (2011) como:

un sistemático oscilar entre una visión emic y una etic —inter-na y externa—de la realidad social [...] un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada (p. 17).

Para el presente estudio, se consideró que no bastaba con el empleo de la etnografía para hacer una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Se acudió entonces, de un lado, a la fenomenología como medio para que los participantes tomaran consciencia del

fenómeno vivido y de sus potencialidades para elaborar sus representaciones y simbologías. Husserl (2011), afirma al respecto:

[...] las vivencias que ahora experimentamos se convierten en objeto para nosotros en la reflexión inmediata y en ellas se presenta siempre lo mismo objetual: el mismo tono, que hace un instante era aún un ahora real, siempre el mismo, solo que ahora retrocediendo hacia el pasado y constituyendo en él el punto objetivo del tiempo (p. 126).

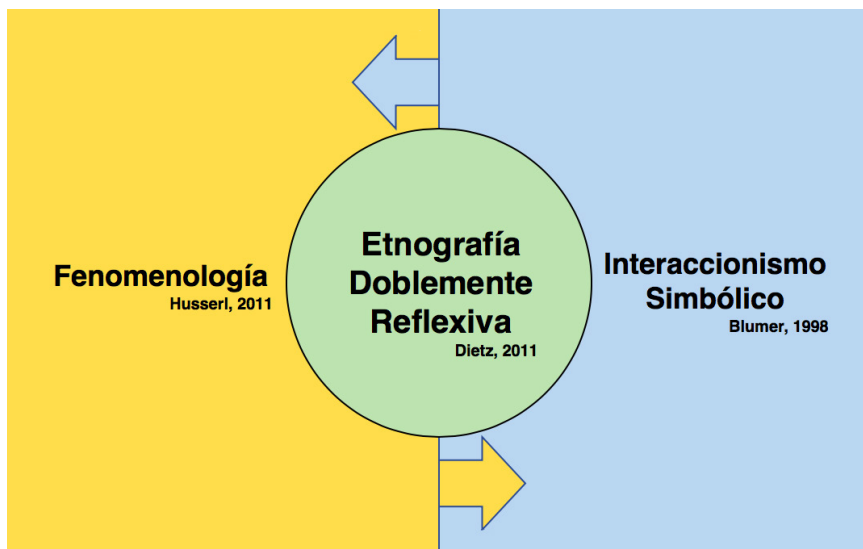
De otro lado, se recurrió al interaccionismo simbólico como medio para conocer a los participantes en sus relaciones con los otros y detectar en ellos sus aspiraciones que encierran en sí mismas símbolos que comparten con otros. Blumer (1998) exhorta a esta labor con sus palabras: «*The position of symbolic interactionism, in contrast, is that the meaning that things have for human beings are central in their own right*»⁵ (p. 3).

La etnografía doblemente reflexiva se presenta como pilar central de la presente investigación, con herramientas de la fenomenología y del interaccionismo simbólico, ejerciendo una fuerza centrípeta, interrelacionada en un ir y venir mutuo (Véase Ilustración 1).

En el estudio participaron 107 personas, segregadas de la siguiente manera: 22 estudiantes, 15 maestros, 40 padres de familia, 5 líderes comunitarios y 25 líderes de distintos territorios del Caribe colombiano. Como técnicas de recopilación de información se emplearon entrevistas, observaciones directas, diálogos, registros tecnológicos y análisis documental. El abordaje metodológico estuvo sostenido en darle sentido a las voces de los actores sociales y de esta manera lograr de manera fidedigna comprender las realidades socioeducativas que se dan en los territorios, fue un proceder emic-etic de comprensión recíproca.

5. TD:La posición del interaccionismo simbólico, en contraste, es que el significado que las cosas tienen para los seres humanos es central por derecho propio.

Figura 1. Diseño metodológico del estudio



Fuente: elaboración propia

Resultados

Los resultados tuvieron como iluminaria los objetivos específicos del estudio, en la búsqueda de lograr el cumplimiento del propósito teleológico fundante que da respuesta a la problemática epistémica planteada. Tres fueron las acciones desarrolladas durante el trabajo en el campo, teniendo como punto de referencia las categorías de territorio, práctica docente intercultural y ciencias sociales. Se inició con una caracterización desde las voces de los actores, seguido del levante de unas categorías emergentes y de la formulación de algunas propuestas teóricas. Estas acciones estaban encaminadas a lograr el fortalecimiento de la práctica docente en el área curricular de las ciencias sociales.

De acuerdo con lo anterior, los resultados del estudio se exponen en dos momentos, en un principio, de manera descriptiva y en

segundo instante, como comprensiones empíricas. Así, iniciaremos con lo descriptivo, que parte del análisis de la información recogida en el escenario investigativo, donde emergieron cinco categorías, 10 subcategorías y 98 códigos. Para explicitar lo anterior, se realiza el siguiente ejercicio de enunciación de las categorías y subcategorías surgidas: (1) aspectos sociodemográficos, alimentos, oficios del hombre y oficio de la mujer; (2) territorio y terruño; (3) cultura e idiosincrasia; (4) identidad, objetos materiales, objetos simbólicos y partería tradicional; y (5) escuela y currículo.

El segundo momento inicia con la comprensión que hacen los actores en torno a la conciencia que tienen de los fenómenos que los impresionan, los hacen sentir y reflexionar acerca de sus simbologías, asumidas como un derecho propio frente a la vida y la existencia. Estas son sus percepciones desde categorías elaboradas en lo que se podría llamar una epistemología de la tradición oral:

- **Aspecto sociodemográfico**, en esta categoría los participantes inducen a establecer una sinergia entre el nativo caribeño y su terruño. Se escuchan entonces las voces del nativo sinuano, trabajador y abolengo de sus tierras, entre ellas la del señor Fabio: [...] el campesino se debe a su tierra... es de lo que vive... dónde cosecha para llevar los alimentos a la casa (F. Salcedo, comunicación personal, 18 de octubre de 2018).

Los campesinos del Caribe colombiano cultivan los alimentos de una dieta propia que han heredado por tradición. En torno a estos viveres se desarrollan actividades territoriales que los distinguen de otras culturas, cosmovisiones y cosmogonías.

- **Territorio**, se concibe como el espacio donde se fortalecen las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de las personas que en él habitan. Al respecto el profesor Arturo profundiza:

El estudio del territorio es una manera de acercar el estudiante con el lugar donde vive... hacerlo partícipe de las transformaciones de sus propios contextos... hacer visible la realidad del mundo desde lo local, es acercar al estudiante al conocimiento, es valorar la voz de los desconocidos, esos que viven y construyen sus territorios (A. Osorio, comunicación personal, 12 de mayo de 2020).

- **Cultura**, categoría que brotó de manera natural de la abstracción de varios campesinos que han tenido al río Sinú como marco de su imaginario colectivo. Estas fueron sus abstracciones:

[...] eso no representa un valor económico...no es algo que ayude al bolsillo...ni siquiera es una cosa que sepa toda la gente (A. Oviedo, comunicación personal, 20 de febrero de 2020).

[...] eso es desconocido para mí (J. Ayala, Comunicación personal, 20 de febrero de 2020).

[...] en el colegio no me enseñaron la cultura de Santa Clara (Anónimo, comunicación personal, 20 de febrero de 2020).

[...] es algo que no se promueve (D. Ortega, comunicación personal, 22 de febrero de 2020).

Pero también hay personas que tienen otra perspectiva sobre la categoría cultura:

[...] la cultura debe interesarnos a todos (P. Cogollo, comunicación personal, 22 de febrero de 2020).

[...] hace falta más empuje de la acción comunal y otras asociaciones del pueblo (J. Hernández, comunicación personal, 23 de febrero de 2020).

- **Identidad**, esta categoría es tal vez una de las más significantes de los pueblos que han crecido a orillas del río Sinú. Se ha de asumir como objeto simbólico representativo del inconmensurable patrimonio del Caribe colombiano y la humanidad. Las matronas sinuanas María y Yamile nos cantan al unísono el *Pío, Pío, Gavilán*:

¡Poro popióooooooooo llorá Gavilán
Se comen los pasteles y a mí no me dan.
Quienes son esa gente que vienen por aquí,
que ni de noche ni de día me dejan dormir.
Somos los estudiantes que venimos a estudiar,
en la capilla de oro de la virgen del Pilar.
Platico de oro, orilla de cristal,
que se quite que se aparte de la puerta principal! (Y. Cerro y M.
Cerro, comunicación personal, 9 de mayo de 2019).

Ritual del tiempo de antes para enterrar y velar a los niños menores de 12 años, el *Pío, Pío, Gavilán*, es un protocolo heredado de las comunidades indígenas del Caribe colombiano. En él, se rendía culto al último día del difunto en compañía de familiares y amigos. Una vez se confirmaba el deceso del menor; familiares, vecinos y amigos del muerto, se dirigían a la casa, tomaban su cuerpo y lo colocaban en una mesa en la mitad de la sala. Vestido de blanco la mayoría de las veces, el difunto sostenía entre sus manos una flor blanca, atada con una cita del mismo color, como símbolo de pureza. Con cánticos que daban ritmo a la celebración mortuoria, niños, niñas y jóvenes, rodeaban el cuerpo sin vida del niño (a). Bailando alrededor de la mesa que sostenía al menor fallecido, las mujeres abrían sus coloridas faldas, a la vez que los hombres las tomaban de la cintura, mientras que sus familiares, amigos y vecinos cantaban entre lágrimas.

- **Escuela**, al ser entendida como categoría epistémica señala el sentido social que le da la gente al establecimiento, deposita en él su confianza. Esto lo reafirma el campesino Alejandro:

Somos gente de paz, de amor, de sol, de trabajo, pero las malas costumbres también nos acompañan, por eso mandamos a nuestros hijos a la escuela, para que se corrijan y aprendan a ser buenas personas (A. Posada, comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

Cabe señalar en este escrito científico el haber propuesto la categoría de interculturalidad para ser comprendida dentro del constructo epistemológico del estudio. Esta arrojó una subcategoría denominada comunicación, generando cuatro códigos que la soportaron (diálogo, interacción, encuentro y aprendizaje). Categoría que no se tuvo en cuenta en los resultados, debido a que ninguno de los actores de la comunidad intervenida, la menciona en sus participaciones orales en la elaboración de teoría de origen empírico. Se resalta que es una episteme de amplio dominio del equipo investigador. Esta circunstancia queda como tarea para resignificar el currículo institucional a sabiendas de que no es un compromiso fácil, por el contrario, es necesario estar dispuestos a librar en muchas ocasiones luchas viscerales. Sucesos que han de sobreponerse cuando se aspira consolidar principios y valores enmarcados en la equidad y la justicia social, teniendo como referente los beneficiarios escolares que abrigan sus espacios territoriales de multiculturalidad. El fin último en estas pretensiones es lograr comprensiones interculturales, con las cuales se pretende potencializar la identidad propia, teniendo como artillero epistemológico el diálogo de saberes y de conocimientos.

Conclusiones

En este apartado, se pretende dar a la comunidad científica nacional e internacional las principales conclusiones surgidas del estudio titulado *El territorio en el fortalecimiento de la práctica pedagógica intercultural del área curricular de las ciencias sociales*. Para ello, se siguió el hilo conductor de sus tres categorías primarias: territorio,

práctica pedagógica intercultural y ciencias sociales como área curricular de la escuela mayoritaria colombiana. Tal es un constructo epistemológico elaborado bajo la utopía de fortalecer las identidades locales, teniendo como médium a la escuela y el quehacer efectivo de la docencia con un enfoque de altruismo y comprensión del otro.

El estudio tuvo un énfasis emic, puesto que las voces de los participantes coadyuvaron desde sus experiencias de vida y saberes, a elaborar nuevo conocimiento que al ser sistematizado pasó a ser científico. Estas narrativas originadas en la oralidad son un pretexto para trazar currículos contextualizados con las realidades socioeducativas de los territorios. Es claro plantear que las comunidades se encuentran abandonadas en relación con sus identidades propias. La práctica docente que se desarrolla en el quehacer de las ciencias sociales en el escenario de la escuela no viene generando tejido social desde una orientación humanista, se sigue aún en los lineamientos de una educación industrial.

En este contexto, los relatos de los participantes dan cuenta de la importancia de actividades tradicionales que le dan una impronta sui géneris a cada territorio del Caribe colombiano, en este caso, la comunidad de Santa Clara, ubicada en la cuenca del río Sinú. En este orden de ideas, corresponde a la escuela incorporar en su estructura curricular la reivindicación de identidades ancestrales en proceso de desaparición, la salvaguardia de las memorias del pasado, las aspiraciones de las poblaciones y el reconocimiento de las potencialidades de los suelos, ríos, y montañas. Todo elemento que despiertan sentimientos de pertenencia y arraigo a la tierra donde se hace morada.

Es una tarea inaplazable del área curricular de las ciencias sociales acortar las brechas de desigualdad, injusticia e inequidad, que ha dejado el conflicto fratricida colombiano. Hacemos parte de un país pluricultural que converge en la escuela, como territorio donde nos interrelacionamos con los demás, desde una perspectiva de la tolerancia. Pero más allá de esta congruencia, son las voces de los afiliados comunitarios, los que forjan los planes de vida de las nuevas

generaciones, los valores axiológicos que han de consolidar a buenos ciudadanos para una sociedad que aspira a vivir en tranquilidad.

Para desarrollar prácticas pedagógicas que direccionen el sentido humanista de las ciencias sociales en los territorios, el profesorado debe conocer el significado cultural de las representaciones simbólicas y materiales de las comunidades. Esta loable labor pedagógica necesita de una constante formación académica, que coadyuve a integrar al currículo escolar los principales elementos culturales que representan la cosmovisión que los nativos tienen de sus territorios. Desde esta perspectiva, es conveniente reflexionar acerca del papel de este (el currículo) en la formación integral del estudiante, específicamente porque podría verse como un asunto de planes de estudio. En este sentido, se exhorta a una educación que respete la cosmovisión del educando cuando este se vea inmerso en la actividad científica.

En consecuencia, la escuela como mundo multicultural requiere que la práctica pedagógica que ejerce el docente de ciencias sociales armonice y configure el currículo que desarrolla en el escenario escolar. Esto significa dar voz a los sin voz, aquellos que han pasado desapercibidos, invisibles y ninguneados en los territorios. Los líderes sociales y todos aquellos agentes de la comunidad que contribuyen a contextualizar los contenidos curriculares que se desarrollan desde la socialización de saberes en el aula, estos han de arrogarse una postura reivindicativa en beneficio de las ciencias sociales. Esta búsqueda incesante por encontrar alternativas otras que fortalezcan las relaciones intersubjetivas y de participación de los demás miembros de la comunidad educativa, llevan a pensar que la interculturalidad se convierte en una categoría que suscita espacios de diálogo recíproco, donde los hombres y mujeres de la tierra y la comarca evocan todos aquellos objetos y sujetos que les han dado lógica a su existir. Por lo tanto, se considera que la interculturalidad es una oportunidad para robustecer la práctica docente de los maestros en sus contextos de labor y reflexión humanista.

Referencias bibliográficas

- Abad, C. (2020). Descolonización de la Madre Tierra: la cuestión crítica del territorio y de la educación ambiental relativa a la defensa y reproducción de la vida. *Revista FAIA-Filosofía Afro-Indo-Abiayalense*, 7(32). 63-87. <http://editorialabiertafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/170/205>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista de sociologia*, (14), 11-24. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: perspective and method*. University of California Press.
- Boisier, S. (2007). *Imágenes en el espejo. Aportes a la discusión sobre crecimiento y desarrollo territorial*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bustos, E. (2015). Tendencias investigativas en territorio y su importancia en la formación de profesionales. *Revista Lebre*, (7). 261–279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5983226>
- Cabello, C. y Vergara, C. (2019). *De puertos y balnearios. Territorio, identidades y representaciones en el clásico porteño de Chile*. Centro de Estudios Socioculturales del Deporte (CESDE). <https://www.academia.edu/42112386/>
- Céspedes- Ruiz, J. B. (2018). Educación y desarrollo multicultural. *Helios*, 2(1).115-122. <https://journal.upao.edu.pe/Helios/article/view/888>
- Corcelli, F., Fiorentino, G., Petit-Boix, A., Rieradevall, J. y Gabarrell, X. (2019). Transforming rooftops into productive urban spaces in the Mediterranean. An LCA comparison of agri-urban production and photovoltaic energy generation. *Resources, conservation and recycling*, 144, 321-336. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.01.040>

- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Universidad Veracruzana de México. *Revista de Antropología Iberoamericana-AIBR*. 6 (1). 3-26. https://www.redalyc.org/pdf/623/623213320_02.pdf
- Fals-Borda, O. (2000). El territorio como construcción social. *Revista Foro*, (38), 45-51. <https://www.proquest.com/openview/babf17c44d0c6adfb7cfd53c595d6f6f/>
- Garcés, G., Gálvez, K., Viveros, D. y Zapata, R. (2019). Representaciones de la mujer en la prensa: análisis de contenidos diario Correo. *Revista CUMBRES*, 5(1), 41-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210414>
- Garzón, J. (2017). Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Pensamiento social y literatura: puntos de encuentro. *Revista Noria Investigación Educativa* 1(1), 48-56. <https://doi.org/10.14483/25905791.13073>
- González, L. A., Ortiz, J. y Gamarra, L. (2020). Dinámicas escolares asociadas a la construcción de un currículo intercultural para la paz y la justicia territorial en el Caribe colombiano, 2018-2019. *Revista Historia de la educación Latinamericana*. 22 (34). 113-133. <https://doi.org/10.19053/01227238.10898>
- González, L. A., Villamil, L. y Villafañá, L. (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Editorial Unimagdalena.
- González, L. A., y Sánchez, I. M. (2016). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno: Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia*. Editorial Unimagdalena.
- Herrera, D., Soler, C. y Mancilla, I. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Tendencias Pedagógicas*. 33, 69-82. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.006>
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Ediciones Herder.
- Izaguirre, E., Pedroso Tonon, Á. y Gabarrell, A. (2020). *Explorando alternativas para suplir la demanda de alimento en respuesta*

- al aumento de población*. Universidad de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2020/hdl_2072_373964/TFM_EnekoIzaguirreArrien.pdf
- Llanos, L. (2010). The concept of territory and research in social sciences. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. <https://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v7n3/v7n3a1.pdf>
- Mignolo, W. (2006). *Histórias Globais / projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Ed. UFMG.
- MIRA (2016). *Colombia - Informe Final MIRA: Comunidades indígenas Embera Katío del Alto Sinú*. Equipo Humanitario Colombia. <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-informe-final-mira-comunidades-ind-genas-embera-kat-o-del-alto-sin-del>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2015). *Comida, territorio y memoria: Situación alimentaria de los pueblos indígenas colombianos*. <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/conventionunesco.pdf>
- Peñalva-Vélez, A. y Leiva-Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/v55-n1-penalva-leiva>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder: cultura y conocimiento en América Latina*. Ediciones del Signo.
- Ramírez, L. C. (2020). Imaginarios territoriales desde la identidad campesina: Turismo rural en Usme y defensa del territorio. En E. Roso, M. Vélez, (Ed.), *Lugares turísticos: una aproximación desde los imaginarios sociales del turismo, las narrativas y las sensorialidades* 249-276. Editorial Universidad Externado de Colombia.

- Redón, S. (2013). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista Latinoamericana*, (30). 1-26. <https://journals.openedition.org/polis/2367>
- Rufí-Salís, M., Petit-Boix, A. y Villalba, G. (2020). Identificar combinaciones de cultivos ecoeficientes durante todo el año para la agricultura de invernadero en la azotea. *Int J Life Cycle Evaluation* 25, 564–576. <https://doi.org/10.1007/s11367-019-01724-5>
- Sacavino, S. y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
- Salcedo M. (2020). Vergüenza, territorio e identidad social: aproximación al fenómeno de la migración transnacional voluntaria desde la psicología social. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(1). 109-131. <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n1.79083>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Editorial Ariel.
- Tubino, F. (2019). *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-interculturalidad-critica-latinoamericana-como-proyecto-de-justicia/>
- Walsh, C. (2010, 9 al 11 marzo). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, [ponencia]. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, La Paz, Bolivia. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/>

Capítulo 7

Contenidos culturales regionales integrados al Currículo de lengua extranjera

Luis Alberto Humanez Atencio¹ y Josefina Quintero Corzo²

Resumen

Este capítulo presenta resultados de avance de una investigación bajo los principios del paradigma sociocrítico. Se desarrolló en una institución pública de básica primaria ubicada en el Caribe colombiano. El propósito consiste en identificar los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la incorporación de contenidos culturales regionales en la planeación, enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera. En coherencia con los estándares curriculares nacionales, se caracterizaron los aportes del enfoque sociocultural, dada su pertinencia con la visión de la escuela como proyecto cultural. Los resultados alcanzados muestran que, aunque las políticas lingüísticas del sistema educativo incorporan los principios de los enfoques pedagógicos más recientes, las clases de inglés continúan recibiendo la influencia de los métodos tradicionales estructuralistas centrados en la gramática, la traducción, la desintegración

1. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Magdalena – Santa Marta.

2. Doctora en Educación. Posdoctorado en Ciencias de la Educación. Investigadora Emérita MINCIENCIAS. Docente Titular Universidad de Caldas, Colombia. Correo: josefina.quintero@ucaldas.edu.co

temática y el desequilibrio entre las habilidades comunicativas, lo que demuestra un incipiente uso de la lengua extranjera en contextos significativos. De ahí que el enfoque sociocultural posibilita la creación de situaciones comunicativas integradas al contexto inmediato del estudiante según la política curricular estrechamente ligada a la misión social de una institución educativa.

Palabras clave: contexto regional, contenidos culturales, enfoque sociocultural, currículo escolar, lengua extranjera, paradigma sociocrítico.

Abstract

This chapter presents relevant results of a research work based on the socio-critical approach, carried out in the English classroom of a public elementary school located in the Colombian Caribbean. The purpose is to identify the theoretical and methodological references that support the incorporation of regional cultural contents inside the planning, teaching, learning, and evaluation processes of a foreign language. In relation to the educational policy guidelines, the contributions of the sociocultural approach were characterized given their relevance with the vision of the school as a cultural project. The achieved results show that, although the linguistic policies coming from the national education system include the principles of the most recent pedagogical approaches, English classes continue to receive the effects of traditional structuralism methods focused on grammar, translation, thematic disintegration and imbalance between communicative skills which demonstrates an incipient learning of the foreign language in meaningful contexts. Hence, the sociocultural approach is analyzed as a possibility to create communicative situations that can be transferred to the immediate context of the student in coherence with the curricular policy closely linked to the social mission of an educational institution.

Keywords: regional context, cultural contents, sociocultural approach, school curriculum, foreign language, socio-critical paradigm.

Introducción

Desde su creación, la institución escolar ha tenido un compromiso con la cultura. Esta relación interdependiente se explica porque los cambios afectan directamente a los propósitos e ideales educativos de los pueblos para rescatar las prácticas culturales existentes. Estudiantes, profesores y comunidad en general deben apropiarse críticamente como agentes activos frente a las tensiones que se originan dentro de las instituciones y en las presiones ejercidas desde el contexto externo; cambios tales como el progreso, la diseminación del conocimiento, los asuntos políticos, económicos, tecnológicos, en derechos humanos y en justicia social (UNESCO, 2014).

Comprender la relación escuela-contexto cultural e intervenir en los cambios necesarios, implica análisis e interpretación permanente (Freire, 2012; Magendzo, 1996). Para ir generando nuevos aprendizajes, visiones y comprensiones con el ritmo esperado por las comunidades actuales, se debe tener en cuenta que las prácticas educativas emergen de contextos históricos configurados por la interacción social de los sujetos, se acumulan a través del tiempo y adquieren la especificidad que los avances científicos y tecnológicos imprimen.

No obstante, debido a la situación actual en la era de la globalización y su impacto en una nueva sociedad, los países latinoamericanos están experimentando un desarrollo desigual en términos de competitividad e interculturalidad frente a los procesos hegemónicos (Bonilla y Tejada, 2016; Briceño, 2019; Ramos, 2018; Rosado, 2017; UNESCO, 2014). Por esta razón, las instituciones educativas, tanto de los sectores públicos como privados, se han visto expuestas a efectuar cambios vitales. Las reformas han incursionado en la renovación de los diseños curriculares en todo el territorio, incluyendo todos los niveles del sistema educativo desde el nivel básico

hasta el superior, reconociendo la importancia del contexto y las prácticas profesionales *in situ* (Ramos, 2018). Los planes, proyectos y programas orientados a la formación de educadores universitarios (licenciaturas, maestrías y doctorados) vieron necesario promover la investigación con enfoques epistemológicos tales como pensamiento reflexivo, hermenéutica, teoría crítica y planeación prospectiva, de tal manera que se garantice la transformación educativa con pertinencia social.

Teniendo en cuenta que Colombia es un país multicultural, cuyo idioma oficial es el español y que el inglés se ha convertido en una lengua de gran impacto en todo el mundo, las políticas emanadas del gobierno nacional han impulsado iniciativas pedagógicas, curriculares y didácticas con el fin de mejorar la adquisición de competencias para que la población estudiantil logre comunicarse en una o más lenguas extranjeras, aunque estas han generado controversias en diferentes ámbitos y sectores poblacionales (Bonilla y Tejada, 2016). Los siguientes referentes recogen decisiones, principios pedagógicos, estrategias cognitivas, instrumentos, metodologías, opciones evaluativas y enfoques teóricos para enseñar, aprender y evaluar una lengua extranjera en situaciones comunicativas: (1) los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros, (2) el Programa Nacional de Bilingüismo y (3) el Marco Común Europeo de Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment-CEFR, 2001).

Desde sus regiones, las comunidades educativas han realizado diagnósticos, planes de mejora y evaluaciones para mejorar los resultados en las pruebas que cada año presentan los estudiantes a nivel nacional e internacional. Profesores de diferentes áreas y disciplinas se han motivado para desarrollar proyectos de aula, utilizar mejor los textos, diseñar módulos o cartillas, incrementar materiales auténticos (impresos o virtuales), diseñar sus propias guías didácticas y adaptarlas a las particularidades, posibilidades y limitaciones de los contextos socioculturales de donde proviene la población estudiantil.

Aunque las estrategias didácticas han venido evolucionando a partir de las consecuencias derivadas de los cambios estructurales, económicos, tecnológicos y políticos en cada momento histórico y contexto geográfico, no se han alcanzado las metas deseadas en el país (Bonilla y Tejada, 2016; Usma, 2009). Surgen contradicciones y limitaciones de diferente índole: imposibilidad de aplicar los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2000) en las clases, dificultad para interconectar los contenidos curriculares con el entorno cultural del estudiante, limitado acceso a material bibliográfico (especialmente en los municipios y zonas rurales), prejuicios sociales y desigualdad de oportunidades que demeritan el idioma extranjero en la educación de carácter estatal, hegemonía lingüística proveniente de las potencias mundiales sobre los países latinoamericanos, insuficiente número de plazas docentes con formación específica en el área. Aún prevalecen metodologías centradas en el entrenamiento, técnicas instrumentales, repetición, memorización, traducción y gramática desprovistas de un contexto significativo. Las lecciones se siguen dando para cumplir cada temática mediante actividades y ejercicios procedimentales, según estándares de agentes externos, como el currículo adoptado desde los años 60 (Lago *et al.*, 2014), que atribuyen poco reconocimiento a los contextos culturales regionales dispersos en todo el territorio nacional.

Tanto los ideales formativos como la selección de objetivos, contenidos, metas y acciones plasmados en el currículo escolar están influenciados por la cultura imperante y sus variadas formas de materialización. La construcción curricular como proceso intencional y consciente debe coincidir con los saberes, actitudes, valores, usos, creencias, hábitos, costumbres, tradiciones, rituales, intereses, necesidades, expectativas, conflictos y soluciones que identifican a personas, grupos y comunidades en sus territorios (Munévar *et al.*, 2024). Estos rasgos no pueden entenderse aisladamente porque configuran un sistema de normas que orientan a sus miembros en las formas de interactuar y en los modos de construir, deconstruir, crear y recrear.

En consecuencia, se hace necesario fundamentar y apropiar una concepción curricular de lengua extranjera en la escuela (Briceño, 2019; MEN, 2016), no como una materia más, sino como una propuesta cultural. La integración de la cultura regional en ambientes reales de aprendizaje requiere incrementar la formación de docentes con autonomía y sólida fundamentación tanto en el dominio disciplinar como metodológico e investigativo, con el fin de seleccionar contenidos, diseñar materiales significativos, potencializar y acondicionar espacios efectivos de comunicación auténtica, garantizando así cierto grado de pertinencia curricular. Es imprescindible reconocer, resignificar y apropiar elementos del contexto cultural regional, para vincular al estudiante a procesos de interculturalidad en los que predomine el respeto e intercambio de creencias, costumbres y estilos de vida, donde la cultura propia pueda ser difundida al mundo, que cada vez demanda con mayor rigor procesos de apertura social, académica, científica, tecnológica, entre otras dimensiones.

En atención a los anteriores planteamientos, es necesario dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que posibilitan la incorporación de contenidos culturales regionales en el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación del inglés como lengua extranjera?

Los resultados esperados se delimitan en los siguientes objetivos: (1) identificar los referentes teóricos, metodológicos y legales de mayor impacto que configuran la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Colombia; (2) contextualizar la incorporación de la cultura regional como escenario para transformar las metodologías y recursos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera; (3) caracterizar los aportes del enfoque sociocultural como posibilidad de integración de la lengua extranjera con el contexto propio del estudiante; y (4) fundamentar teórica y metodológicamente la creación de ambientes de aprendizaje auténticos donde el estudiante adquiera elementos tanto lingüísticos como culturales para la apropiación del inglés en situaciones comunicativas.

Cultura, conflictos, territorios y prácticas de vida

El sustantivo cultura, que proviene del latín *cultūra*, término derivado del verbo *colĕre* (cultivar, cuidar, practicar, honrar), equivale etimológicamente a cultivar la tierra o, en sentido figurado, a las personas, y se mantiene en los conceptos contemporáneos de cultura. Aunque la pluralidad semántica del término puede hacer más compleja su comprensión, la intervención creativa del hombre para transformar la naturaleza es irrefutable.

El concepto antropológico del término cultura acuñado por Goodenough (1957) supera los rasgos materiales, puesto que mediante la mente humana se puede percibir, relacionar, interpretar y dar forma a los objetos y a los comportamientos. Asimismo, la cultura, según Geertz (2003), incorpora el componente histórico heredado, las significaciones representadas en formas simbólicas, las cuales son necesarias para establecer patrones de comunicación con el fin de perpetuar el conocimiento y asumir actitudes frente a sus modos de concebir la vida

A diferencia de los conceptos clásicos, el enfoque crítico de los estudios culturales (Ariño, 1997) va más allá del orden social establecido para adentrar en la producción y práctica de una sociología de lo cultural. Desde un análisis metodológico de las creaciones simbólicas e ideologías, se amplían los componentes fundamentales constitutivos de las sociedades complejas para ubicar los acontecimientos actuales en la globalización. En esta perspectiva, Castro-Gómez (2000) atribuye un lugar particular a la cultura en los procesos de construcción social para poder entender ese conjunto complejo de relaciones donde se gestan los sistemas de creencias, se validan nuevos conocimientos y se observa el interjuego de valores.

Las prácticas materiales o simbólicas de las comunidades también tienen lugar en un territorio y son influenciadas por este, incidiendo en sus poderes económicos, políticos, tecnológicos y aún jurídicos. Cuando se presentan conflictos o confrontaciones, se vulneran derechos o se imponen normas, los resultados de estas acciones debilitan

la legitimidad y pueden conducir a reclamar soluciones por vía jurídica. Estas circunstancias impulsan a los líderes comunitarios a generar procesos de sensibilización en torno a mecanismos de participación en defensa de sus propios territorios. Las marchas colectivas, las audiencias públicas y las acciones populares son manifestaciones de las comunidades organizadas y conscientes de sus problemáticas (Munévar *et al.*, 2024). En esta misma línea, de acuerdo con Martín-Barbero (1991), aunque los procesos de transformación generan conflictos, se reconocen como espacios culturales conscientes porque permiten a los sujetos organizarse en grupos, clases, movilizaciones, gremios o partidos políticos.

Factores asociados con pobreza, inequidad, racismo, violencia, salubridad y deterioro del ambiente son conflictos que afectan las prácticas de vida y la identidad de los individuos. En los procesos de consolidación de las comunidades, los conflictos socioambientales y los objetos de poder, según Munévar, *et al.* (2024), están en relación directa con el territorio y, a la vez, conllevan factores relacionados con aspectos culturales, políticos, ideológicos, jurídicos e identitarios. Dentro de los poderes de dominación y legitimidad de los patrones culturales que son objeto de confrontación en los respectivos territorios, confluyen costumbres, tradiciones, normas, sistemas de valores e ideologías. Asimismo, las interacciones humanas generan situaciones de crisis que alteran no solo la legitimidad de las normas y las instituciones, los deberes y los derechos, sino también el entorno natural y los estilos de vida.

El currículo escolar como proyecto cultural

El cambio de paradigma en las teorías, prácticas y problemáticas educativas conlleva pensar en un currículo como proyecto cultural (Freire, 2012; Lago *et al.*, 2014; Ley general de educación, 1994; Magendzo, 1996; MEN, 2017). Para garantizar validez y pertinencia, los proyectos escolares deben ser contruidos intencionalmente con la participación de sus propios actores, con visión holística, integrada

y contextualizada, a partir del análisis cualitativo, cuantitativo y prospectivo de la realidad social.

Las transformaciones del contexto inmediato son coherentes con las cosmovisiones y tendencias de la cultura. Las instituciones formadoras de educadores orientan procesos culturales integrales, por cuanto al educador se le atribuyen dos rasgos distintivos: es sujeto social y también es sujeto de saber (Ramos, 2018). Este planteamiento está plasmado en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994, por el que el educador se compromete a vincular el proceso curricular con las necesidades sociales, las diversidades culturales, los principios éticos y morales propios de la familia y la comunidad.

Es función del sistema educativo asegurar los medios, las condiciones, los aprendizajes y los conocimientos que dan sentido y razón de ser a las comunidades para que sus protagonistas construyan sus propios proyectos de vida desde una perspectiva situada. En consecuencia, el currículo impartido ya no se refiere a paquetes de materiales organizados o listados de asignaturas aisladas sin conexión interdisciplinaria, reducidas solamente al ámbito de los perfiles profesionales. Por el contrario, en la perspectiva de una pedagogía emancipadora (Freire, 2012), los cambios se generan y adquieren sentido «en la experiencia cultural, más allá de la cual no existimos» (p. 38). Entonces, el alumno no es un depositario de contenidos, toda vez que la escuela debe desarrollar metodologías activas, reflexivas, dialógicas y liberadoras que estimulen la participación, la sensibilidad y la conciencia crítica, a partir de la comprensión individual o colectiva.

Verdeja Muñoz y González Riaño (2017), en coherencia con los aportes de Freire, aseguran que la escuela democrática está abierta al cambio, se relaciona con el contexto cultural, reconoce la realidad política, adquiere compromiso social y aprende permanentemente para reafirmar la identidad de los educandos. Asimismo, de acuerdo con Altamar (2015), cada cultura se diferencia de otras y da cuenta de las visiones de mundo que construyen, asimilan y comparten los integrantes en sus propias comunidades. De ahí que la integración de

la cultura en las prácticas escolares concientiza al estudiante como sujeto activo en su propio contexto. Los estudiantes aprenden a valorar las características identitarias de su realidad particular, reafirman rasgos distintivos de conducta, dan sentido a tradiciones ancestrales, formulan ideales y realizan proyectos de vida. En cuanto a la comunicación en una lengua extranjera, Fiorito (2000) expone algunas condiciones esenciales que deben tenerse en cuenta para no desarraigar al estudiante, entre ellas: las condiciones físicas particulares, como la geografía, el clima y el paisaje; las condiciones sociales, como la familia, los amigos y las personas cercanas; y las condiciones históricas, que resaltan la relación con los cambios culturales.

En la perspectiva de un currículo como proyecto cultural, la integración, apropiación y resignificación de elementos regionales crea un espacio pedagógico que cambia el rol de los actores y genera un diálogo democrático a favor de nuevas formas de aprendizaje en la modernidad. En este sentido, Magendzo (1996) identifica la necesidad de superar la lejanía existente entre las asignaturas escolares y la vida cotidiana que configura mundos irreconciliables. La ausencia de significados culturales se origina por la desintegración de los contenidos, las representaciones carentes de sentido real y el desconocimiento de las cambiantes expectativas, problemáticas e intereses de la población estudiantil.

Llevar experiencias únicas y auténticas del contexto a cada espacio escolar es una necesidad vital. La juventud necesita apropiarse no solo de elementos materiales (contenidos y prácticas) sino también de sentidos, sueños y esperanzas que caracterizan el espacio cultural regional a donde pertenece. De esta manera se logra relacionar la enseñanza con el nivel del estudiante y con los saberes previos que trae al aula.

El nexo entre la cultura regional con el ambiente del aula de lenguas conlleva una transformación curricular donde los contenidos o elementos que hacen parte de su comunidad facilitan la mediación entre lo enseñado y lo aprendido; con ello, el estudiante valida las experiencias cotidianas cercanas a su entorno real. Ramos (2018),

en su investigación para comprender los sentidos y examinar los elementos para configurar una propuesta pedagógica para formar profesores de idiomas según los contextos socioculturales, concluye que el currículo debe enfocarse hacia la cotidianidad de la cultura, y en la potenciación de subjetividades e identidades. En consecuencia, la acción educativa debe superar el carácter mecánico, instrumentalista y técnico de la enseñanza de las lenguas, para proponer metodologías conducentes al desarrollo del pensamiento crítico, de modo que aseguren el compromiso de la escuela para atender las desigualdades e injusticias sociales.

Consolidación progresiva de los idiomas extranjeros: de los contenidos desintegrados a los contextos socioculturales

En el sector académico y en el ejercicio intelectual, los idiomas extranjeros se han consolidado dentro de la estructura de los lineamientos gubernamentales (MEN, 2006), de acuerdo con las teorías lingüísticas del momento, las circunstancias políticas y las tendencias económicas imperantes en cada país, según se aprecia en la primera y segunda tabla.

El camino recorrido en el dominio de las lenguas cuenta con una larga historia. Para los países latinoamericanos, un hecho de gran trascendencia en las prácticas culturales y lingüísticas acaeció a finales del siglo XV, cuando los españoles arribaron a América. Los grupos nativos que existían en estos territorios habían construido prácticas culturales y hablaban diferentes lenguas que pertenecían a diversas familias lingüísticas, entre ellas, quechua, caribe, maya, chibcha, yuto-nahua (Soto, 2002; Usma, 2009). A comienzos del siglo XXI, aún prevalecen algunas lenguas nativas, pero muchas en peligro de extinción. La Constitución Política de 1991 claramente expresa la preocupación del Estado colombiano por reconocer la diversidad étnica, así como la obligatoriedad de proteger las riquezas culturales y naturales porque son relevantes para el progreso

cultural, multilingüe, educativo y político de un Estado Social de Derecho que proyecta conectarse a nivel global. (Posada y Giraldo, 2023)

El español se estableció como el idioma principal en los diferentes países colonizados por España. No obstante, durante las centurias de la universidad colonial (siglos xvi al xviii), el latín se mantuvo como idioma oficial en el ámbito académico y político, en gran parte debido al control ejercido por la corona y las órdenes religiosas. Las prácticas pedagógicas predominantes, como la *lectio*, *quaestio* y *disputatio*, provenían de las tradiciones monásticas y eclesiásticas europeas de la Alta Edad Media. Estas formas de enseñanza fueron posteriormente cuestionadas y desplazadas tras los procesos de independencia, momento en el cual comenzaron a consolidarse los ideales ilustrados de la universidad republicana (Soto, 2002).

Hacia el siglo xvii, como lo muestra la segunda tabla, con el advenimiento del sistema capitalista de producción y de la burguesía como una nueva clase social, se dio un giro al desarrollo del comercio. En las principales ciudades se construyeron escuelas para los hijos de artesanos y comerciantes y se creó la necesidad de aprender lenguas extranjeras. En esa época, las propuestas didácticas de Comenio influyeron notablemente en la renovación de las prácticas lingüísticas, al integrar la lectura, la oralidad y el uso de imágenes como herramientas clave para facilitar la comprensión y la memoria de los aprendizajes (Aguirre, 2001). Por otro lado, algunos precursores de las pedagogías activas advirtieron sobre los riesgos de limitar la enseñanza de la lengua a enfoques exclusivamente gramaticales, defendiendo en su lugar métodos más naturales y conversacionales (Martín y Nevado, 2009).

A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, el auge político y económico de los países industrializados impulsó el aprendizaje de lenguas modernas como herramienta clave para el comercio y las relaciones internacionales. Más adelante, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, surgieron corrientes psicológicas como la *Gestalt*, el psicoanálisis y el conductismo, interesadas en comprender el pensamiento humano (Omaggio y Terry, 2001). En el contexto

colombiano, fue el conductismo la teoría dominante dentro del sistema educativo, establecida como política estatal y evidente en el diseño curricular, en la orientación de las clases y en los métodos de evaluación (Lago *et al.*, 2014). En el ámbito de la enseñanza de lenguas, dicha influencia se tradujo en el uso de enfoques como el método de gramática-traducción, el método directo y el audio lingual (Ramos, 2018).

Tabla 1. Desde comienzos de la modernidad hasta el siglo xix

Hecho histórico	Ubicación temporal	Características
Sistema capitalista	Siglo XVII	– Desarrollo del comercio y nacimiento de la burguesía – Escuelas para hijos de artesanos y comerciantes – Necesidad de aprender lenguas extranjeras
Primer libro didáctico ilustrado para aprender a leer y escribir	Comienzos de la Modernidad (Comenio, 1658)	– Imagen gráfica para comprensión y retención duradera del aprendizaje – Renovación de técnicas y reglas del idioma – Combinación de prácticas lectoras con expresión oral – La lengua no se reduce a métodos gramaticales
Desarrollo político y económico de los países industrializados	Al terminar el siglo XVIII y comienzos del XIX	– Lenguas modernas para fortalecer el comercio exterior y estrechar relaciones diplomáticas

Hecho histórico	Ubicación temporal	Características
Tendencias psicológicas como la <i>Gestalt</i> , el psicoanálisis y el conductismo	Transición entre los siglos XIX y XX	– Interés por explicar el funcionamiento del pensamiento humano. – Conductismo reflejado en los métodos de gramática-traducción, de serie, directo y audio-lingüe

Fuente: elaboración propia a partir de las fuentes consultadas.

Desde comienzos del siglo xx (véase Tabla 2), coexisten tendencias anteriores con las nuevas que se van estructurando. Con el objeto de proporcionar mayor efectividad en el aspecto oral, durante las décadas de 1920 y 1930 surge el método situacional, ampliamente conocido por su enfoque oral. Se caracterizó por seguir una lógica inductiva y exigir rigurosidad en la selección, organización y secuenciación de contenidos lexicales, estricta aplicación de reglas gramaticales e inferencias a partir de demostraciones en contextos de situación. También hacía énfasis en los productos del aprendizaje resultantes de la interacción maestro-alumno (Richards y Rodgers, 2001).

El método de gramática-traducción surgió en una época caracterizada por el despliegue de habilidades intelectuales basadas en la lectura de textos en latín y griego. Aunque las clases se desarrollaban en la lengua materna, la traducción de una lengua a otra se fundamentaba en la aplicación de reglas gramaticales recargadas de explicaciones, lo cual repercutía en el descuido de la pronunciación y contenido textual (Font, 2006). También se utilizaba el enfoque sintético (comenzar por palabras aisladas hasta formar oraciones) y el enfoque analítico (lectura y traducción de oraciones y fragmentos de textos). Se daba mayor importancia a la memorización de listas de palabras aisladas y a la gramática para unir vocablos en oraciones.

La corriente estructuralista se configuró con la búsqueda de ideas, métodos y estrategias supuestamente eficaces en el aula de lenguas. Heaton (1990) atribuye las siguientes características: 1) conexión con el enfoque audio-oral de orientación conductista, 2) aprendizaje relacionado con la adquisición sistemática de hábitos, 3) dominio de estructuras y reglas gramaticales a partir de modelos, 4) prohibición del uso de la lengua materna en clase, 5) evaluación a través de pruebas objetivas de selección múltiple, falso o verdadero, transformación y ejercicios para completar, 6) uso frecuente de diálogos para presentar vocabulario y estructuras, y 7) evaluación de las habilidades básicas por separado, con énfasis en la escucha y el habla.

En esta lógica se posicionó el Método Directo, que impartía las clases en la lengua extranjera, pero solo reforzaba vocabulario, frases cotidianas, diálogos y anécdotas. Consideraba la adquisición similar al proceso natural de la lengua materna, pero esta no se usaba mientras se aprendía la extranjera. Se estimulaba la audición simultáneamente con el habla. Los conceptos abstractos se aprendían asociando ideas; mientras que para los conceptos concretos se utilizaba la demostración. La práctica oral se ejercitaba intercambiando pregunta-respuesta con pronunciación correcta; la gramática y los elementos culturales se adquirían por vía inductiva (Font, 2006).

A mediados del siglo, dadas las condiciones generadas por la Segunda Guerra Mundial, según Font (2006), era urgente que los soldados aprendieran rápidamente a comunicarse oralmente en las lenguas propias tanto de los aliados como de los enemigos. Se configuró, entonces, otra variante del estructuralismo con el método Audio-Lingual, que daba importancia a las reglas gramaticales ordenadas secuencialmente y de manera inductiva con respecto al sistema de estructuras constitutivas del lenguaje. Por consiguiente, el aprendizaje se orientaba a la formación de hábitos mediante patrones estructurales con respuestas exactas y correctas. Para reforzar las destrezas orales y la pronunciación, se privilegiaba la repetición en coro e individual, diálogos, mímica, memorización, ejercicios con

ayudas audiovisuales y prácticas de laboratorio. El uso de la lengua materna era permitido, pero en mínimo grado.

La tendencia estructuralista fue desplazada por la generativista porque esta última aportó nuevos elementos epistémicos para dar respuesta a las limitaciones de los métodos existentes. El cerebro humano está genéticamente dispuesto para desarrollar el lenguaje y el grado de desarrollo cognitivo determina el aprendizaje de estructuras. La gramática generativa se basa en que la dotación genética de los seres humanos les permite interpretar y hacer generalizaciones. Chomsky (1980) formalizó un sistema de reglas para generar oraciones gramaticales con precisión matemática. También estableció la diferencia entre el uso de nociones (tiempo, espacio, cantidad) y funciones o intenciones del lenguaje (aconsejar, rogar y pedir, entre otras).

A finales del siglo xx, surge la revolución cognitiva con postulados contrarios a la tendencia conductista. Por sus características, el aprendizaje por competencias proviene de los enfoques curriculares técnicos que permearon las aulas escolares y fueron cuestionados por su sesgo conductista (Lago *et al.*, 2014). El concepto de *competence/performance* marca una diferencia entre la competencia intuitiva que posee un hablante nativo y la producción e interpretación de enunciados (Hymes, 1972). La Educación Basada en Competencias o *Competency-Based Language Teaching* (Richards y Rodgers, 2001) da más importancia a los resultados o productos que a los procesos para utilizar el idioma en cualquier situación real. Los objetivos se orientan a describir conocimientos, habilidades y actitudes en términos precisos y medibles que los estudiantes deben demostrar al finalizar los cursos.

A partir de las décadas de 1970 y 1980 se posicionan los enfoques humanistas que complementan el acto comunicativo con un componente afectivo. Por lo tanto, se atribuye especial escrutinio a la motivación y disposición positiva para aprender. Se da cabida a la cooperación o trabajo en equipo y también se acondicionan ambientes agradables para fomentar aprendizajes más duraderos y efectivos.

Un ejemplo prototipo es el de Respuesta Física Total o Método de Actividad Psicomotora (Asher, 1982; Richards y Rodgers, 2001). Es un método natural que promueve todo tipo de movimientos corporales y juegos para aprender la lengua extranjera en situaciones similares al desarrollo de la materna.

A partir de 1980, el paradigma pragmático se orientó a la configuración de las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, leer, hablar y escribir. El texto escrito y el discurso oral son objeto de análisis lingüístico y se da mayor importancia a los procesos que a los resultados. Se enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas en contextos situacionales reales como conversaciones, diálogos y desempeño de funciones. La relación interdisciplinaria entre áreas afines como lingüística, psicología, antropología, sociología y sistemas informáticos adquiere importancia. En vez de estrategias prescriptivas y cerradas, el aprendizaje se orienta hacia la búsqueda de enfoques teóricos. Los profesores encuentran bases sólidas para formular objetivos, seleccionar contenidos, aplicar procedimientos, diseñar materiales, actividades y técnicas.

En este paradigma también se ubica el método lingüístico global, conocido como *Whole Language Learning* (Goodman, 1986), basado en los presupuestos teóricos de la psicolingüística, la psicología cognitiva y la antropología. Al igual que otros enfoques recientes, promueve la integración de las cuatro habilidades para que la comunicación no efectúe de manera aislada.

Como enfoques contemporáneos, tanto las teorías del lenguaje pragmático como el comunicativo se interesan por el uso auténtico del idioma en situaciones reales, concretas y contextualizadas. La competencia comunicativa, según Hymes (1972), atiende el significado referencial y social del lenguaje, pero también da importancia a las reglas gramaticales, estructuración de oraciones y acomodación en el contexto. Esta postura difiere de la teoría de Chomsky (1980) por cuanto explica la dicotomía entre competencia y desempeño (*performance*). Los elementos lingüísticos (reglas gramaticales, vocabulario) se combinan para formar oraciones, mientras que la

producción y comprensión de eventos lingüísticos se refieren al desempeño del hablante (Omaggio, 2001).

Campbell y Wales (1970) complementan la teoría generativa con el concepto de apropiación (*appropriation*), que consiste en atribuir significado sociocultural al uso del lenguaje en contextos específicos. Cuando el estudiante apropia una lengua extranjera no solo adquiere usos lingüísticos, producción y comprensión del lenguaje oral y verbal, sino que relaciona y conjuga estos elementos en interacción con su entorno natural.

El enfoque comunicativo es un cambio de paradigma que llegó a Colombia durante los dos últimos decenios del siglo xx para desplazar las pedagogías estructuralistas y conductistas inmersas en las diferentes áreas y disciplinas del currículo escolar (Lago *et al.*, 2014). Se adoptó porque proponía alternativas prácticas para superar la instrumentalización y el profesor podía cambiar el rol de instructor por el de formador. Este cambio de paradigma convoca a repensar las teorías y prácticas pedagógicas y evaluativas en los ambientes donde se llevan a cabo.

Según Canale y Swain (1980), este enfoque es una tendencia mundial muy bien aceptada por las comunidades académicas porque propende por una enseñanza enfocada en el uso del lenguaje auténtico y funcional que solo es posible en un contexto real, donde adquiere significado porque implica un vínculo con experiencias sociales, necesidades, actitudes, motivaciones, acciones y valores. La integralidad se refiere al hecho de que no solo se enfoca en el uso de la lengua, sino en los demás elementos involucrados en los procesos comunicativos. Abre espacios a las pedagogías activas y humanistas porque permite la espontaneidad, la autonomía, la creatividad, la significatividad, los saberes previos, la autorregulación y el trabajo colaborativo, respetando los intereses, expectativas y características del estudiante en su relación con el aprendizaje y el medio donde vive y actúa.

Canale y Swain (1980) y Heaton (1990) identifican varias características distintivas del enfoque comunicativo. En primer lugar, este enfoque comparte elementos con el enfoque integrativo, al priorizar

el significado sobre la forma y la estructura. El lenguaje se concibe como una herramienta para diversos propósitos comunicativos, como negociar significados, interactuar y compartir información. Así, la negociación de significados se produce mediante un sistema de símbolos y convenciones que posibilita la interacción. Las tareas del aprendiz se contextualizan en situaciones de la vida real, como dar y recibir instrucciones, resolver problemas o participar en discusiones e improvisaciones. Este enfoque permite describir un perfil real del desempeño del estudiante, reconociendo, por ejemplo, limitaciones en la expresión oral o escrita junto con fortalezas en lectura y comprensión. En cuanto a la evaluación, se privilegia una mirada humanista y cualitativa centrada en el proceso más que en el producto, evaluando a cada estudiante según sus logros individuales y no en comparación con otros. Los errores se entienden como parte del aprendizaje, y el éxito se mide por la efectividad de la comunicación más que por la corrección gramatical, dependiendo del conocimiento del contexto y la interacción con este.

Desde sus fundamentos teóricos, el enfoque comunicativo se sostiene sobre cuatro competencias principales: la competencia lingüística o gramatical, que incluye el dominio de códigos lingüísticos como vocabulario, ortografía, pronunciación y estructuras sintácticas; la competencia discursiva, que se relaciona con la coherencia, cohesión textual y conexión de ideas; la competencia sociolingüística, que atiende al uso adecuado de formas gramaticales en contextos determinados mediante funciones comunicativas como ordenar, persuadir o narrar; y la competencia estratégica, que implica el uso de recursos verbales y no verbales para superar obstáculos comunicativos, interrupciones o malentendidos que puedan surgir durante la interacción.

La competencia sociocultural retoma características específicas de una sociedad y su cultura, las cuales se manifiestan en el comportamiento de los miembros que allí habitan (Van Ek, 1986). Estas incluyen normas sociales, rituales y experiencias universales. Un alto nivel de competencia sociocultural se adquiere cuando el hablante es consciente de los aspectos propios de una cultura y se familiariza

con ellos. La posibilidad de incorporar elementos culturales en las actividades conducentes al dominio de una lengua extranjera es amplia y variada. Por ejemplo, vivencias cotidianas personales y colectivas, objetos del entorno, valores, actitudes, normas, rituales, estilos de vida, creaciones, prácticas sociales y experiencias universales que comparten grupos de diferentes contextos.

Tabla 2. Tendencias que coexisten desde el siglo xx

Tendencias	Ubicación temporal	Características
Método inductivo situacional (enfoque oral)	Décadas 1920 y 1930	– Alto grado de selección y secuenciación de contenidos lexicales – Rigurosa aplicación de reglas gramaticales e inferencias – Demostraciones en contextos de situación
Tendencia estructuralista		– Adquisición sistemática de hábitos, dominio de estructuras y reglas gramaticales – Evaluación a través de pruebas objetivas de selección múltiple, falso-verdadero, transformación, completar espacios – Diálogos para presentar vocabulario y estructuras – Refuerzo de las habilidades de escucha y habla – No usar la lengua materna en clase
Configuración del método audio-lingual (variante del estructuralismo)	Mediados del siglo xx (Segunda Guerra Mundial)	– Los soldados debían comunicarse oralmente en diferentes lenguas – Lenguaje como sistema de estructuras – Reglas gramaticales secuenciadas e inductivas – Repetición en coro e individual – Diálogos, mímica, memorización, ayudas audiovisuales, prácticas de laboratorio

Tendencias	Ubicación temporal	Características
Tendencia generativista	Hacia 1980	– Nuevos elementos epistémicos – Genéticamente, el cerebro humano crea el lenguaje – El desarrollo cognitivo determina el aprendizaje de estructuras lingüísticas – Sistema de reglas para generar oraciones gramaticales con precisión matemática (Chomsky, 1980) – Posteriormente, la teoría generativa se complementa con el concepto de apropiación (<i>appropriateness</i>) referido al significado sociocultural del lenguaje
Educación Basada en Competencias	Últimas décadas del siglo xx	– Revolución cognitiva contraria a postulados conductistas – Concepto <i>competence/performance</i> – Diferencia entre la competencia intuitiva del hablante nativo y la producción de enunciados
Enfoques humanistas	Décadas de 1970 y 1980	– El acto comunicativo se complementa con un componente afectivo – Atención a la motivación y disposición para aprender – Cooperación y trabajo en equipo – Se acondicionan ambientes agradables para aprendizajes duraderos y efectivos
Paradigmas pragmático y lingüístico global	A partir de 1980	– Configuración de las cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir – Texto (escrito) y discurso (oral) como objeto de análisis lingüístico – Procesos más que resultados – Práctica de la lengua aprendida en ambientes reales – Interdisciplinariedad entre lingüística y áreas afines

Tendencias	Ubicación temporal	Características
Competencia sociocultural		– Retoma características específicas de una sociedad y su cultura – Se manifiesta en el comportamiento de los habitantes conscientes de su propia cultura – En el aula se integran experiencias universales, vivencias cotidianas, valores, actitudes, normas, rituales y prácticas sociales
Enfoque comunicativo	Llegó a Colombia al terminar el siglo XX	– Cambio de paradigma – Alternativa a las pedagogías estructuralistas y conductistas – Uso del lenguaje auténtico y funcional en contextos reales y significativos – Vínculo con experiencias sociales, necesidades, actitudes, motivaciones, acciones y valores

Fuente: elaboración propia a partir de las fuentes consultadas.

Referentes legales para la incorporación del contexto cultural

Desde la Constitución política de Colombia (1991) y la Ley de Reforma Educativa (1994), se rediseñaron los planes curriculares para formar educadores y así incorporar el componente cultural y el dominio de un idioma extranjero como criterio de modernización curricular y acreditación de calidad (Ramos, 2018). Este criterio es un avance metodológico y conceptual, ya que, históricamente, la dimensión cultural se restringía a la inmersión de hablantes extranjeros, tomar cursos adicionales, realizar actividades artísticas (música, danza, folclor, visitas a museos) y asistir a cátedras complementarias u opcionales identitarias de cada región.

Por su parte, la investigación educativa contribuye a identificar puntos de encuentro entre los conceptos pedagógicos y los asociados a la cultura. Asimismo, aporta elementos para indagar acerca de los mecanismos que las facultades de educación, ubicadas en diferentes regiones, aplican para apropiar y promover el conocimiento que las comunidades construyen en sus propios territorios. Uno de los mecanismos consiste en crear dispositivos académicos para dar cumplimiento a las políticas estatales. En consecuencia, la incorporación del contexto cultural en los procesos curriculares del país se justifica con fundamentos legales que son obligatorios y a partir de ellos se sustentan los informes institucionales que acreditan la calidad, especialmente en indicadores de internacionalización, interculturalidad y movilidad académica.

La Constitución Política de 1991, en su artículo 67, declara que la educación debe acceder al «conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura». Con base en este principio, la Ley General de Educación (1994, artículo primero) se refiere a ese «proceso de formación permanente, personal, cultural y social». Estos referentes orientan las acciones para que, desde su misión institucional, la escuela se comprometa con la interiorización, promoción y resignificación de la identidad cultural a nivel local, regional y nacional, tanto del estudiante como de la comunidad en general. En consecuencia, cada institución debe formular un proyecto educativo, construir un currículo pertinente y propiciar los medios para lograrlo.

El Plan Nacional Decenal de Educación (MEN, 2017), señala que un proyecto nacional es pertinente cuando se corresponde con las características sociales y culturales. Este indicativo ha incentivado el mejoramiento de las acciones pedagógicas y la búsqueda de innovaciones curriculares inclusivas en todo el país. Dentro de sus lineamientos estratégicos, el Plan resalta la importancia de construir una política pública para renovar la formación docente, de tal manera que responda a las características de cada contexto cultural.

Para contribuir al alcance de tales políticas, el MEN (2000) convoca a un proceso de apropiación de una lengua extranjera donde se

evidencie un equilibrio entre la cultura global y la propia. La incorporación de contenidos temáticos tomados del entorno real inmediato es imprescindible no solo en las actividades propias del aula, sino en todos los ámbitos que caracterizan la dinámica escolar donde se rescate, resignifique y se comparta el valor de lo propio. Con referencia al Marco Común Europeo para las Lenguas (*Council of Europe*, 2001), los estudiantes deben alcanzar altos niveles de comprensión. El MEN (2006) acoge el concepto de competencia comunicativa porque permite a los aprendices del idioma aplicar saberes y destrezas en contextos específicos (Campbell y Wales, 1970; Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972; Van Ek, 1986). En ese sentido, esta competencia conlleva un «saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos» (p. 12).

La competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística constituyen la competencia comunicativa y se complementan entre sí para adquirir altos niveles de comprensión. La competencia sociolingüística brinda elementos teóricos y prácticos para trabajar las condiciones sociales y culturales en las clases de lengua extranjera, toda vez que el estudiante aprende a valorar e incorporar aquellas manifestaciones propias de su contexto observadas en normas y reglas de comportamiento que garanticen la regulación de las relaciones entre individuos y grupos, así como la expresión de sus valores, saberes, dialectos y formas de vida (MEN, 2006).

Por tanto, la competencia comunicativa debe orientarse hacia la potencialización de cada una de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura). Igualmente, el proceso se debe orientar de manera transversal con los diferentes contextos donde se desarrolla, para que el estudiante interactúe, intercambie y se comunique exitosamente frente a diferentes situaciones de su esfera social. Al aplicar lo aprendido en el contexto del estudiante, se dará mayor significación y valor a la lengua extranjera como un instrumento de socialización y participación en los diferentes espacios de las realidades locales, nacionales y globales.

Planificación y metodología

A partir de la pregunta de investigación, se planeó un diseño metodológico tomando como referencia los principios epistemológicos que ofrecen los enfoques cualitativos (Creswell, 1998; Zulfikar y Rahman (2018) y sociocríticos (Giroux y McLaren, 1989; Kemmis y Mactaggart, 2013). Dado que la intención es comprender un fenómeno para, posteriormente, generar transformaciones articuladas a las necesidades de los sujetos situados en una realidad concreta, en este proyecto se tomó como contexto real el aula de inglés en una institución escolar.

Se vivenció el ciclo reflexivo-transformativo de la investigación-acción, el cual permite a los participantes comprometidos obtener mejoras inmediatas en contextos sociales o educativos claramente delimitados. El esquema seguido incluyó las siguientes fases: (1) elaboración de un plan de acción para mejorar una situación identificada —en este caso, la enseñanza del inglés en una institución pública de educación básica—; (2) ejecución del plan, centrada en la identificación de contenidos culturales en el currículo de lengua extranjera; (3) observación de clases mediante transcripciones y evaluación de los efectos del plan; (4) reflexión crítica en torno a lo observado; y (5) formulación de nuevas propuestas de acción que permitan constatar cambios efectivos y sostenibles, derivados de la incorporación de contenidos culturales. Se prevé que esta acción, al integrar elementos culturales propios de la región en los procesos curriculares, facilite que los aprendices de una lengua extranjera pasen del estado actual a un nivel de reconfiguración más integrado y significativo de sus habilidades lingüísticas.

Contexto regional de los grupos participantes

El proyecto de investigación-acción se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de educación básica procedentes de un municipio del Departamento de Córdoba, ubicado en la región Caribe colombiana.

Administrativamente, Córdoba está conformado por treinta municipios. Su economía se basa en la ganadería, agricultura, pesca, industria turística y diversidad de flora y fauna. Un variado número de culturas identifican cada subregión, interactúan, conviven y comparten celebraciones, costumbres, gastronomía, creencias y rituales. La región cuenta con una ubicación geoestratégica que le facilita salida al mar, conexión aérea y terrestre con el resto del país. El territorio está conformado por áreas planas, montañosas, colinas y valles de ríos importantes como el Sinú, en contraste con las estribaciones paisajísticas de la cordillera Occidental, cuyas características físicas permiten delimitar subregiones³.

Demográficamente,⁴ la población actual es de 1.555.596 habitantes: un 56 % reside en zonas urbanas y un 44 % en zonas rurales.⁵ En cuanto a la composición étnica, el 75 % corresponde a personas blancas y mestizas; el 13 % a población negra, mulata y afrodescendiente; el 11 % a población indígena, perteneciente a la etnia embera katio; y menos del 1 % a comunidades raizales y rom (gitanos).⁶

En cuanto a los fenómenos sociales, desde el siglo XX las subregiones cordobesas han sido foco de oleadas de violencia provocadas por grupos al margen de la ley, como las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, el Ejército Popular de Liberación, la guerrilla de las FARC, entre otros. Respecto a los indicadores educativos correspondientes al año 2019, la región registraba una tasa de cobertura del 55 % para el nivel de transición; 89 % en básica primaria; 79 % en básica secundaria; y 45 % en educación media. De las 404 instituciones educativas, el ICFES reportó los siguientes niveles de desempeño: 6 % en el nivel 1; 44 % en el nivel 2; 41 % en el nivel 3; y 9 % en el nivel 4.⁷

3. Según datos de la Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y del San Jorge (CVS), <https://cvs.gov.co>

4. Estadísticas Demografía y Población (2018). <https://www.dane.gov.co>

5. Información tomada de Córdoba: Retos y desafíos para el desarrollo sostenible. www.undo.org

6. Córdoba Colombia. <https://www.mincit.gov.co>

7. Reporte de resultados del examen SABER 11° (2019) por aplicación entidades territoriales departamento. <https://www2.icfesinteractivo.gov.co/>

Los resultados obtenidos en las pruebas SABER 11° evidencian un bajo desempeño en el área de inglés, con un porcentaje considerable de estudiantes que no logra responder adecuadamente. En el año 2019, el 59 % de los evaluados alcanzó el nivel A-, el 27 % el nivel A1, el 10 % el nivel B1, y solo el 1 % logró un nivel B+. Cabe destacar que más de la mitad de la población evaluada no respondió la prueba de inglés, y que el 27 % se ubicó en el nivel A1, correspondiente al ciclo 2 del currículo, que abarca desde cuarto hasta séptimo grado. Por las características geoestratégicas, las poblaciones manifiestan expectativas de superación y mejoramiento continuo, anhelando recuperar la paz y la dignidad del trabajo cotidiano. No obstante, algunos municipios son vulnerables a la afectación por «diferentes problemáticas tales como participación de grupos armados al margen de la ley, bandas criminales, tráfico y microtráfico de estupefacientes, consumo de sustancias psicoactivas, lesiones personales, homicidios, violencia intrafamiliar, vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, ocupaciones de hecho (invasiones de predios)

Ausencia de contexto cultural en una clase de lengua extranjera

A continuación, se presentan extractos de una transcripción realizada en una clase real observada en grado 5° en la institución de educación básica pública que funciona como contexto de la investigación. Durante el desarrollo del tema se reflejan las limitaciones y aspectos deficientes que se van a intervenir mediante el proyecto de investigación-acción. Entre las principales deficiencias identificadas se encuentran la ausencia de un contexto cultural, el uso predominante del español, instrucciones extensas y repetitivas, baja participación estudiantil, traducción innecesaria, falta de negociación de significados y de trabajo colaborativo, carencia de materiales auténticos, desintegración de las habilidades comunicativas en lengua extranjera, y la repetición mecánica de estructuras y vocabulario, entre otras. La clase fue transcrita en lenguaje directo, registrando

textualmente las intervenciones tanto del docente como de los estudiantes. Los comentarios del observador se consignaron entre paréntesis y en letra cursiva.

Fecha: 13 de mayo

Tema: *Daily routines*.

Convenciones: T. (*Teacher*), S. (*Student*), SS. (*Students*), xx (pausa corta del estudiante), xxx (pausa larga del estudiante), // (pausa corta del profesor), /// (pausa larga del profesor).

Teacher. —O.K., *boys, and girls. Take out your English notebook. Come on. Let's write the day* (escribe la fecha, en el tablero). O.K., *today, I'm gonna teach you some questions. I'm gonna teach you long questions and you have to tell me long answers.* Yo le hago preguntas y usted me las responde de manera larga, ¿sí? ¿Con qué? Ah, *with this information*, con esta información (*muestra copias a desarrollar en clase*). *Mimics, and you have to guess, van a adivinar, O.K.? For Example: this one* (*hace una mímica para los estudiantes*).

Student. —*I wake up.*

T. —*Ahh...?*

Students. —*Wake up, wake up.*

SS. —*I Get up.*

SS. —*Get up.*

T. —*Get up, Excellent.*

S. —*Get up* (en voz baja).

T. —*Ehhh... this one* (*hace una mímica*).

SS. —*Go to the bathroom.*

T. —*Yes! Go to the bathroom, go to the bathroom. O.K. This one* (*hace una mímica*).

SS. —*Take a shower* (diferentes pronunciaciones, algunas incorrectas otras correctas).

T. —*Take... a shower, take a shower*, sin gritar (llama la atención a algunos estudiantes por su comportamiento). *Take a shower, eh...* *this one* (hace una mímica diferente para los estudiantes).

SS. —*Get dress* (mala pronunciación).

T. —*Get dress, get dress, eh, this one. Ah no, this one* (hace una mímica).

SS. xxx

T. —*Brush my teeth, brush my hair, brush my hair* (con voz de estudiantes de fondo repitiendo), ajá, *this one* (mímica).

S. —*I have breakfast* (mala pronunciación).

T. —*Have breakfast, have breakfast ... this one* (hace una mímica).

SS. xxx

T. —*Brush my teeth* (hace un chiste para los estudiantes) *ehh, this one* (hace una mímica)

T. —*Take my bag, and this one* (hace una mímica).

SS. xxx

T. —*I go to school. Excellent*, se prepararon muy bien para este dictado, *excellent*. ¿Listo? Entonces // me va a responder, esto lo hicimos ya, yo le hice preguntas, ¿bueno? Le voy a hacer la siguiente pregunta. *What time do you wake up?* O si la quiere más despacio (repite la oración lentamente) ¿Cómo la responderemos?

S. —*I wake up at five O'clock* (mientras el profesor le ayuda a ejemplificar)

SS. xxx

T. (pide silencio a los estudiantes) / —Juan Sebastián, *What time do you wake up?*

JS. —*I wake up at five- thirty* (pronuncia una palabra en español)

T. —*Ehh*, (intenta recordar un nombre) *ehh, Liss, put it away, put it away*. O si quiere, *put it away* (con distinto acento) *O.K. What time do you wake up?*

(Los estudiantes responden con la ayuda del profesor)

T. —Más temprano, *earlier, más temprano, what time do you wake up?*

S. xxx

T. —*Look at*, vamos con la otra. Y si alguien le pregunta. // *what time do you get up* /. Una cosa es despertarse y otra cosa es pararse de la cama (pregunta por voluntarios). Cardona.

S. —*I get up at five* (mala pronunciación, el profesor le ayuda a completar el ejercicio).

T. —*Yes, but you can say, half to five, five half.*

T. —*Yes!* // *what time do you go to the bathroom*, me la responde en el cuaderno, *what time do you take a shower?* Siguiendo: *Next, what time do you have breakfast? What time do you brush your hair? Next, what time do you have breakfast? What time do you brush your teeth? And the last one, what time do you go to school?*

T. —La respuesta la va a escribir, igual como aparece en la hojita, pero le va a agregar la hora, ¿cierto?

S. xxx

T. —Suspendamos un momento, escuchen acá (lee una cartelera que alguien trajo al salón para pedir ayuda) /// (Pide silencio para seguir con la actividad). Recordemos que es trabajo individual. /// (Llama a un estudiante para revisar su cuaderno) /// (le llama la atención a una alumna) ///.

T. —Trabaja, quiero verte trabajando.

S. xxx

T. —Bueno (pide silencio), mientras van trabajando, vamos a practicar lo que vamos a hacer en la próxima clase, esas preguntas y esas respuestas, ¿listo? Entonces vamos a practicar hoy. Empiezo por acá por, Michael. *What time do you wake up? ¿Cómo se responde? What time do you wake up?* Usted responde.

M. —*I wake up at four O'clock* (responde con ayuda del profesor).

T. —Santiago. *What time do you get up?*

S. —*I get up at five thirty O'clock* (responde con ayuda del profesor).

T. —Ehh! / Michael, Santiago. Luis, *What time do you go to the bathroom?*

Y. —*I go to the bathroom at five a. m.* (responde con ayuda del profesor).

T. —Aider, *What time do you take a shower?*

Aider. xxx

T. (Hace gestos para llamar la atención de los estudiantes).

T. —*Excellent*, ehh. / (pide silencio) // Ajá, respóndeme, (pide participación por parte de los estudiantes)

T. —*What's your name? Isabella. What time do you brush your hair?*

Isabella. —*I brush my hair at six* (responde con ayuda del profesor).

T. —Valentina, *What time do you have breakfast?*

Valentina. —*I have breakfast at six* (responde con ayuda del profesor).

T. —Mauricio, / *What time do you brush your teeth?*

Mauricio. —*I brush my teeth at six and twenty-five.*

T. —*What's your name? Estiven. Excellent! Cardona. What time do you go to school?*

Estiven. —*I go to school at six and twenty.*

T. —O.K., estudiantes, eso es todo por hoy (Algunos estudiantes se acercan para preguntar. El profesor se despidió recordando la tarea para el día siguiente, felicitando a los estudiantes que participaron).

Conclusiones

La pregunta por los referentes teóricos, metodológicos y legales que posibilitan la incorporación de contenidos culturales regionales en el proceso de configuración de la enseñanza y el aprendizaje de

una lengua extranjera (inglés) de acuerdo con los lineamientos de política para el país, ha quedado resuelta. Se han identificado algunos antecedentes de los métodos estructuralistas, más influyentes, que coexisten desde el siglo XX, pero por su marcado énfasis en la gramática, la traducción y el tratamiento de temas desintegrados, no posibilitan la construcción de significado en un contexto real.

Como alternativa, se han fundamentado las características de enfoques recientes tales como el comunicativo y el sociocultural, porque aportan elementos para la transformación de las clases de inglés, estrechamente ligadas a la misión social de toda institución educativa. En estos últimos enfoques, el profesor encuentra elementos tanto lingüísticos como culturales, tomados del contexto propio del estudiante, con el fin de garantizar la apropiación y uso de la lengua en situaciones comunicativas. La relación escuela-contexto cultural está ligada a la intervención de problemáticas educativas, lo cual implica análisis e interpretación permanente al interior del currículo escolar. Puesto que la escuela asume la misión de ser partícipe, motivadora e integradora de la realidad que circunda al estudiante, le corresponde reafirmar su propia identidad para luego valorar otras culturas e interactuar con ellas.

De aquí se derivan implicaciones sustanciales atinentes a la apropiación y divulgación de lo propio, y en general, resignificar la riqueza cultural que rodea cada institución educativa, asunto que justifica el dominio de lenguas diferentes a la materna.

Para generar nuevos aprendizajes, visiones y explicaciones, se debe tener en cuenta que las prácticas educativas emergen de contextos históricos configurados por la interacción social de los sujetos y se explicitan en diferentes espacios de formación. Al aplicar los lineamientos de política establecidos para el país, se hace imprescindible integrar saberes y resignificar prácticas culturales que permitan construir propuestas educativas orientadas a las necesidades, intereses y realidades del contexto circundante de una escuela pública que debe mirarse como proyecto cultural inserto en los ideales educativos de los pueblos. Frente a esta necesidad, se confirma una

vez más que los programas de formación de educadores en el área de idiomas extranjeros están llamados a aplicar lineamientos curriculares, pedagógicos e investigativos en torno a un concepto de cultura que reclama y justifica la incorporación de contenidos del contexto regional. Finalmente, en coherencia con las políticas nacionales, se plasma una propuesta de investigación acción bajo los principios metodológicos del paradigma sociocrítico porque ofrece una ruta aplicable a las transformaciones curriculares *in situ*, una escuela pública que asume compromisos con las características y necesidades educativas del país.

Bibliografía

- Aguirre, M. E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 46-68 <http://redie.uabc.mx/vol-3no1/contenido-lora.html> (12/4/07).
- Altamar, W. (2015, del 18 al 20 de agosto). La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera [Ponencia]. IV *Encuentro internacional de español como lengua extranjera*, Bogotá, Colombia. <https://n9.cl/gqhpy>
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Asher, J. (1982). *Learning Another Language Through Actions*. Sky Oaks productions.
- Bonilla, C. A. y Tejada, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's language education policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185–201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Briceño, A. (2019). Aprendizaje de lenguas para la diversidad cultural. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(4), 53-71. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v2i4.524>

- Campbell, R. y Wales, R. (1970). *The Study of Language Acquisition*. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Penguin Books.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Castro-Gómez, S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En S. Castro-Gómez (Ed.), (pp. 93-108). Pensar. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*
- Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI.
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Art. 6. 7 de julio de 1991 (Colombia). <http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/constitucion.pdf>.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for language: learning, teaching, assessment –CEFR*. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Fiorito, C. (2000). Foreign Language and Culture: Some Background and Some Ideas on Teaching. *NASSP Bulletin*, 84(612), 30-34.
- Font, S. (2006). *Metodología para la asignatura de inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”].
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the State, and the struggle for culture*. SUNY Press.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. En P. Garvin (Ed.), *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study* (pp. 167-173). Georgetown University Press.

- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?: A Parent/Teacher Guide to Children's Learning*. Heinemann Educational Books.
- Heaton, J. B. (1990). *Writing English Language Tests*. Longman.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Penguin.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa, la acción comunicativa y la esfera pública. En N. Denzin y Y. Lincoln (Ed.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 361-439). Gedisa.
- Lago, D., Aristizábal, M., Navas, M. E. y Agudelo, N. C. (2014). Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010). En A. Díaz-Barriga y J. M. García (Ed.), *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 105-152). Miño y Dávila Editores.
- Ley general de educación 115 de 1994 (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. Diario Oficial n.º 41.214. https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0115_1994.
- Magendzo, A. (1996). *Curriculum. Educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Antropos/ Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- Martín-Barbero, J. (1991). *Ética y cultura en Colombia, una casa para todos: debate ético*. Antropos.
- Martín, M. y Nevado, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos* (5), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800813>
- Ministerio de Educación Nacional (2000). *Serie lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés - Formar en lenguas extranjeras*, Serie Guía 22. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?noredirect=1>

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5º de primaria*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombia-bilingue/dbacurriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Munévar, C. A., Valencia, J., Ramírez, M., Hernández, N. y Aguirre, A. (2024). *El Sistema Nacional de Áreas Protegidas en Colombia: una mirada desde la participación en la Ecorregión Eje Cafetero*. Editorial Universidad La Gran Colombia.
- Omaggio, A. y Terry, R. (2001). *Teaching Language in Context*. Heinle y Heinle publisher.
- Posada, J. y Giraldo, R. (2023). Pedagogía y enseñanza de la Constitución de 1991 en entornos educativos convencionales y comunitarios como reconfiguración de una axiología ineludible en el contexto del actual estado social y democrático de derecho. En C. Munévar, V. González y L. Vélez. (Ed.). *Utopías y distopías: la ciencia jurídica en el constitucionalismo colombiano*. (pp. 337-352). Grupo Editorial Ibáñez.
- Ramos, B. (2018). *Sentidos de la formación de educadores en Idiomas Modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Editorial UPTC.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rosado, L. A. (2017). *Nuevos paradigmas en la economía del desarrollo: hacia un consenso útil*. Digital Center.
- Soto, D. E. (2002). *Aproximación histórica a la universidad colombiana. Los estudios superiores en el período colonial*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.
- UNESCO. (2014). *Latin American and the Caribbean: Education for all 2015 regional review*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701e.pdf>

- Usma, J. A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile*, 11(1), 123-141.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Council of Europe Publishing.
- Verdeja Muñiz, M. y González Riaño, X.A. (2017). La mirada de Paulo Freire ante los retos que la diversidad cultural plantea al currículo de ESO en Asturias: principios de educación intercultural. *Investigación en la Escuela* (92), 32-45. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.03>
- Zulfikar, T. y Rahman, M. (2018). Understanding own teaching: becoming reflective teachers through reflective journals. *Reflective Practice*, 19(1), 1-13, 10.1080/14623943.2017.1295933

Capítulo 8

Aproximaciones a un ambiente de aprendizaje con modelación matemática para estudiantes de educación media

Miladis Becerra Ortiz¹ y Eric Hernández Sastoque²

Resumen

En el presente capítulo reportamos avances de una investigación en curso y enmarcada en el campo de la educación matemática. La investigación pretende analizar la configuración de ambientes de aprendizaje de modelación matemática, desde la perspectiva socio-crítica, para estudiantes de educación media en una institución pública de Santa Marta (Colombia). La metodología tiene un enfoque cualitativo y permite la descripción de formas de concebir la modelación según las posibilidades que se generan al interior del aula de clase. Los datos se recolectan a través de la observación, encuesta, entrevistas y documentos desarrollados por los estudiantes. El propósito de este capítulo es presentar los avances de una fase inicial de la investigación. Para ello pretendemos problematizar elementos asociados al quehacer de las matemáticas en la educación media

1. Magister en Enseñanza de las Matemáticas. Doctorando en Ciencias de la Educación-RU-DECOLOMBIA-Universidad del Magdalena, Santa Marta – Colombia. miladisbecerrao@unimagdalena.edu.co

2. Doctor en Educación. Profesor de Planta de la Universidad del Magdalena, Santa Marta – Colombia. ehernandezs@unimagdalena.edu.co

y luego explorar algunas reflexiones sobre ambientes de aprendizaje de modelación matemática. Entre los resultados resaltamos la necesidad del reconocimiento de la modelación matemática en ambientes de aprendizaje como una oportunidad para el desarrollo de actitudes y habilidades matemáticas de los estudiantes que favorezcan la interacción de los participantes con la sociedad y la reflexión crítica sobre ella.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje, modelación matemática, educación matemática.

Abstract

This chapter presents findings from ongoing research in mathematics education. The study explores how mathematical modeling environments are implemented using a socio-critical approach in a public high school in Santa Marta, Colombia. Using qualitative methods—observations, surveys, interviews, and student work—we examine how modeling is understood and practiced in the classroom. This phase focuses on challenges in daily math instruction and how modeling can enhance learning. Results highlight the value of integrating mathematical modeling into teaching. Such environments help students build mathematical skills and develop critical, socially aware thinking.

Keywords: learning environments, mathematical modeling, mathematics education.

Introducción

En el presente capítulo presentamos avances de la investigación *Configuración de ambientes de aprendizaje de modelación matemática desde la perspectiva socio crítica para estudiantes de educación media*, la cual está adscrita a la línea de investigación Pedagogía

e Interculturalidad del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena). Este estudio, dirigido por el Grupo de Investigación en Infancia y Educación (GIEDU) de la Universidad del Magdalena, pretende analizar la configuración de ambientes de aprendizaje de modelación matemática, desde la perspectiva sociocrítica, para estudiantes de educación media en una institución educativa pública ubicada en Santa Marta, Colombia. La metodología que utilizamos en esta investigación tiene un enfoque cualitativo y se fundamenta en la investigación acción. Distinguimos tres fases articuladas entre sí, que hemos llamado: Primera fase, Diagnóstico y Recolección —previas al escenario de ambientes de aprendizaje por proyectos—; Segunda fase, Diseño y configuración del ambiente de aprendizaje de modelación por proyectos; y Tercera fase, Análisis de las posiciones colectivas de los estudiantes.

Precisamente, en este capítulo se centra en aspectos asociados a la primera fase, donde se evidencian situaciones que nos permiten consolidar reflexiones que contribuyen a construir orientaciones epistemológicas y metodológicas para abordar ambientes de aprendizaje de modelación matemática. Los avances de investigación de este capítulo se enmarcan específicamente en la educación matemática. Asumimos la educación matemática desde la perspectiva de Font y Godino (2011), al referirse a ella como un campo de práctica educativa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y como un campo de investigación, a manera de estudio científico de los fenómenos de dicha práctica. El propósito de este capítulo es problematizar elementos asociados al quehacer de las matemáticas en la educación media y explorar mediante actividades escolares algunas reflexiones sobre ambientes de aprendizaje de modelación matemática. Para ello, el texto se estructura en las siguientes secciones: una exposición del problema que se continúa abordando en esta investigación; los fundamentos teóricos que sustentan el estudio; y la descripción de actividades escolares desarrolladas con estudiantes de la Institución Educativa Distrital Madre

Laura (Santa Marta, Colombia). Estas actividades, correspondientes a la fase inicial de la investigación, permiten reflexionar —desde la práctica y la teoría— sobre las condiciones de aprendizaje de la modelación matemática.

Planteamiento del Problema

Es un hecho que la calidad de la educación en Colombia no responde a los estándares planteados nacionalmente y mucho menos a los de índole internacional. Esto puede sustentarse en referentes nacionales, como los del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. De igual manera se tienen referentes internacionales como las pruebas realizadas por el *Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos-PISA* (*Programme for International Student Assessment*), el *Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias-TIMSS* (*Trends in International Mathematics and Science Study*), el *Estudio Regional Comparativo y Explicativo* de la UNESCO-ERCE y el *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS* (*Teaching and Learning International Survey*), los cuales evidencian los bajos resultados de los estudiantes en educación básica y media en Colombia.

Con relación a la prueba de matemáticas PISA 2021, en su marco analítico, según ICFES (2020) se mantiene el objetivo de la alfabetización matemática planteada en PISA 2018, lo cual implica que desde las instituciones de educación colombianas se deben preparar a los estudiantes para el uso de las matemáticas en el aspecto cotidiano de sus vidas personales y cívicas, pensando en la formación de ciudadanos comprometidos y reflexivos del siglo XXI. Sin embargo, también aclara que lograr una alfabetización matemática involucra innovar en la práctica de enseñanza y evaluación, de modo que se ofrezcan oportunidades para interpretar el razonamiento matemático de los estudiantes; generar en la práctica el interés de estos en el pensamiento digital y el papel de la tecnología en el hacer y estudiar las matemáticas; que les permita reconocer las cuatro áreas focales

de contenido —fenómenos de crecimiento, aproximación geométrica, simulaciones computacionales y toma de decisiones condicionadas—, e introducir, finalmente, las habilidades del siglo XXI como resultado del enfoque contemporáneo de las matemáticas.

Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de nuestros educandos reflejan los problemas de su rendimiento académico. Por ejemplo, el lugar donde se realiza esta investigación, una de las escuelas públicas de Santa Marta (Colombia), llamada Institución Educativa Distrital (I.E.D) Madre Laura, encontramos que el desempeño en el área de matemáticas en las pruebas Saber no es alentadora (ICFES, 2019). Al indagar sobre las características de la institución, se identificó que esta se encuentra en un contexto donde es frecuente la interrupción de clases debido a festividades parroquiales, carnavales y ferias. Estas celebraciones adquieren tal relevancia que suelen imponerse sobre la planificación de estrategias de mejora para la enseñanza y el aprendizaje. De modo paralelo, en este lugar predomina, entre los profesores del área de matemáticas, el afán por el desarrollo y evaluación de contenidos con estrategias alejadas de la reflexión, la autogestión y la aproximación que se podría hacer a preocupaciones cercanas de los estudiantes. Además, atendiendo a la experiencia de la investigadora principal —que ejerce como docente en dicho centro educativo desde el año 2006— se encontró que un número importante de estos jóvenes muestra desinterés hacia el estudio. La mayoría de los ellos provienen de los estratos socioeconómicos bajos de la comuna tres del barrio Pescaito, un área cerca del puerto que, aunque constituye el espacio donde trabajan sus padres, también incide en la formación de zonas de tolerancia, donde son comunes la delincuencia, la drogadicción, la prostitución y la existencia de habitantes de calle.

Por otra parte, en la I.E.D. Madre Laura prevalece una clase magistral descontextualizada, la cual se asocia con una transmisión de conocimientos provistos por el profesor y que deben ser reproducidos por los estudiantes. La clase magistral poco pone en consideración las ideas sostenidas por los estudiantes como referentes

para direccionar la ruta de enseñanza, lo que en ocasiones afecta el poder creativo de los estudiantes, o minimiza su criticidad. Como lo señala Freire (1970), en estas aulas se presenta un tipo de clase que deposita, transfiere, transmite valores y conocimientos, enmarcada en una concepción bancaria de la educación, donde el saber es una donación por parte de los que se consideran sabios a los que se juzga que nada saben. Consideramos que el desempeño de los estudiantes está asociado con las condiciones culturales y las oportunidades escolares, sociales, económicas y políticas antes descritas. Estas condiciones hacen necesario el acto de repensar y recrear nuevos ambientes de aprendizaje, en donde la actividad matemática no se limite a escuchar al profesor y a la solución de problemas presentados a priori. Por el contrario, la meta debe ser que los estudiantes participen activamente en la configuración de estos ambientes, propongan soluciones y fomenten discusiones críticas con sus compañeros.

En este sentido, resaltamos la emergencia de ambientes de aprendizaje en donde se tenga en cuenta una posición crítica, autorreflexiva y reflexiva de los estudiantes sobre diversas situaciones de la cotidianidad y de las ciencias relacionadas con la práctica de las matemáticas. Esto conlleva comprender que la educación matemática no es neutral y que es en la pedagogía crítica donde se ve el logro de sus fines y propósitos como práctica social. Entendemos la práctica social como lo señala Valero (2006), al referirse a ella como una actividad colectiva realizada en tiempos y espacios explícitos y dotada de significado en relación con los acuerdos sobre valores, normas y actuaciones válidas. En la institución educativa objeto de esta investigación, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas siguen centrados en el docente y en el contenido, en la reproducción de procedimientos y la transmisión de definiciones. Esto poco responde a las necesidades, sentimientos, reflexiones e intereses propios de los estudiantes, donde la mayoría de ellos consideran que las matemáticas se aprenden realizando operaciones algebraicas de manera rutinaria.

Con esto en mente, nuestro interés por encontrar caminos posibles para orientar y modificar la práctica educativa de la I.E.D. Madre Laura, y que permita a los estudiantes ampliar su punto de vista sobre el rol que desempeñan las matemáticas en nuestra sociedad, muy seguramente crecerá a medida que se desarrolle la investigación. En este sentido, la modelación (MEN, 2006) es una de las actividades que podrían contribuir significativamente a la articulación entre las matemáticas y la vida cotidiana. La modelación permite a los estudiantes aplicar conceptos matemáticos a situaciones reales, facilitando una comprensión más profunda y práctica de su utilidad en la vida diaria. En este estudio consideramos la modelación como una herramienta que va más allá de la construcción de conceptos, como un proceso que permite entender y aplicar saberes matemáticos en situaciones cotidianas, dotados de relaciones y significados. La modelación activa procesos de matematización para la construcción de modelos que, por un lado, describen situaciones de la vida cotidiana y, por otro lado, permiten la toma de decisiones ante un problema. De acuerdo con el MEN (1998), «los modelos que construyen los estudiantes se pueden referir a una situación modelo, a un esquema, a una descripción o a una forma de simbolizar» (p. 80). Esta aproximación a la modelación matemática implica crear ambientes de aprendizaje que generen una actitud de cuestionamiento a problemáticas relevantes para el individuo y la comunidad en la que vive.

Sin embargo, la modelación todavía está ausente en la clase de matemáticas de la institución de referencia para esta investigación. Sumada a lo anterior se encuentra la resistencia, por parte de algunos profesores, a la comprensión de la complejidad de lo social, cultural y político de la educación matemática, al no crear, como lo sugiere Skovsmose (2000), escenarios y problemas que ofrezcan la oportunidad a los estudiantes de una participación como ciudadanos críticos a través de un enfoque interdisciplinario. Lograr este nivel de participación posibilitaría una mejora en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de este campo, permitiendo a los profesores trabajar colaborativamente en la incorporación de proyectos

interdisciplinarios de transformación curricular. Aunque las prácticas de modelación matemática generan el tipo de trabajo colaborativo que promueve las interacciones estudiantiles, favoreciendo el diálogo y los debates, en Colombia hay obstáculos para su implementación (Camelo *et al.*, 2013). Obstáculos que se ponen en evidencia en la planeación que los profesores realizan de sus clases a partir de un currículo por contenidos, precisamente al no involucrar problemáticas que permitan comprender que lo social y lo político son también importantes y que los estudiantes podrían constituirse críticamente desde la clase de matemáticas. Por su parte, algunos estudiantes se les presentan varios desafíos cuando exploran ambientes de aprendizaje que relacionan el micro contexto (la clase de matemáticas) y el macro contexto social, económico y político (Camelo *et al.*, 2016). En cuanto a los desafíos, el trabajo de Muñoz *et al.* (2014) plantea que las situaciones en contextos próximos a la vida cotidiana de los estudiantes permiten identificar fenómenos susceptibles de ser modelados matemáticamente, y tales situaciones se vuelven desafiantes para el estudiante al pretender dar un significado a expresiones matemáticas. Involucrar al estudiante en discusiones para generar posibles soluciones ante situaciones de la realidad genera desafíos en ellos y retos de comunicación en sus interacciones.

Horizonte teórico

En esta sección, presentaremos dos referentes teóricos: la educación matemática crítica y la modelación matemática, que enmarcan las discusiones de esta investigación y permiten comprender lo expuesto en este capítulo. Finalmente, nos referiremos a una aproximación sobre los ambientes de aprendizaje que será tomada como parte de las herramientas analíticas en este estudio. En primer lugar, la escogencia de la perspectiva de la educación matemática crítica obedece a las necesidades de integrar en la clase de matemáticas un aprendizaje, como lo señalan Skovsmose y Valero (2012), que provoque acciones colectivas que involucren el lenguaje y la interacción

social, así como las situaciones de conflicto intelectual y cognitivo de su contexto. Además, que inspire la configuración de diversos tipos de conocimientos y razonamientos asociados a las matemáticas para la toma de decisiones que influyen en la construcción de sociedad. En segundo lugar, con respecto a la modelación matemática, consideraremos varias aproximaciones a su concepto, en particular aquellas que den cuenta de una perspectiva sociocultural que se articule a una mirada desde la educación matemática crítica, de tal manera que contribuya con la construcción de una visión de ambientes de aprendizaje acorde con las necesidades de esta investigación. La modelación permite a los estudiantes aplicar conceptos matemáticos a situaciones reales, facilitando una comprensión más profunda y práctica de su utilidad en la vida diaria.

Educación matemática crítica

En la configuración de la perspectiva crítica de la educación matemática se han identificado tres influencias de gran significado (Guerrero, 2008). Una primera influencia es de la escuela de Frankfurt, que surgió en reacción a las tradiciones positivistas por la emancipación de las personas y resalta su aporte a transformar una situación de control y dominio. Según Habermas (1982), el concepto «emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo» (p. 253). Se propende por una educación matemática crítica que va más allá del entendimiento (interpretativo), en donde los profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas sean participantes transformadores de la relación de poder mediante la reflexión y acción en las prácticas pedagógicas de la institución educativa. Una segunda influencia es la de Paulo Freire (educador brasileño) quien critica la concepción de una educación que no procede de la realidad y por ende no la transforma al asumirse como «el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación» (Freire, 1970, pp. 77-78). Se pretende, más bien, que la educación

sea un acto que sostenga la mediación en una permanente reflexión, acción y diálogo, siendo este último fundamental al desarrollar conciencia crítica, tanto en profesores como en estudiantes acerca del contenido y el currículo; y de este modo el contenido en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas responde a intereses ideológicos, políticos, económicos y culturales. Una tercera y última influencia para la educación matemática crítica es la etnomatemática del brasileño Ubiratán D' Ambrosio, dedicado a la educación e historia de la matemática y a fortalecer la relación entre la cultura y las matemáticas. En sus trabajos, D' Ambrosio (2005, 2009) hace posible una producción cultural que incorpora elementos como la clasificación, el conteo, la medición, la inferencia y el modelado, entre otros, donde el conocimiento matemático está inmerso en una práctica de interacción que responde a las necesidades de los involucrados.

Según Cárdenas y Muñoz (2014), la educación matemática crítica se concibe como una corriente de la investigación en el campo de la didáctica de las matemáticas, donde se destaca los contextos sociales que trabajen a partir de la relación social con la justicia, la democracia y la equidad. Skovsmose y Valero (2012), se refieren a la educación matemática crítica como aquella que faculta la conceptualización e investigación de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas como práctica geopolítica. Uno de los principales exponentes de la educación matemática crítica es Ole Skovsmose al posicionarla en el campo de la investigación en educación matemática. Skovsmose (1999) presenta una educación matemática que tienen en cuenta en el aula diferentes aspectos, como lo social, económico y político. En este sentido, las matemáticas se muestran como un conocimiento no neutral y apta para reforzar las competencias democráticas en los estudiantes. Lo anterior lo justifica la mirada crítica que hace el autor al conocimiento matemático y sus implicaciones en la ciencia y la tecnología, que conlleva mantener una posición ética de las matemáticas.

En una educación matemática crítica, se establece una conexión entre el contexto social de la institución y el aprendizaje de las

matemáticas. Esta perspectiva también promueve una relación estrecha entre comunicación, negociación y diálogo, ya que busca superar la rigidez de las prácticas pedagógicas tradicionales —basadas en la transmisión de contenidos y la repetición de algoritmos—, incorporando situaciones cotidianas y significativas para los estudiantes. Otro elemento clave es la complejidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, las cuales están condicionadas por factores institucionales y locales, como el currículo, los proyectos escolares y la organización del aula. En este enfoque, se valora la participación activa del estudiante, cuestionando las dinámicas de poder tradicionales en el aula. Como señalan Jacobini y Wodewotzki (2004), en este tipo de enseñanza-aprendizaje se visibilizan posturas críticas y democráticas frente a las matemáticas, al vincularlas con problemáticas del entorno cotidiano.

Siguiendo con el enfoque de la educación matemática crítica, esta investigación destaca la importancia del contexto —cultural, económico, social y político— en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en relación con nuestra propuesta de ambiente de aprendizaje, que desarrollaremos más adelante. Tales ambientes buscan fomentar en los estudiantes una alfabetización matemática que les permita desarrollar la capacidad de analizar críticamente y responder de manera activa a los desafíos de la sociedad en la que viven. En la clase de matemáticas, la negociación entre los actores del proceso educativo resulta fundamental. Es necesario que las intenciones tanto del profesor como de los estudiantes se expliciten y se articulen en la construcción compartida de un escenario educativo (Skovsmose, 1997). Este escenario permite un conocimiento reflexivo, matemático y tecnológico vinculado al contexto, y da lugar a diversos ambientes de aprendizaje dentro del aula.

Modelación matemática

Para investigadores, como Biembengut y Hein (2004), Betancur *et al.* (2013) y Burkhardt (2006), la modelación o en algunos casos

modelización puede ser entendida como un método para el alcance del conocimiento que hace parte del enfoque investigativo en algunas áreas de las ciencias naturales, ciencias aplicadas, tecnología, humanidades y en educación matemática. Para la mayoría de estas ciencias la modelación permite la comprensión de problemas que se toman de contextos reales y con el uso de software o técnicas computacionales se puede realizar simulaciones o construcción de modelos científicos que describen o predicen algún fenómeno.

Para el caso de la educación matemática en Colombia, algunos autores hacen distinción entre los términos modelización y modelación. El primer término se comprende como la construcción de un modelo matemático a partir de una situación real. Un modelo, como lo plantea Villa-Ochoa (2007), es «un conjunto de símbolos y relaciones matemáticas que intentan explicar, predecir y solucionar algunos aspectos de un fenómeno o situación» (p. 67). Mientras que el segundo término, para el mismo autor, se refiere a «la actividad que se realiza en la clase de matemáticas cuya naturaleza se deriva de la actividad científica de la modelización matemática» (p. 70).

Consideramos que es necesario mantener una reflexión constante de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Colombia para no dejar la modelación atrapada como un proceso en el aula de clase que solo interpreta la realidad que involucra situaciones creadas de manera maquillada por profesores para recrear conceptos matemáticos, sino que trascienda con un sentido crítico a contextos cotidianos o de otras ciencias. Lo cual conlleva un proceso de modelación matemática recursiva y cíclica que se desarrolle en varias fases (no lineales) donde los estudiantes se comprometan con el estudio de fenómenos o problemáticas de su entorno y no solo las identifiquen, sino que las exploren, sistematicen, analicen e interpreten y, por tanto, que reconstruyen un modelo matemático para así reconocer el mundo que lo rodea y proponer distintas soluciones a problemáticas planteadas.

En Colombia, lo anterior hace que se promueva desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la modelación matemática como uno de los cinco procesos generales de la actividad matemática, que debe modelar procesos y fenómenos de la realidad inmersa en las mallas de aprendizaje con los currículos tanto de la educación básica como de la media (MEN, 2006). Ahora, dar cuenta del proceso conlleva el seguimiento de un ciclo de la modelación que active en el estudiante la identificación del fenómeno o situación, que establezca el modelo, formule el problema, lo resuelva, y valide los resultados, dando cuenta de las conexiones entre la situación real y las matemáticas (MEN, 1998). Para esta investigación coincidimos con la apreciación de Camelo (2017), al aceptar que la modelación matemática puede entenderse como una herramienta que permite construir conceptos matemáticos y como una estrategia para entender tales conceptos enmarcados en un contexto determinado y que posibilita al estudiante desarrollar una actitud de cuestionamiento al contexto.

Por otra parte, la modelación matemática en el aula de clase ha sido concebida de distintas maneras, por ejemplo: como una estrategia para la explicación, el aprendizaje y la producción del conocimiento (D'Ambrosio, 2009); como una herramienta didáctica (Biembengut y Hein, 2004); para atender una situación de manera crítica y de acuerdo con las exigencias de carácter social y democrática (Araujo, 2012; Skovsmose, 1999); y para comprender mejor los contextos, producto de los intereses a situaciones reales (Blum y Borromeo-Ferri, 2009). Para Bassanezi (1994), en la enseñanza de las matemáticas, la modelación implica un modo de actuar de los estudiantes que, mediante el uso del conocimiento matemático, permite la comprensión de su realidad y su posible transformación. Mientras que para autores como Blomhøj (2008), la finalidad de la modelación es la descripción y el análisis de algún fenómeno de la cotidianidad, de tal manera que sirva para motivar a los estudiantes en la realización de tareas matemáticas. Sin embargo, la modelación como ambiente de aprendizaje relaciona no solo desarrollos

de índole matemática, sino también se asocia con la cultura (Betancur *et al.*, 2013).

Acerca de sus implicaciones en el aula de clase los trabajos de Kaiser y Sriraman (2006) presentan una diversidad de comprensiones sobre los términos asociados con modelo y modelación matemática e identifican algunas perspectivas como: realista, contextual, educativa, sociocrítica, epistemológica, cognitiva. La perspectiva sociocrítica es relevante en la investigación, ya que la actuación y compromiso de los actores involucrados en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas son fundamentales en la razón de ser de las matemáticas frente a las demandas sociales. El planteamiento de un problema, la recolección de los datos y la construcción de soluciones serán tareas de los estudiantes y compartidas con el profesor en un ambiente de modelación deseado. Para ello, en este estudio tomaremos de referencia algunos planteamientos de Barbosa (2006) al considerar la modelación en la educación matemática desde la perspectiva socio crítica como la posibilidad de ofrecer una clase de matemáticas que considere los intereses y problemáticas del contexto del estudiante. Adicionalmente, se tendrá en cuenta aportes de Araújo (2009), quien resalta la necesidad de que los estudiantes trabajen en grupos al confrontar una problemática socialmente relevante, escogida por ellos mismos y que conlleve el desarrollo de proyectos de modelación, enmarcados en la educación matemática crítica. Todos estos elementos se considerarán en esta investigación y tendrán mayor presencia según la fase en que se desarrolla el estudio. Estas últimas consideraciones a partir de la perspectiva sociocrítica se enfatizarán en la segunda y tercera fase de la investigación.

Ambientes de aprendizaje

Skovsmose (2000) distingue dos paradigmas de las prácticas educativas o formas de organización de las actividades en las clases. La primera es el paradigma del ejercicio, en donde el profesor presenta

algún contenido matemático relacionado con definiciones y técnicas, y luego los estudiantes realizan ejercicios propuestos por el profesor. Con frecuencia esos ejercicios son determinados por los libros de texto y su solución obedece a una sola respuesta. Una segunda forma, que contrasta con el paradigma del ejercicio, es el enfoque investigativo, en el cual se ubica el trabajo por proyectos y donde se le brinda la oportunidad al estudiante de explorar, considerar suposiciones y explicar posibles soluciones a situaciones de su interés. El autor también plantea tres tipos de referencias para la realización de las actividades: las matemáticas (situaciones exclusivas de las matemáticas), la semirrealidad (situaciones con datos artificiales de una realidad simulada) y situaciones de la vida real (contextos de la realidad y cercanos a los estudiantes). La combinación del paradigma del ejercicio y del enfoque investigativo con los tres tipos de referencias definen seis tipos de ambientes de aprendizaje (véase Tabla 1).

Tabla 1. Ambientes de aprendizaje

		Forma de organización de las actividades de los estudiantes	
		Paradigma del ejercicio	Escenarios de Investigación
Tipos de referencia	Matemáticas	(1)	(2)
	Semirrealidad	(3)	(4)
	Situaciones de la vida real	(5)	(6)

Fuente: Tomado de Skovsmose (2000, p. 10).

De acuerdo con la primera tabla, el primer tipo es un ambiente en un contexto de las matemáticas y con las características del paradigma del ejercicio. El tipo dos plantea un escenario de investigación

con actividades referidas a las matemáticas. El tipo tres corresponde al paradigma del ejercicio con situaciones de una semirrealidad, donde la información, necesaria y suficiente, se presenta completamente en la descripción de tal situación y con la intención de plantear un ejercicio con única solución. En el tipo cuatro se presenta una situación de la semirrealidad, pero no como fuente de información acabada, sino como un motivo o invitación para la exploración y explicación por parte de los estudiantes. En el tipo cinco se plantean ejercicios con datos de situaciones de la vida real y, si bien se puede cuestionar o agregar información a lo dado por el ejercicio, se sigue el derrotero de un paradigma del ejercicio. Finalmente, se tiene el tipo seis, donde se presentan los trabajos por proyectos. En este tipo de ambiente de aprendizaje los datos son reales y dotan de significado las actividades de los estudiantes. Se permite la indagación y el profesor toma el rol de supervisor u orientador. Surge la reflexión y la acción liderada por el estudiante. Skovsmose (2000) señala que las fronteras entre estos tipos de ambientes son borrosas y su intención no es plantear una clasificación estricta, sino facilitar el debate sobre los movimientos entre los diferentes tipos de ambientes y con ello generar posibles cambios en la educación matemática.

Actividades y ambientes de aprendizaje

En la primera fase de esta investigación hemos procurado explorar algunos tipos de ambientes de aprendizaje con la intención de indagar sus características en un primer intento por aproximarnos a la configuración de ambientes con modelación matemática. A continuación, presentamos tres actividades realizadas en la institución educativa de referencia para este estudio y que relacionan los tipos de referencia (matemáticas, semirrealidad y situaciones de la vida real) propuestos por Skovsmose (2000). En esta fase el escenario trabajado para las clases de estas actividades no necesariamente fue producto de los intereses y experiencias de los estudiantes.

Actividad Núm. 1

Comprensión de algunas características del concepto de función lineal.

Con 36 estudiantes de noveno grado de educación secundaria desarrollamos una actividad mediada por el uso de *GeoGebra* con instrucción guiada. La actividad se realizó en cuatro horas de clase de una semana e incluía dos momentos. El primer momento incluyó una construcción de representación gráfica guiada por la profesora a partir de una tabla de datos sobre el consumo-costo del servicio de agua de una familia (véase Tabla 2).

Tabla 2. Consumo mensual de agua de una familia

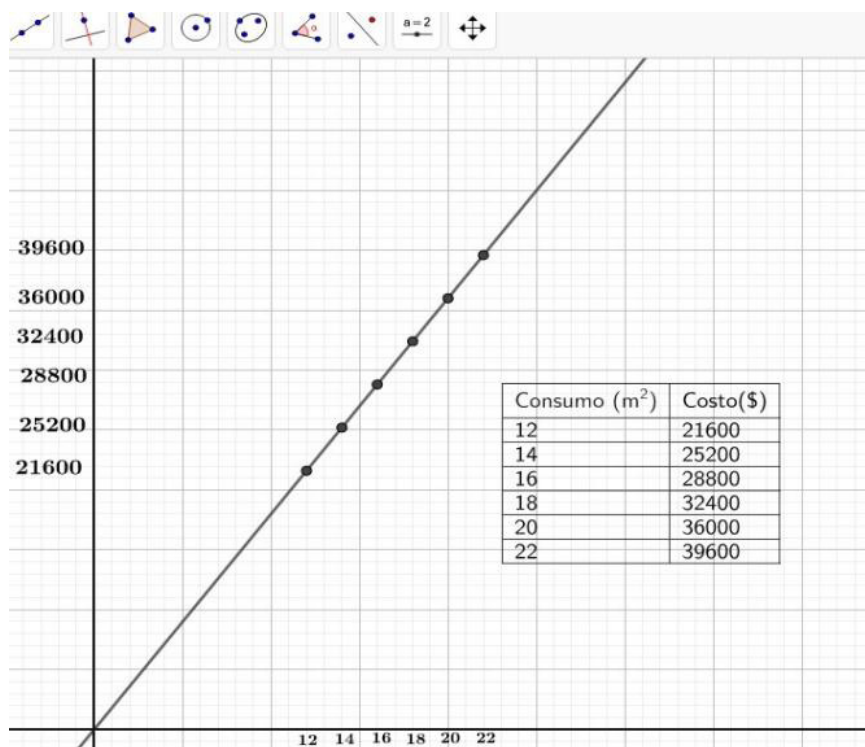
Meses	Consumo (m2)	Costo (\$)
enero	12	21.600
febrero	14	25.200
marzo	16	28.800
abril	18	32.400
mayo	20	36.000
junio	22	39.600

Fuente: elaboración Propia

Algunas de las representaciones de la relación consumo-costo fueron dadas con éxito por una porción de los estudiantes (Figura 1), lo cual les permitió comprender la importancia de la construcción de la gráfica para interpretar la situación. De acuerdo con Posada y Villa (2006), lo anterior hizo posible que los estudiantes establecieran una relación entre las variables existentes y les ayudó

a reconocer en el concepto de función un modelo matemático que permite describir la situación de un contexto determinado.

Figura 1. Uso de *GeoGebra* para la construcción de la gráfica de la relación consumo-costo



Fuente: Captura de pantalla del PC de un estudiante.

En el segundo momento, que consistió en el desarrollo de un cuestionario de cinco preguntas, a manera de retroalimentación de la clase, se encontraron pocos estudiantes que presentaran dificultades con la actividad. Por ejemplo, las siguientes respuestas de uno de los estudiantes, que identificaremos como María, dan muestra de algunas de sus dificultades.

Tabla. 3. Respuesta de un estudiante al cuestionario en clase

Núm.	Preguntas del Cuestionario	Respuesta de la estudiante María
1.	¿Qué puede decir con respecto a la gráfica de esta función?	No me salió la gráfica. No sé nada.
2.	¿Qué relación encuentra entre los metros cúbicos consumidos mensualmente y los costos establecidos?	De la tabla puedo ver que suben.
3.	¿Qué valor obtienes al dividir el costo entre los metros cúbicos consumidos para cada mes?	1800 en cada mes.
4.	Conocida la forma general de una función lineal, escribe la función costo para la situación representada.	No sé cuál es esa función.
5.	Según la forma de la función lineal que representa la situación, escribe el valor de la pendiente y el punto de corte con el eje y.	No sé.

Fuente: elaboración propia. Tomada de la transcripción del episodio del video de la clase.

El uso del *GeoGebra* ayudó a la mayoría de los estudiantes para responder el cuestionario, pero algunos, como María, quien tuvo inconvenientes al usar la herramienta del software, no avanzaron en la comprensión de las características de una función lineal. Es más, al decir María: «no me salió la gráfica. No sé nada», y a pesar de referirse a la información de la tabla, se puede observar cierta frustración con la actividad, al reconocer que no sabía las respuestas de las preguntas del cuestionario. Gracias a la retroalimentación la profesora pudo identificar la situación de la joven e intentó explicarle nuevamente los contenidos de su clase. Posteriormente, no encontramos evidencias

de que ella haya superado sus dificultades, pues la actividad terminó en el tiempo estipulado.

Por otra parte, la intención para la selección del contenido temático de esta actividad obedeció al hecho de que los estudiantes participantes restringían el concepto de función a representaciones algorítmicas y algebraicas y no consideran procesos de variación y cambio. En esta actividad observamos una situación que hace referencia a una realidad construida, no real, donde se han usado datos artificiales que simulan una realidad. De hecho, no se hizo una investigación sobre el consumo mensual de agua, por ejemplo, en un hogar de alguno de los estudiantes participantes, ni existen recibos de servicios públicos que lo evidencien. El enunciado de la situación contiene toda la información necesaria y no se requiere información de otras fuentes. Un resultado de la actividad fue encontrar una única respuesta correcta. En el procedimiento guiado por la profesora, la mayoría de los estudiantes construyeron satisfactoriamente la gráfica, pero en la respuesta al cuestionario, algunos dieron cuenta del poco reconocimiento de la vista algebraica y su relación con el concepto de función lineal. En el marco de este ejercicio, la relación del docente con los estudiantes mantuvo un carácter jerárquico y hubo poca o nula interacción entre los estudiantes. De acuerdo con los tipos de ambiente planteados por Skovsmose (2000), esta primera actividad se puede relacionar con el tercer tipo, es decir, con una referencia en la semirrealidad y ubicada en el paradigma del ejercicio.

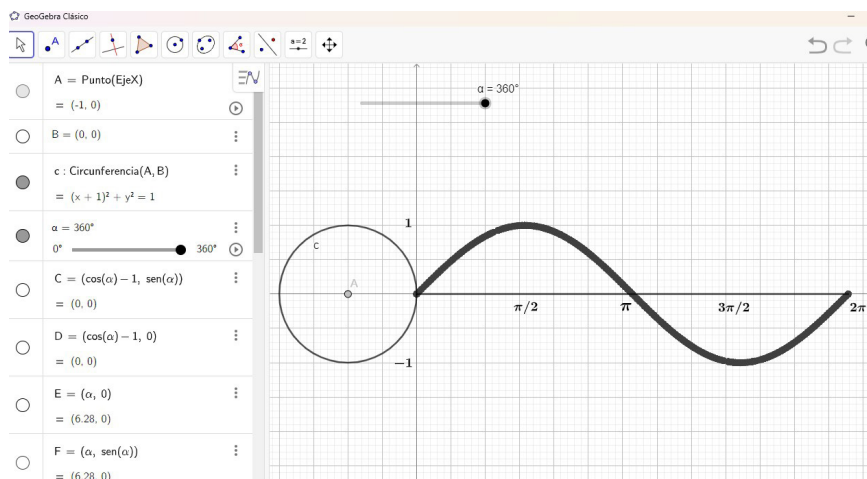
Actividad Núm. 2

Construcción de la gráfica de la función seno.

El diseño de la actividad se realizó para los grados décimos de la educación media y se organizó en dos sesiones de dos horas cada una. La primera sesión se desarrolló con un taller mediado con *GeoGebra* en el salón de informática de la institución. El taller permitió la construcción de la gráfica de la función seno a partir de la

circunferencia unitaria y un ángulo en posición normal. Los estudiantes, utilizando las tabletas (una para cada dos estudiantes), avanzaron en la construcción de la gráfica de la función seno utilizando *GeoGebra*. Finalmente crearon un deslizador que representó el ángulo en posición normal y de esta forma observaron que la función seno podía definirse en términos de los distintos ángulos que se generaban con el deslizador (véase Figura 2).

Figura 2. Visualización de la función seno cuando se cambia el ángulo con ayuda del deslizador



Fuente: Respuesta en el PC de un estudiante de décimo grado.

La segunda sesión de esta actividad se realizó en dos horas de la clase y se utilizó el blog de la profesora. Aquí se presentó la visualización de la función seno y un formulario de afianzamiento en competencias diseñado en *Google Forms* incrustado en el mismo blog, en donde los estudiantes presentaron sus razonamientos sobre la representación de la función seno para su posterior análisis y valoración (véase Tabla 4). La construcción de la función seno con el software mostró un posible entendimiento del dominio y rango de esta función a partir del reconocimiento del valor del ángulo en radianes.

Tabla 4. Preguntas asociadas con el formulario desarrollado vía Google Forms

Preguntas	Respuestas de estudiante
¿Cuál es el valor de la función $y = \sin x$ cuando $x = 3\pi/2$?	Este es el valor de $y = -1$.
¿Cuál es el dominio y el rango de la función seno?	Rango es 1,2,3 y -1, -2 y dominio es $-\pi/2, 0, \pi/2, 3\pi/2$
¿Cuál es el período de la función seno?	$2\pi \text{rad}$
¿Para qué valores de x , la función $y = \sin x$ obtiene un máximo valor?	$\pi/2, 3\pi/2$

Fuente: Respuestas de un estudiante de grado décimo en el blog de la profesora.

Esta actividad, diseñada con un software, también se convirtió en un espacio para visualizar, tanto en la vista algebraica como en la gráfica (Figura 2), conceptos como la magnitud vectorial, representado como segmento dirigido de punto a otro, cuya dirección está asociada al ángulo que el vector forma con el eje horizontal en un sistema de coordenadas. Este hecho se corresponde con lo señalado por Villa-Ochoa y Ruiz (2010), quienes afirman que las herramientas tecnológicas y los medios están en interrelación con los seres humanos y ayudan a construir el conocimiento matemático de forma interactiva.

Los estudiantes en esta actividad visualizaron, generalizaron y determinaron relaciones y propiedades de la función seno. Sin embargo, a pesar de que la variación periódica de la función seno permite modelar fenómenos cíclicos muy diversos, esto no fue considerado en el desarrollo de las dos sesiones. Nos faltaban aspectos de la modelación, como considerar los intereses y problemáticas del contexto del estudiante, entre otras. Esta segunda actividad tuvo de

referencia las matemáticas y se enfocó en la realización de una gráfica para reconocer algunas características de la función seno, por tanto, podemos afirmar que, según los ambientes de aprendizaje planteados por Skovsmose (2000), esta actividad corresponde al primer tipo que tiene como referencia las matemáticas y realizada bajo el paradigma del ejercicio.

Las dos actividades descritas anteriormente consideraron la manera de comunicar conceptos matemáticos de los estudiantes, los usos del lenguaje y las diferentes formas de representación de una función. Esto puede ser un punto de partida para reflexionar sobre otras formas de reorganizar el contenido curricular del área de matemáticas en la institución. Evidenciamos que incluir algunas ideas para construir un modelo (función lineal y función seno) utilizando como recurso un software en la clase de matemáticas, permitió la comprensión de conceptos e ideas matemáticas. Sin embargo, las dos actividades representan ambientes del paradigma del ejercicio tomando como referencia la semirrealidad y las propias matemáticas. Varios aspectos relacionados con la modelación, como partir de situaciones cotidianas, generar la participación del estudiante en el trabajo en equipo o permitir que los estudiantes realicen suposiciones sobre la solución de un problema, no se evidenciaron en estos tipos de ambientes.

Actividad Núm. 3

El vertido de un líquido en un recipiente.

Esta actividad propone no solo la posibilidad de articular las diferentes representaciones (algebraicas, tabular y gráfica), sino identificar y coordinar los diferentes registros de representación en contextos de una aplicación a una situación real determinada. Esta actividad se refiere a la comprensión de la relación entre dos variables mediante la interpretación de una gráfica obtenida y mediada

por la modelación/simulación dinámica de una situación cotidiana asociada con verter un líquido en un recipiente.

El recurso web de uso libre utilizado fue una *Exposición de Matemáticas*, facilitada por la UNESCO (2004), para apoyar iniciativas que abordan la falta de interés de los estudiantes por las matemáticas y el mejoramiento de los conocimientos de los profesores sobre los nuevos avances en matemáticas, en especial de educación media. La *Exposición de Matemáticas* es una herramienta educativa dinámica y práctica basada en la metodología de aprendizaje activo. Lo anterior ofreció una forma de relacionar los medios tecnológicos para representar el comportamiento del llenado de un recipiente y permitió la articulación de varias representaciones en el estudio de fenómenos que los estudiantes pueden recrear experimentalmente. De esta manera, «en el proceso de simulación y de modelación se produce la distinción de variables, la relación entre ellas da origen a otros registros de representación» (Planchart, 2002, p. 46). El autor resalta que en el marco de la modelación el concepto de función conlleva identificar de la realidad algunos elementos, como los participantes, las variables y los datos que se genera a partir de la situación simulada. En este sentido, otros autores, como Biembengut y Hein (2004), Trigueros (2009) y Bassanezi (1994) confirman que la modelación contribuye con la capacidad para solucionar problemas en contexto.

La tercera actividad fue desarrollada con estudiantes de grado undécimo de educación media e inicialmente centró la atención en la búsqueda de información suministrada por los medios de comunicación regionales relacionada con la problemática de escasez de agua en la ciudad. Luego, esta información se compartió en la clase, abriendo espacio para el diálogo sobre el problema del suministro de agua potable en los barrios donde habitan los estudiantes, lo cual evidenció las siguientes situaciones de los estudiantes, tomadas de la transcripción del video episodio de la clase:

1.	Jade:	Profe, esa situación del agua está afectando en mi casa porque es necesario estar atentos a fecha y horario de llegada de un camión de tanque con agua.
2.	Daniela:	Además, soportar una fila larga para que llenen el tanque que uno lleva.
3.	Andrea:	Ajá, ... Es más lo que dura uno en la fila que lo que tarda en llenarse la pimpina.
4.	María:	Profesora, ... Lo que dice Andrea es cierto.
5.	Sharon:	Eso depende del chorro de agua que salga. Eso creo.

Teniendo en cuenta las interacciones entre los estudiantes se plantearon dos interrogantes: ¿Por qué se llenan más rápido unos recipientes que otros? ¿Cómo se puede comunicar lo que sucede? Estas inquietudes generaron la formulación de un propósito para la actividad, que podemos entender como comprender la relación entre dos variables mediante interpretaciones de gráficas que correspondan a la simulación dinámica de un suceso cotidiano relacionado con el vertido de un líquido en un recipiente.

Con medios audiovisuales e informáticos se pueden trabajar gráficas para concentrar gran cantidad de información. Por lo general, esas gráficas representan un proceso dinámico, que relaciona una cantidad que varía de acuerdo con la variación de otra. Para autores como Borba y Villarreal (2005), la vinculación de la tecnología en las prácticas educativas propone una manera de reorganizar el pensamiento, atendiendo a la relación que el sujeto tiene con los nuevos medios tecnológicos.

Los aportes teóricos sobre la organización del pensamiento en correspondencia con procesos de construcción de relaciones entre dos variables a través de situaciones de modelación matemática invitan a asumirla como un proceso, como proponen los autores Bassanezi (1994), Blomhøj (2008), Blum *et al.* (2007), Villa-Ochoa (2007) y Villa-Ochoa *et al.* (2017). En este sentido, esta actividad tuvo en cuenta cómo los estudiantes, con los recursos interactivos para

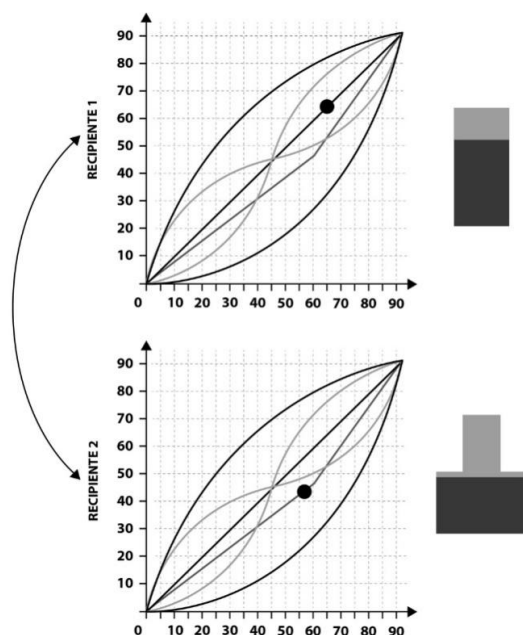
modelación/simulación como medio tecnológico, podrían realizar subprocesos asociados con la sistematización, abstracción, matematización, predicción, toma de decisiones, formulación de conjeturas y validación de ideas. Esto permitió considerar para el propósito de esta actividad el uso de herramientas basadas en el diseño de recipientes (haciendo uso de las TIC) y el vertido de líquidos (llevando a conexiones con principios físicos complementarios, pero no evaluados al final) para el diseño de una actividad de modelación a través de un taller en el aula de clase. Los participantes tuvieron en cuenta que los recipientes considerados en las aplicaciones tienen la misma altura y el mismo volumen y que el gráfico indica el nivel de llenado de los recipientes en función del tiempo.

La actividad se desarrolló en una secuencia didáctica compuesta de un taller de investigación que llevó al estudiante al uso de la computadora en el salón de informática de la institución, para simular por medio de un recurso interactivo propuesto, y partiendo de un recipiente rectangular que llenarían con agua, un modelo gráfico de la situación. Se estableció como condición que la llave arroja la misma cantidad de agua (llamada flujo de entrada) y, a la razón de cambio del nivel del agua respecto al tiempo se denominó rapidez del llenado (que se relacionó con el tema pendiente de una recta ya desarrollado en clases anteriores). De hecho, si cambia la rapidez de llenado debe cambiar en consecuencia la pendiente de recta. En este momento de la clase se estableció este parámetro por la utilidad práctica que da al problema, favoreciendo aspectos intuitivos para los estudiantes. Además, permitió una mejor descripción de la situación mediante un modelo matemático.

Los estudiantes simularon el fenómeno y representaron gráficamente la función que relaciona el tiempo con el nivel del agua en el primer recipiente, además de interpretar la gráfica generada por el recurso web. A partir de esta experiencia, algunos formularon suposiciones sobre la forma del recipiente, lo que dio lugar a nuevas preguntas: ¿cómo variaría la rapidez del llenado si se considera un segundo recipiente?, ¿seguiría siendo constante? Si se desea llenar

este nuevo recipiente con el mismo flujo de entrada, ¿cómo se vería la gráfica que relaciona el nivel del agua con el tiempo de llenado?, ¿qué parte del recipiente se llena más rápidamente?, ¿a qué parte corresponde el segmento de recta con mayor pendiente? (véase Figura 3). Para interpretar las gráficas de la tercera figura, los estudiantes realizaron un proceso de lectura que involucró varios conceptos, como el significado de las variables, los valores alcanzados en cada eje de coordenadas, la escala utilizada y la división en intervalos. La gran mayoría de los estudiantes alcanzaron a manifestar que la gráfica generada al llenar el primer recipiente consiste en una línea recta —representada y señalada por el punto cursor del recurso web—, porque se tiene un recipiente de forma rectangular y la llave arroja la misma cantidad de agua.

Figura 3. Escenario de mediación con recurso web-UNESCO (2004)



Fuente: Respuesta en el PC de un estudiante de grado undécimo.

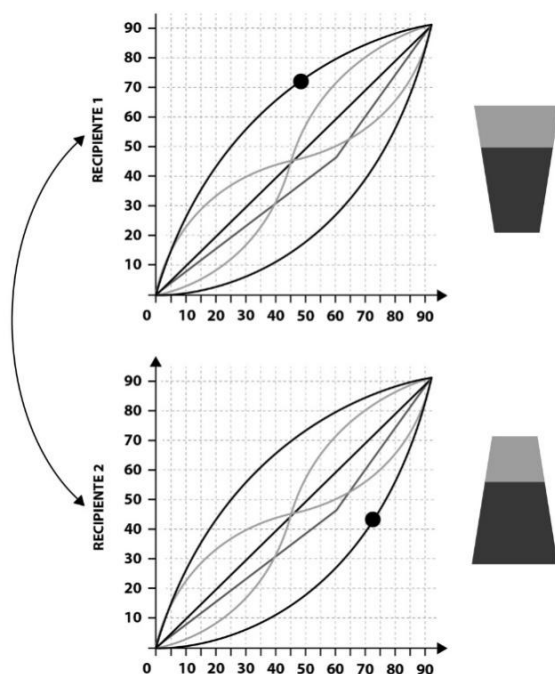
Ahora, si se llena el segundo recipiente con el mismo flujo de entrada, es decir, la misma cantidad de agua por minuto, los estudiantes afirmaron que la gráfica generada es la unión de dos segmentos de recta — representada y señalada por el punto cursor del recurso web — o también gráficas lineales por pedazos. La profesora y los estudiantes concluyeron que, como el segundo recipiente está formado por dos secciones rectangulares, se tiene que llenar primero de manera lenta y, luego, rápidamente, pues conforme aumenta el nivel disminuye la cantidad de agua que cabe. Por consiguiente, a la primera sección —que es la base en el segundo recipiente— le corresponde el segmento de recta con menor pendiente, observándose el cambio de pendiente al empezar el llenado de la segunda sección —que es la figura de la parte superior en el segundo recipiente— y ambas secciones son recipientes de forma rectangular, pero de diferentes dimensiones.

A renglón seguido, el taller se amplió con referencia a un recipiente cónico, como se muestra en la Figura 4 y planteando las mismas preguntas: ¿cómo sería la rapidez del llenado si consideramos un segundo recipiente cónico?, ¿seguiría siendo constante?, si se quiere llenar este recipiente con el mismo flujo de entrada, ¿cómo será la gráfica del nivel de agua con relación al tiempo de llenado?, ¿cuál parte corresponde el segmento de recta con mayor pendiente?

En la cuarta figura se consideraron dos recipientes. El primer recipiente cónico inicialmente se llenó rápido y, poco a poco, más lento, puesto que cada vez era más ancho. Interpretación que hicieron los estudiantes al realizar la lectura de la gráfica correspondiente a un segmento de curva señalado por el punto cursor del recurso web. Ahora, si consideramos el segundo recipiente cónico, se encontró que la rapidez de llenado tampoco sería constante, puesto que inicialmente se llena más lento porque al comienzo es más ancho y, luego, se llena rápido porque se hace más estrecho. De hecho, la gráfica que representa el llenado es un segmento de curva señalado por el punto cursor del recurso web, pero la curva se invierte respecto a la del primer recipiente. Para cada recipiente, el estudiante, haciendo

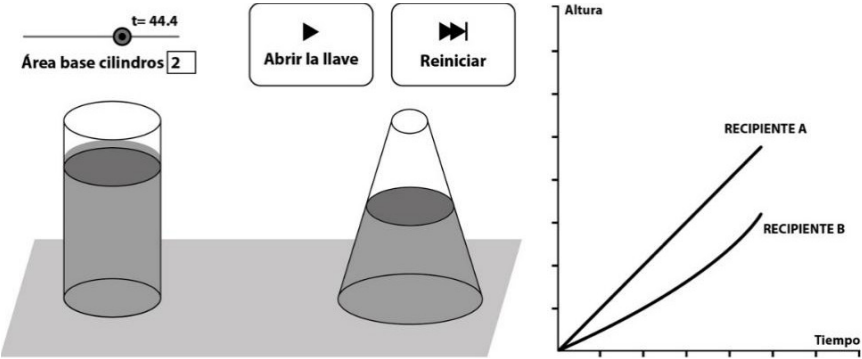
uso de la simulación/modelación, participó e interactuó con la profesora y el recurso web. Posteriormente, los estudiantes usaron otro recurso web interactivo, *GeoGebra*, publicado para uso libre por Serrano (2021). Con la mediación de este recurso, los estudiantes simularon el llenado de dos recipientes, uno de forma cilíndrica y otro de forma cónica (Figura 5). Lo anterior pretendió visualizar la sección transversal conforme se iban llenando los recipientes. Los dos recipientes se presentaron en apariencia diferentes, pero tenían la misma capacidad y altura. La quinta figura a continuación simula el experimento de llenar ambos recipientes con un líquido, considerando que el caudal, es decir, el volumen de agua que atraviesa una superficie en un tiempo determinado para cada uno, es el mismo.

Figura 4. Escenario de mediación con recurso web UNESCO (2004) y con recipientes cónicos



Fuente: Respuesta en el PC de un estudiante de grado undécimo.

Figura 5. Escenario de mediación con GeoGebra



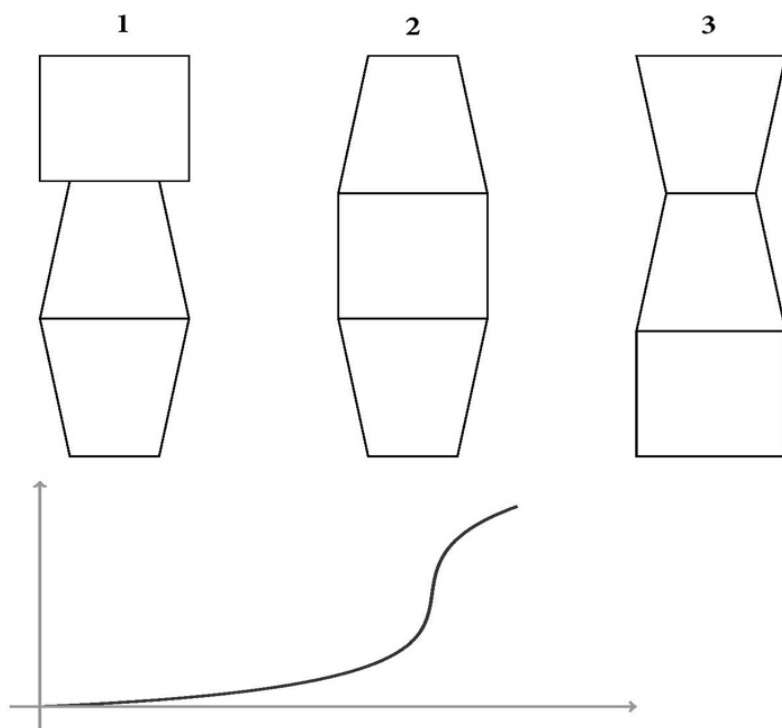
Fuente: Respuesta en el PC de un estudiante de grado undécimo

Para Borba y Villarreal (2005) los medios son necesarios, puesto que, a través de la modelación, la experimentación y la visualización se construye un conocimiento. Al tomar como medio el *GeoGebra* fue importante observar qué implicaciones resultan al responder las preguntas planteadas en los casos de los recipientes anteriores (véase Figura 5). Algunas respuestas de los estudiantes se evidenciaron en algunos fragmentos de las transcripciones del episodio de la clase:

1.	Profesora:	¿Cómo sería la rapidez del llenado si consideramos los recipientes de la figura?
2.	Nicol:	A medida que aumenta el área de la base va disminuyendo el tiempo de llenado.
3.	Kibsain:	Entre más pequeña sea el área de la nueva forma de los recipientes, su rapidez de llenado será más rápida.
4.	Nicol:	Aunque varíe el área de la base en ambos recipientes, la pendiente de la curva que representa el llenado del cilindro no cambia.

Esta actividad permitió que algunos estudiantes, como Nicol y Kibsain, emitieran conjeturas sobre la situación de llenado de los recipientes, dando pautas para el debate y las verificaciones de sus afirmaciones. Proponer actividades que involucren modelación/simulación permite al estudiante entender la importancia de la visualización de modelos, como en este caso modelos asociados con la física. Asimismo, una retroalimentación de la clase permite al estudiante verificar sus propias soluciones. Finalmente, la profesora propuso la siguiente tarea: Teniendo en cuenta la gráfica de nivel de agua respecto al tiempo de llenado, encuentre el recipiente cuyo llenado corresponda a la siguiente gráfica (véase Figura 6).

Figura 6. Tarea propuesta por la profesora



Fuente: elaboración propia.

Entre las repuestas de los estudiantes se obtuvieron las siguientes:

1.	Profesora:	¿Se puede saber de qué recipiente se trata la gráfica presentada?
2.	Angely:	Profe, la gráfica inicialmente es recta y crece lento, pero después deja de ser línea recta y se ve una curva que crece rápido.
3.	Profesora:	¿Y ese crecimiento cómo se relaciona con la forma del recipiente?
4.	Nicol:	Profe, sabemos que el recipiente está formado por tres partes, trapecio de base menor, trapecio de base mayor y el cuadrado.
5.	Profesora:	Si la gráfica está formada por segmentos de rectas y curvas, ¿cómo organizarías las figuras?
6.	Nicol:	La figura que está de base es un cuadrado.
7.	Meliza:	Así es, ... y por eso crece de la misma forma.
8.	Angely:	Profe le sigue la figura que tiene forma de trapecio con base mayor. Ese lado coincide con el cuadrado de abajo.
9.	Nicol:	La respuesta es el recipiente Núm.3, profesora. Primero aumenta lentamente el nivel del agua y luego rápidamente.

El fragmento de diálogo anterior evidenció que la actividad hizo posible, en la lectura de las gráficas, confrontar el comportamiento lineal con el no lineal, en términos del uso de expresiones como las de Nicol: «Primero aumenta lentamente el nivel del agua y luego rápidamente». El comportamiento lineal se asoció con frases como la de Meliza: «crece de la misma forma». Sin embargo, no fue fácil para algunos estudiantes participar activamente durante todas las sesiones, pues se les dificultaba leer y comprender las preguntas de acuerdo con un contexto determinado, y expresar sus ideas debidamente argumentadas. Consideramos que las interacciones de la clase generaron en los estudiantes condiciones para involucrar algo

de su acervo cultural y mediante el diálogo se concibieron nuevos aprendizajes. De esta manera se reconoce que la comunicación, las experiencias de los estudiantes y las situaciones de su interés, son aspectos que caracterizan un ambiente de aprendizaje, que influye y determina la cultura de la clase de matemáticas.

La tercera actividad se aproxima a un ambiente que toma de referencia una situación de la vida real y organiza sus acciones en un escenario de investigación, es decir, un ambiente de aprendizaje del tipo seis, según Skovsmose (2000). La referencia se refiere a una problemática cercana a los participantes y relacionada con escasez de agua potable en sus hogares. La actividad consideró el análisis geométrico de modelos ya construidos que centran su atención en la reproducción de formas de comportamientos, para simular movimiento, por ejemplo: simular un llenado de recipiente en software de geometría dinámica que proporciona el recurso interactivo. Lo anterior aumentó la curiosidad en el estudiante y le permitió profundizar en la naturaleza del fenómeno. Gracias al interés del estudiante en el problema se evidenció que la mayoría de ellos alcanzaron con rapidez una interpretación de las distintas gráficas y avanzaron en la construcción y comprensión de la relación entre dos variables mediante la lectura e interpretación de las gráficas correspondientes.

Reflexiones Finales

El quehacer pedagógico, a partir de las actividades descritas en párrafos anteriores, ha permitido articular las matemáticas con física y tecnología e informática. Las secuencias didácticas diseñadas y descritas para cada actividad como escenario para el contenido del área de matemáticas evidencian un contrato didáctico. No obstante, las respuestas de los estudiantes en ambientes de aprendizaje presentados sobre un paradigma de ejercicio evidencian ambientes de manera estricta y mecanicista. Es decir, tanto la profesora como los estudiantes aceptan y comparten la comprensión y contrato para la clase. Es el caso de la primera y segunda actividad, relacionadas con

ambientes del primer y tercer tipo, o sea, que tienen de referencia situaciones de la semirrealidad y de las matemáticas puras, respectivamente, en un marco del paradigma del ejercicio.

Entre las características de los ambientes de aprendizaje relacionados con estas actividades, el problema trabajado contiene la información necesaria para su solución, única. Si bien en la segunda actividad hubo mayor interacción entre estudiantes y estudiante con el profesor, se encontró que no se generaron suposiciones del problema que condujeran a un proceso de modelación. Lo anterior da lugar a una interacción entre profesores y estudiantes para nada problemática y siguiendo en la misma zona de confort que caracteriza a un contrato de la tradición de la clase de matemáticas presente en la institución educativa de referencia para este estudio. Las actividades se organizaron para alienar a los estudiantes, con tal control que terminaron haciendo la misma gráfica de la función lineal, idéntica gráfica en la pantalla de la función seno, resolvieron el problema propuesto y se centraron en desarrollar algoritmos y procedimientos de contenidos de la aritmética y el álgebra sin contextos de la cotidianidad. El papel del docente siguió siendo protagónico y tradicional al ajustar problemas propuestos, a sus intenciones curriculares, lo cual no se articuló con un desarrollo de la modelación matemática.

En cuanto a la tercera actividad asociada con una experiencia de modelación/simulación, la mayoría de los estudiantes tuvo dificultades para responder a la formulación de preguntas por la poca familiaridad con la formulación de preguntas problematizadoras planteadas por la profesora. Evidenciamos que la contextualización de conocimientos matemáticos y la interpretación de un contexto por parte del estudiante es una actividad compleja. Biembengut y Hein (2004) expresan que «cuando un alumno es colocado frente a un texto o un contexto, presenta serias dificultades para leer, entender e interpretar, es decir, para hacer una lectura» (p.122). Sin embargo, se hizo visible la participación y reflexiones finales sobre el uso de herramientas tecnológicas para potenciar el conocimiento matemático y fortalecer los procesos de modelación matemática explorados.

La tercera actividad la podemos asociar, de acuerdo con Skovsmose (2000), con un ambiente de tipo seis que tiene de referencia situaciones de la vida real y una organización de las actividades bajo un enfoque de investigación. En la actividad observamos un buen intento de asociar un contexto de la realidad, como fue el problema de la ausencia de agua potable en la ciudad, con la clase de matemáticas. Aunque, durante el desarrollo de la actividad se fue diluyendo la importancia del contexto escogido. La situación cotidiana planteada sirvió para generar interés por parte de los estudiantes en trabajar el problema, e incluso se presentaron preguntas que permitieron explorar otras situaciones relacionadas con la forma del recipiente. Sin embargo, se puede considerar la actividad como una aproximación a un ambiente de modelación, teniendo en cuenta que las preguntas exigieron a los estudiantes experimentar con datos reales buscados en diversas fuentes, pero la profesora tuvo en varias ocasiones que orientar el rumbo de las preguntas y la realización de algunas acciones propias de la modelación. Hubo ausencia de exploración de suposiciones por parte de los estudiantes que relacionaran otras variables diferentes a la forma del recipiente y no se presentó oportunidades para analizar el modelo y evaluarlo con la situación real que originó el problema.

Es de anotar que el ambiente de aprendizaje de tipo seis propuesto por Skovsmose (2000) implica acciones de investigación que traducen el trabajo con datos reales de situaciones cotidianas y de interés para el estudiante e indagar información de varias fuentes, como también resaltar el papel protagónico del estudiante en todo el proceso. Es precisamente estas características y otras de este ambiente tipo seis que se pueden relacionar de manera natural con la modelación matemática, lo cual nos permite seguir trabajando en la configuración de ambientes de aprendizaje de modelación, pero que considere propósitos asociados con la formación ciudadana. En esta comprensión se sugiere que el rol del docente mejore las condiciones para integrar la modelación matemática en la práctica educativa en donde la función social de las matemáticas se resalte desde una

perspectiva socio crítica (Araújo, 2012; Barbosa, 2006). Es decir, una práctica pedagógica en donde el ambiente de aprendizaje posibilite la participación de profesores y estudiantes en el diseño de tareas de modelación que considere los contextos socialmente relevantes de los estudiantes (Camelo *et al.*, 2013).

En general, al revisar las tres actividades encontramos que la enseñanza tradicional se hizo evidente, puesto que el protagonismo fue del profesor y el contenido del plan de área dominó en el proceso de la secuencia de cada actividad al presentarse de manera fragmentada al estudiante y como algo externo al ser humano. Fueron escasos los espacios de discusión donde los estudiantes, como lo señala Bishop (1999), se empoderaron del proceso de aprendizaje en la medida en que interactuaron y participaron con los representantes de su cultura y con problemáticas de la realidad que los llevaron a desarrollar conciencia crítica. La necesidad de crear escenarios que posibiliten interacciones entre profesores y estudiantes en torno a problemas cotidianos podría seguir siendo invisible en las instituciones educativas, donde no existe relación coherente entre las reflexiones de lo que dice un plan de área (a veces reducido a la instrucción), lo que se vive en las matemáticas y la necesidad de leer nuestro entorno.

Bibliografía

- Araújo, J. (2009). Uma Abordagem Sócio-Crítica da Modelagem Matemática: a Perspectiva da Educação Matemática Crítica. *AlexandriaRevistadeEducaçãoemCiênciaeTecnologia*, 2(2), 55-68.
- Araújo, J. (2012). Ser crítico em projetos de modelagem em uma perspectiva crítica de educação matemática. *Bolema-Boletim de educação matemática*, 26(43), 839-860. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000300005>
- Barbosa, J. (2006). Mathematical Modelling in the Classroom: a Socio-critical and Discursive Perspective. *The International Journal on Mathematics Education*, 38 (3), 293-301. <https://doi.org/10.1007/BF02652812>

- Bassanezi, R. (1994). Modelling as a Teaching-Learning Strategy. *For the Learning of Mathematics* 14 (2), 31-35. <https://flmjournals.org/Articles/3F5FBE0A2D6EB346EB0517CC861388.pdf>
- Betancur, J. F., Montoya, J. D., Mesa, L. M. y Villa-Ochoa, J. A. (2013). La modelación matemática: Un ejemplo en el contexto cafetero. *Revista Científica*, (3), 4, 532-536.
- Biembengut, M. S. y Hein, N. (2004). Modelación matemática y los desafíos para enseñar matemática. *Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 16(2), 105-125.
- Blomhøj, M. (2008). Modelización Matemática - Una Teoría para la Práctica. *Revista De Educación Matemática*, 23(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/10419>
- Blum, W., Stillman, G., Galbraith, P. L., Henn, H-W. y Niss, M. (2007). Modelling and applications in mathematics education: the 14th ICMI study. *ZDM Mathematics Education* 40, 337-340. <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0070-z>
- Blum, W. y Borromeo-Ferri, R. (2009). Mathematical Modelling: ¿Can It Be Taught and Learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1 (1), 45-58. <https://www.researchgate.net/publication/279478754>
- Borba, M y Villarreal, M. (2005) *Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking*. Springer.
- Burkhardt, H. (2006). Modelling in mathematics classrooms: reflections on past developments and the future. *ZDM*, 38 (2), 178-195. <https://doi.org/10.1007/BF02655888>
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós.
- Camelo, F. J., García, G. y Martínez, A. (2013, del 16 al 20 de septiembre). Potencialidades y dificultades en la iniciación de prácticas sociocríticas de modelación matemática [Ponencia]. *Experiencias en la Educación Básica Colombiana*. Bogotá, Colombia. <http://funes.uniandes.edu.co/17959/1/Camelo2013Potencialidades.pdf>

- Camelo Bustos, F. J., Perilla Triana, W. Y. y Mancera Ortiz, G. (2016). Prácticas de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica con estudiantes de grado undécimo. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(2), 67-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274046804005>
- Camelo, F. (2018). *Contribuciones de ambientes de modelación matemática a la constitución de la subjetividad política*. [tesis doctoral, Universidad Federal de Minas Gerais]. <https://www.researchgate.net/publication/321609891>
- Cárdenas, Y. y Muñoz, D. (2014). *Educación Matemática Crítica y Análisis Didáctico: Una propuesta de construcción de saberes matemáticos en contextos de conflicto social en la Institución Nuevo Horizonte de la ciudad de Medellín*. [Tesis de Maestría de la Universidad de Medellín]. <https://core.ac.uk/download/pdf/51194646.pdf>
- D' Ambrosio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, 31 (1), 99-120. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>
- D' Ambrosio, U. (2009). Mathematical Modeling: Cognitive, Pedagogical, Historical and Political Dimensions. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1 (1), 89-98.
- Font, V. y Godino, J. (2011). *Inicio a la investigación en la enseñanza de las matemáticas en secundaria y bachillerato*. <https://www.researchgate.net/publication/282325844>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial siglo XXI. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Guerrero, O. (2008). Educación matemática crítica: Influencias teóricas y aportes. *Evaluación e Investigación*, 1(3), 63-78.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus Ediciones.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2019). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11.º 2018*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe%20nacional%20resultados%20examen%20saber%2011-%202018.pdf>

- Jacobini, O. R. y Wodewotzki, M. L. (2006). Uma Reflexão sobre a Modelagem Matemática no Contexto da Educação Matemática Crítica. *Boletim de Educação Matemática*, 19 (25), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221859005>
- Kaiser, G. y Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM*, 38(3), 302-310. <https://doi.org/10.1007/BF02652813>
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de competencias: guía sobre lo que los estudiantes deben saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Matemáticas*. Magisterio. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- Muñoz Mesa, L. M., Londoño Orrego, S. M., Jaramillo López, C. M. y Villa-Ochoa, J. A. (2014). Contextos Auténticos y la producción de modelos matemáticos escolares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 48-67. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/494/1028>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2019). *TALIS 2018 Results*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Planchart, M. O. (2002). *La visualización y modelación en la adquisición del concepto de función*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma del estado de Morelos]. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/oplanchart/inicio.pdf>
- Posada, F. y Villa, J. (2006). *Propuesta didáctica de aproximación al concepto de función lineal desde una perspectiva variacional*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/7093/1/FabianPosada_2006_didacticafuncion-lineal.pdf
- Serrano, J. (2021) Llenado de recipientes: Gráfica. *Geogebra*. <https://www.geogebra.org/m/TbYpSmjd>

- Skovsmose, O. (1997). Competencia democrática y conocimiento reflexivo en matemáticas. *Revista EMA*, 2(3), 191-216.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una Filosofía de la Educación Matemática Crítica*. Universidad de los Andes.
- Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. *Revista Ema*, 6(1), 3-26. <https://www.researchgate.net/publication/277738267>
- Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Editorial Una Empresa Docente. <http://www.etnomatematica.org/home/?p=2580>
- Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de las matemáticas. *Innovación educativa*. 9. 75-87. <https://www.researchgate.net/publication/283409743>
- UNESCO (2004). La Exposición Internacional de Matemáticas: Experimentar las Matemáticas. Programa Internacional de Ciencias Básicas (PICF) de la UNESCO y la organización francesa Centre Sciences. <https://www.experiencingmaths.org/es/construir/?onglet-2>
- Valero, P. (2006). *¿De carne y hueso? La vida social y política de las competencias Matemáticas*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.researchgate.net/publication/281438191>
- Villa-Ochoa, J. A. (2007). La modelación como proceso en el aula de matemáticas. Un marco de Referencia y un ejemplo. *Tecno Lógicas*, 19, 51-81. <https://core.ac.uk/download/pdf/12341478.pdf>
- Villa-Ochoa, J., Castrillón-Yepes, A. y Sánchez-Cardona, J. (2017). Tipos de tareas de modelación para la clase de matemáticas. *Espaço Plural*, 36 (1), 219-251. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/19718/12790>
- Villa-Ochoa, J. y Ruiz, M. (2010). Pensamiento variacional: Seres humanos-con GeoGebra en la visualización de noción variacional. *Educação Matemática Pesquisa*, 10 (3), 514-528. <http://funes.uniandes.edu.co/1545/1/3750.pdf>

Capítulo 9

La configuración de la conciencia moral autónoma desde la infancia

Fabiola Judith Ochoa Montiel¹ y Alexander Luis Ortiz Ocaña²

Resumen

Este documento académico se deriva de una investigación en educación situada en un contexto rural del caribe colombiano, con presencia de violencia comunitaria y violencia en las familias. Su finalidad científica es configurar la formación de la conciencia moral autónoma desde el grado transición, a partir de escenarios educativos para la mediación de situaciones espontáneas de conflictos escolares. Se reveló que la interacción en el aula estaba permeada por múltiples y frecuentes conflictos y agresiones entre niños, por lo que se identificó la necesidad de orientar la formación de la conciencia moral autónoma desde la mediación de los conflictos escolares. Se asume el enfoque y el método de investigación configuracional. La discusión se centra en la naturaleza de la conciencia moral autónoma. Se obtiene como resultado la disminución de la frecuencia de los conflictos escolares y las agresiones entre los niños. Se concluye que la conciencia moral autónoma es una cualidad humana susceptible de ser formada y mediada en el proceso educativo. Asimismo, la

1. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena – Rudecolombia, Santa Marta. Docente adscrita al sistema educativo de Montería, Córdoba.

2. Doctor en Educación. Docente de planta de la Universidad del Magdalena.

conciencia moral autónoma es una configuración de configuraciones, conformada por una tríada: configuraciones socioculturales, biogenéticas y neuropsicológicas.

Palabras clave: configuración, conciencia moral autónoma, infancia.

Abstract

This paper presents the results of an educational research project conducted in a rural area of the Colombian Caribbean, a region marked by community and family violence. The study aimed to explore how the development of an autonomous moral conscience can be fostered from the transition grade, using educational settings to mediate spontaneous school conflicts. The research identified frequent conflicts and acts of aggression among children as a significant issue impacting classroom interaction. This highlighted the urgent need to guide the formation of moral autonomy through conflict mediation strategies. The study adopts a configurational research approach and methodology. The discussion centers on the nature of autonomous moral conscience, conceptualized as a human quality that can be cultivated and shaped within the educational process. A key finding was the observed reduction in the frequency of conflicts and aggression among students. The research concludes that autonomous moral conscience is not only formable but is also a complex configuration composed of three interrelated dimensions: sociocultural, biogenetic, and neuropsychological.

Keywords: configuration, autonomous moral conscience, childhood.

Introducción

Desde los antiguos griegos hasta la actualidad, diversas ciencias o disciplinas se han ocupado del estudio de la moral y su desarrollo. Platón, por ejemplo, planteaba como una de las principales preocu-

paciones de su tiempo la enseñanza de la virtud. Sócrates se preguntaba si la virtud era una aptitud innata, adquirida o práctica. Rubio (1987), por su parte, afirma que para Aristóteles los problemas de la moral son una cualidad inmanente de los seres humanos y que existe precisamente por la condición misma de vivir en sociedad.

La realidad histórica y social de Colombia ha posibilitado que la formación moral y la convivencia pacífica sean temas fundantes de las políticas del país. De hecho, la Constitución Política de 1991 establece en el artículo segundo como propósito fundamental del estado garantizar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo; en el artículo 22 contempla la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, y en el artículo 67 plantea como deber del estado velar por la educación y la formación moral e integral de todos los colombianos.

En cumplimiento al derecho a la educación se expide la Ley General de Educación de 1994, la cual establece que uno de los fines de la educación es el total desarrollo de la personalidad dentro de una dinámica procesual de lo moral y demás dimensiones del ser humano que den cuenta de una formación integral (primer numeral del artículo quinto y artículo decimoquinto). Esta misma ley plantea como fines de la educación la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la convivencia, a los principios democráticos (artículo quinto, segundo numeral), y precisa como objetivos de la educación preescolar la adquisición de la identidad y la autonomía (art. 16, sección a), y el desarrollo de la capacidad para relacionarse desde la reciprocidad, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia (art. 16, sección e). Por tanto, la finalidad de esta investigación respecto a la formación de la conciencia moral autónoma y el desarrollo integral de la personalidad corresponde con las perspectivas políticas que el Estado colombiano se traza en materia educativa.

La formación de la conciencia moral autónoma en los niños de grado transición, implica asumir el reto de orientar sus vidas para aprender a convivir y desarrollar sus capacidades de socialización en

los diferentes contextos en los que participan. Este reto cobra mayor relevancia en los actuales escenarios de educación para la paz que se gestaron a partir de la firma del acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, para acabar con la violencia surgida a causa del conflicto armado, el cual ha ocasionado retraso y división en Colombia (Cancillería de Colombia, 2016). El trabajo de investigación se situó en un contexto rural con presencia de violencia comunitaria y violencia en las familias y de acuerdo con el MEN (2016) en este tipo de escenarios se requieren esfuerzos adicionales para acompañar a los niños hacia la formación de resolución pacífica, conciliadora y humanizadora de los conflictos.

La sistematización realizada y la experiencia acumulada de la autora permitieron identificar la necesidad de orientar la formación de la conciencia moral autónoma en los niños del grado de transición de la Institución Educativa Julián Pinto Buendía. Como respuesta a esta necesidad se realizó un estudio exploratorio para profundizar en la relación entre las demandas para la formación integral de la personalidad, la capacidad de convivir en paz y enfrentar las situaciones cotidianas, y los resultados de la práctica escolar. Esta preocupación se corresponde con construir un currículo pedagógico con un mismo propósito: formar colombianos capaces de convivir en paz, respetar su diversidad y sus derechos como personas, y participar de los desafíos locales y globales para crear cambios humanísticos en la sociedad (MEN, 2016).

El estudio exploratorio incluyó el análisis de la observación sistemática de los juegos libres y dirigidos, los diálogos, las relaciones, los comportamientos de los niños en el aula y en los descansos, lo que permitió identificar como problema que la interacción en el aula permeaba múltiples conflictos y agresiones entre los niños. Un hecho que llamó la atención de la investigadora fue notar que muchas de las respuestas dadas por los niños carecían de manifestaciones de culpa, dolor o vergüenza. Desde esta situación problemática se plantea como finalidad científica configurar la formación de la con-

ciencia moral autónoma desde el grado transición, a partir de escenarios educativos para la mediación de situaciones espontáneas de conflictos escolares.

En correspondencia con el problema científico se precisa abordar el objeto de investigación desde la perspectiva de la teoría de las configuraciones, por lo que se asume el enfoque y el método de la investigación configuracional, la cual no concibe una dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, sino que configura los elementos de ambas según sean necesarios e imprescindibles en el proceso investigativo. La investigación cualitativa permite determinar la esencia y estructura de los fenómenos abordados para el análisis y explicación de sus comportamientos (Ortiz, 2015a). Lo cualitativo, como el todo integrado, no es excluyente a lo cuantitativo, que es solo un aspecto, sino que lo implica y lo integra, sobre todo donde sea necesario e importante.

Infancia y mediación de conflictos escolares

La infancia, como periodo sensible en la vida del ser humano, ha de ser considerada la piedra angular para el desarrollo de la personalidad. De ahí que la educación inicial sea considerada como aquel proceso continuo y estable de comunicaciones y relaciones humanas adecuadas, que permitan a los niños fortalecer sus capacidades y desarrollar sus competencias en aras de formarlos como seres humanos sociales con derechos (MEN, 2009). Por tanto, el adulto debe garantizar que sus procesos de crecimiento, desarrollo y madurez se gesten en ambientes afectuosos, sanos, tranquilos y seguros que optimicen su socialización.

Los niños son capaces de vincularse con su entorno inmediato a través de las posibilidades que les brinda su desarrollo, sus competencias y las experiencias reorganizadoras. Condiciones que deben considerarse de manera distinta según los cambios en sus momentos de desarrollo, las posibilidades de sus competencias y sus funcionamientos cognitivos significativos. Nada es estático, único e invariable,

menos aún en la infancia cuando el ser humano está construyendo sus capacidades para interactuar consigo mismo y con los demás.

Esta dinámica cambiante, compleja y única permean todas las dimensiones de la infancia. Nada pasa desapercibido en la vida de los niños por pequeños que nos parezcan, sus intenciones, sentimientos, emociones, motivaciones y sensibilidades siempre están presentes como configuraciones inmanentes en su ser. No en vano, se considera que más o menos los niños a sus tres o cuatro años ya tienen la capacidad de comprender y diferenciar sus emociones, intenciones y creencias en relación con las de los demás (MEN, 2009). Precisamente, es toda esta dinámica compleja y cambiante lo que posibilita que el adulto oriente sus procesos hacia la formación de la conciencia moral autónoma desde la infancia.

El MEN (2017) plantea que desde la educación inicial se reconoce a los niños como ciudadanos de derecho, capaces de afrontar creativamente y en convivencia cualquier acontecimiento de sus vidas cotidiana sin dejar de lado el respeto por los valores democráticos y los derechos humanos de los otros y los propios. En este sentido, le quedaba claro a la investigadora que las manifestaciones de conflictos y agresividad de los niños tenían que ser vistas como una oportunidad para impulsarlos hacia experiencias reales de vida centradas en la alteridad, la reciprocidad, la responsabilidad, la compasión, el cuidado y el reconocimiento legítimo del otro, es decir, impulsarlos hacia la formación de la conciencia moral autónoma. Ortega (2004) reconoce la necesidad de una educación centrada en el «reconocimiento de la radical alteridad del educando, de su dignidad inalienable, en salir de uno mismo para reconocerse en el otro» (p.13).

En el ambiente social de la escuela se pueden encontrar una serie de contenidos y situaciones cotidianas que pueden utilizarse para ayudar a los niños en el desarrollo de su conducta moral (Palomo, 2015). Por lo tanto, la escuela constituye un escenario educativo que contiene dinámicas y necesidades diversas, encuentros y desencuentros que posibilitan la humanización de las relaciones desde la diferencia, la diversidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad.

En las relaciones de los niños de grado transición de la Institución Educativa Julián Pinto Buendía también es frecuente la transgresión de las normas de convivencia escolar, otro reto para este escenario educativo. Bien lo expresa Gómez (2012), los niños deben desarrollar sus capacidades sociales para lograr el cumplimiento de las normas y el autocontrol. Lo anterior, significa que cuando los niños ingresan a la escuela, desempeñan un papel que es decisivo en la formación de su personalidad, y que es distinto al que tienen dentro de su familia, por lo que deben aprender formas distintas de actuar y de responder a cada una de las necesidades que emergen en el contexto escolar.

La situación problemática posibilita el cumplimiento de las exigencias de los Lineamientos y Bases Curriculares para el Nivel de Preescolar y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), a partir de las necesidades de formación de la conciencia moral autónoma identificadas en la observación de los niños de grado transición. Uno de los grandes propósitos de la educación inicial es que, a partir de las relaciones sociales los niños configuran su identidad, se sienten amados y, sobre todo, valoran el hecho de pertenecer a un núcleo familiar, a una cultura y a un ambiente social, propósito que se espera desplegar a través de los DBA (MEN, 2016). En este sentido, los niños son valorados en su esencia de seres humanos únicos y sociales, con aptitudes para relacionarse de manera pacífica y armoniosa con sus pares y adultos en sus contextos inmediatos.

Una de las necesidades básicas para la formación de la conciencia moral autónoma, tiene que ver con el establecimiento de acuerdos de convivencia y la promoción de escenarios educativos democráticos, en los que hablen y opinen sobre lo que les sucede en la cotidianidad, reconozcan que sus acciones afectan a los demás y que las normas tienen sentido (MEN, 2017.). La formación de la conciencia moral autónoma no admite el desconocimiento de la existencia del otro y se materializa justo en las relaciones sociales, por tanto, es muy importante la manera como los niños aprenden a manejar sus conflictos, expresar sus diferencias, requerir sus necesidades y manifestar sus sentimientos.

Los cambios sociales y culturales a los que los niños se enfrentan cotidianamente hacen necesario un desarrollo moral autónomo, referente para solucionar los problemas de las múltiples relaciones interpersonales. Proveerlos de una capacidad para valorar y decidir qué conducta elegir, es hablar de una conciencia moral interiorizada, autónoma, y que es favorecida gracias a las oportunidades de reflexionar sobre las conductas y situaciones viables, en una cultura de la legalidad, para resolver los conflictos sociales (Gómez, 2012). Una legalidad humanizada y humanizante, que trascienda los límites del cumplimiento sumiso para permear los espacios educativos dialogantes, reflexivos, críticos y propositivos, con una legalidad otra.

Esta perspectiva de la formación de la conciencia moral autónoma tiene la propiedad de partir de la reflexión, el análisis, el razonamiento y la argumentación de lo moralmente válido o no, desde el escenario educativo, pero también el propósito de valorar la importancia de la práctica como hecho tangible y vinculado a los razonamientos morales, es una formación de la conciencia moral autónoma, compasiva y responsable con el otro. Levinas (2015) señala que la responsabilidad incumbe a la persona de forma exclusiva, por tanto, humanamente no se puede rechazar. En la investigación se concibe la formación de la conciencia moral autónoma como proceso susceptible de ser desarrollado, planificado, acompañado y mediado durante el proceso educativo de los niños.

Génesis de la noción de configuración

Teniendo en cuenta que en la investigación se estudia la formación de la conciencia moral autónoma desde la perspectiva de la teoría de las configuraciones, se asumen los planteamientos que Ortiz (2015b) ofrece al considerar que «una configuración es una totalidad organizada, integrada por procesos dinámicos, funcionales y relacionados, internamente y externamente, con otras configuraciones contextuales de un mismo o diferente orden de complejidad, que tienen sentido y significado para ella misma y para otras

configuraciones relacionadas o no con ellas» (p.293). Por tanto, una configuración es mucho más que una noción, un concepto, una categoría, un sistema o una dimensión aislada, descontextualizada. Es una dinámica de múltiples interrelaciones permanentes a la que se le otorga sentido y significado contextualizado.

Por otra parte, consciente de la complejidad del concepto de configuración, Ortiz (2015a) propone siete categorías fundamentales que permiten interpretarla, comprenderla e implementarla adecuadamente. Estas son: configuración sistémica, holoformidad, holoedridad, proceso, contexto configurante, holonimia y rasgos caracterológicos. La configuración sistémica se refiere al sistema de procesos y subprocesos que forman parte de una totalidad organizada. Esta organización se estructura mediante relaciones de sentido y significación, las cuales otorgan identidad, armonía y coherencia a la configuración. La holoformidad implica que la parte está contenida en el todo y, a su vez, el todo está presente en cada parte. Este principio expresa la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad. La holoedridad, por su parte, indica que cualquier acción realizada en un proceso dentro de una configuración afecta a todos los demás procesos. Esto se debe a que las configuraciones no tienen restricciones ni limitaciones en su dinámica interna; por ello, son holoédricas, autorreferenciales y autopoieticas, es decir, capaces de generarse y organizarse a sí mismas.

La cuarta categoría es el proceso, entendido como el límite o zona de interacción entre las configuraciones y su contexto configurante. El proceso se expresa mediante una estructura de procesos y subprocesos que determinan el dinamismo de la configuración. El contexto configurante se refiere a los procesos externos que inciden en la dinámica de una configuración, actuando desde una proximidad específica. Estas proximidades representan las condiciones del entorno o contexto en el cual una configuración se desarrolla en relación con otras configuraciones, influenciándolas y siendo influenciada por ellas (Ortiz, 2015b). Prosiguiendo, la holonimia alude a la idea de que el ser está inmerso, de alguna manera, en sus propias partes.

Esta noción puede entenderse como una cualidad compartida por la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, tal como lo señalan Pribram *et al.* (2008). Cada una de estas categorías aporta elementos clave para comprender la configuración como una estructura compleja, dinámica e interrelacionada, propia de los fenómenos humanos, sociales y educativos.

Finalmente, los rasgos caracterológicos de una configuración permiten identificar sus propiedades esenciales y su dinámica interna. Entre estos rasgos se encuentran: las interconexiones, que implican que al investigar un proceso es necesario analizar la integración de la configuración como una totalidad compleja, considerando su organización y las relaciones que de ella emergen. En segundo lugar, están las funciones, entendidas como el resultado de la integración de los distintos procesos que componen la configuración. Otro rasgo fundamental es el sentido y significado, concebido como una cualidad permanente de la mente humana que le permite atribuir diferentes niveles de comprensión a los hechos y experiencias. Según Laszlo (1998), estos niveles pueden ser de orden común, científico o místico. Asimismo, se identifican las regularidades, que hacen referencia a las cualidades más estables y significativas de una configuración. Estas expresan las relaciones e interconexiones fundamentales, se manifiestan en funciones determinantes y revelan significados extraordinarios, generando nuevas configuraciones de mayor complejidad. Para cerrar, el ritmo configurativo se refiere a las fluctuaciones, incertidumbres y oscilaciones en las conductas humanas, las cuales inciden en la transformación constante de las configuraciones.

Configuración epistémica de la autonomía moral

Autonomía moral significa gobernarse a sí mismo, valorar lo correcto o lo incorrecto de los comportamientos por los comportamientos en sí mismos, y no por lo que sepan o digan los demás. La moral autónoma es la regla dorada de tratar a los demás como

queremos ser tratados nosotros mismos (Kamii, 1982). La persona autónoma moralmente no se deja presionar por reglas externas impuestas, sino que tiene sus propios criterios basados en el principio de la reciprocidad.

Cabe señalar que, todos los seres humanos nacen heterónomos y necesitados de protección y cuidados. La diferencia radica en las experiencias de vida que se les posibilita desde la infancia para que logren ser cada vez más autónomos moralmente, más capaces de gobernarse a sí mismos. Si bien la finalidad de la educación es la formación de la autonomía, la autonomía en sí misma no es un fin último. El mismo Piaget (1932) afirma que son pocos los adultos que alcanzan un alto nivel de desarrollo de autonomía moral. Igualmente, Kohlberg (1971) sustenta que, solo unos privilegiados de la humanidad logran alcanzar el nivel posconvencional de desarrollo moral.

Hay que mencionar, además, que la teoría piagetiana propone que, para lograr el desarrollo de la autonomía moral en los niños, se debe evitar el castigo y la recompensa como maneras de lograr que hagan lo que el adulto desea o lo que considera correcto. Y en cambio se estimule el desarrollo de la autonomía moral a través del intercambio de puntos de vista con ellos al tomar decisiones. Pues, el cálculo de los riesgos, la conformidad y la rebelión como consecuencias del castigo, no aportan a la formación de la autonomía moral, por el contrario, refuerza la moral heterónoma.

Igualmente, sucede con la recompensa, en ambos casos, el adulto ejerce poder en los niños y no intercambia puntos de vista en la toma de la mejor decisión. La habilidad para tomar decisiones debe ser estimulada desde el inicio de la infancia, acorde con sus momentos de desarrollo y en correspondencia con sus contextos socioculturales.

Así pues, Piaget (1932) afirma que en lugar de castigar o dar recompensas al niño, se le debe sancionar por reciprocidad. La sanción está directamente relacionada con la acción sancionada y con el punto de vista del adulto, y permite motivar a los niños a construir reglas de conducta coordinando puntos de vista. Para ello propuso

seis tipos de sanción por reciprocidad: la exclusión temporal o permanente del grupo; dirigirse a la consecuencia directa y material de la acción; privar del objeto del que se ha abusado; hacerle lo que le ha hecho a los demás –con esta sanción se debe ser muy cuidadoso para no desarrollar en los niños la venganza o agravar la situación–; la restitución o indemnización; y, por último, la expresión de desagrado o desaprobación.

De este modo, para que ninguna sanción por reciprocidad se convierta en castigo, deben ser implementadas en un contexto afectivo y de respeto mutuo entre los niños y el adulto, para posibilitarle además que construya valores morales desde adentro y en la interacción con su contexto inmediato. En este sentido, implementar las sanciones por reciprocidad requiere de tacto pedagógico del adulto para saber cuál de ellas es la más pertinente en un momento determinado. En realidad, lo que se pretende es que los comportamientos de los niños estén sustentados en juicios morales cada vez más autónomos, y no únicamente en comportamientos que se perciben adecuados, mientras los juicios morales que los fundamenta son heterónomos.

Desde esta perspectiva, se deben orientar las prácticas pedagógicas desde relaciones humanas reales que posibiliten la alteridad o coordinación de diferentes puntos de vista, el respeto mutuo y el trato afectivo, la capacidad de escucha y el reconocimiento del otro como un legítimo otro. Los niños las podrán construir desde sus niveles de pensamiento, si se le brindan los espacios para hacerlo y para superar paulatinamente el egocentrismo propio de su nivel de desarrollo. Tanto el autoritarismo como la permisividad forman la heteronomía moral en los sujetos, no hay cabida para la formación de juicios y comportamientos morales cada vez más autónomos.

Dicho lo anterior, y en coherencia con el propósito de este capítulo, se reconocen los aportes que, desde la teoría psicoanalítica freudiana, se han brindado a la psicología moderna, al introducir estrategias de la moralidad asociadas a los sentimientos de vergüenza

y culpa. En este sentido, la psicología ha realizado importantes contribuciones a la pedagogía, especialmente en la formación de la autonomía moral desde los primeros años de escolaridad. Entre los autores fundamentales que han abordado esta temática desde la psicología, la epistemología y la pedagogía, se encuentran pensadores clásicos como Jean Lawrence Kohlberg (1992, 1997), Lev Vigotsky (1996, 1997, 1998) y Piaget (1932). A estos se suman estudios posteriores que han ampliado y profundizado estas perspectivas, como los de Campbell (2001), Chacón (2015), Cossio-González y Morell-Campos (2013), Grenier (2000), Hernández (2007), Kamii (1982), Rubio (1987, 2000) y Sánchez (2007).

A continuación, se destacan los estudios de Piaget (1932), quien ofrece un acercamiento a la comprensión de esta dimensión del desarrollo integral de la personalidad. La teoría psicogenética piagetiana se centró en el análisis de la génesis del desarrollo moral y su vinculación con el desarrollo de la inteligencia o desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta la adolescencia. Para ello, tuvo en cuenta el juicio moral de los niños con respecto a la práctica y a la conciencia de las reglas en cada uno de los períodos de desarrollo propuestos, no la posible conducta ni el sentimiento moral. Lo fundamental era conocer qué comprenden ellos sobre el respeto por las reglas y cómo se comportaban frente a las mismas. Para lograrlo, partió del análisis de las reglas de juego para después analizar el respeto de las reglas morales. Este pensador concluyó que la moralidad en los niños es un proceso que se adquiere a partir de las posibilidades que vaya brindando el desarrollo cognitivo para transitar de una heteronomía moral a una autonomía moral. La moral heterónoma se caracteriza por la interiorización de normas y deberes culturales, por el realismo moral como resultado de la síntesis de la presión adulta, el respeto unilateral y el egocentrismo infantil. La moral autónoma, por otra parte, se caracteriza por relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Los niños pueden opinar, intercambiar ideas, tomar decisiones y crear las reglas de los juegos.

Características del desarrollo moral

Teniendo en cuenta la rigurosidad en cada período de desarrollo, el análisis de la génesis del desarrollo moral y su relación con el desarrollo cognitivo se considera importante presentar las principales características del desarrollo moral con respecto a la práctica y a la conciencia de las reglas propuesta por la teoría piagetiana. Para ello se retoman los análisis que Ochoa (2018) concretiza en cada período de inteligencia. En la práctica de las reglas, en pleno período de la inteligencia sensorio motriz, que comprende de los 0 a los 2 años de edad, los niños se encuentran en el estadio motor e individual y obedecen a reglas motrices motivadas por su propio deseo y sus costumbres. Aparecen los esquemas ritualizados y el juego es individual. La regla es motriz no coercitiva debido a no hay una realidad obligatoria de las reglas. Este momento del desarrollo obedece a los inicios del egocentrismo. Por su parte, durante el período de la inteligencia preoperatoria, que comprende de los 2 a 7 años, en la práctica de las reglas, los niños se encuentran en el estadio egocéntrico y en los inicios del estadio de la cooperación. Se presenta una repetición del ejemplo de las reglas codificadas, los niños juegan solos y con otros de su entorno, sin necesidad de imponerse. En cuanto a la conciencia de las reglas, las consideran sagradas, eternas y provenientes del adulto; tratar de modificarlas es un acto de transgresión a las mismas.

Más adelante, cuando los niños tienen una edad comprendida entre los 7 a los 12 años, aparece el período de las operaciones concretas y con ello la práctica de las reglas se caracteriza por las cooperaciones nacientes, la preocupación de control mutuo y de unificación de reglas. No obstante, se presenta una ambivalencia porque los niños dan una información cuando están en grupo y otra cuando están solos con respecto a las reglas generales del juego. Por su parte, en cuanto a la conciencia de las reglas avanza el estadio de la cooperación, las reglas son consideradas de consentimiento mutuo y se manifiestan los inicios de la lealtad desde el respeto a la ley.

Finalmente, a partir de los 12 años hasta finalizar la adolescencia, los niños entran al período de las operaciones formales o abstractas, el cual se caracteriza porque la práctica de las reglas se centra en el conocimiento de la codificación de estas, por tanto, los juegos son regulados por las normas y sus detalles de procedimiento. Además, la conciencia de las reglas se encuentra en pleno estadio de la cooperación, emerge el deseo por la lealtad, pues el fortalecimiento de ellas depende del consentimiento mutuo. Les resulta obligatorio el cumplimiento de las reglas, cuyas modificaciones son posibles siempre que sea por acuerdos mutuos.

No obstante, pese a dicha importancia y al aporte en su momento histórico del desarrollo científico y al establecimiento de las bases para posteriores teorías, resulta significativo resaltar que los niños de nuestros tiempos cada vez corresponden menos a las edades cronológicas propuestas por la teoría piagetiana para cada período de desarrollo. Son otros tiempos donde los avances de la ciencia y la tecnología han determinado ritmos más acelerados en sus procesos de desarrollo. Sin embargo, no significa que los aportes de Piaget no sean valiosos e importantes también para nuestros tiempos, sino que son insuficientes al momento de ampliar el espectro interpretativo y comprensivo del objeto de estudio.

En este aparte se abordan las premisas de Kohlberg (1971). Este investigador se apoyó en los resultados de la epistemología genética piagetiana y amplió sus estudios hasta la edad adulta. Propuso una compleja y minuciosa teoría cognitiva-evolutiva, utilizando los dilemas morales como instrumento de evaluación para calcular el razonamiento moral, no el probable comportamiento moral de los sujetos. Para ello, propuso tres niveles de desarrollo moral, cuyos períodos no son necesariamente lineales y progresivos, pues sus ubicaciones dependen de cómo valoren los niños, los adolescentes y los adultos cada situación en particular: el nivel preconventional, el nivel convencional y el nivel posconvencional, los cuales son igualmente analizados por Ochoa (2018) en sus estudios acerca de la moral en el niño.

El primero es el nivel donde los niños responden a las reglas y etiquetas culturales de bueno y malo, y las interpreta según las consecuencias físicas de la acción, dependiendo de la recompensa, el castigo o el intercambio de favores. Este nivel está compuesto por los estadios de la orientación al castigo y la obediencia; y la orientación relativista instrumental. El siguiente nivel tiene consigo la conservación de las expectativas familiares, grupales y sociales. Se construyen actitudes de lealtad frente a los retos personales y de orden social. Este nivel transita por tres momentos de orientación: la concordancia interpersonal, el respeto a la ley y la orientación egoísta ética.

Por último, el nivel autónomo o de principio, el cual se caracteriza por el esfuerzo en la definición legítima de las cualidades, valores y principios morales independientemente de la autoridad que los representan. El desarrollo de este nivel se da gracias a los estadios de la orientación: legalista, social-contrato, con matices utilitarios; de principio ético universal; y el cósmico-trascendental.

En síntesis, para Kohlberg (1997), es la maduración del juicio moral como proceso autorreflexivo lo que le permite al ser humano decidir y asumir responsablemente las consecuencias de sus acciones basadas en cualidades, valores y principios morales universales, lo que lo ubica ante el mundo como una persona autónoma moralmente, capaz de asumirse a sí misma y de asumir la sociedad en la que vive. Es decir, esta teoría coincide con la consideración que la autonomía implica validar y reconocer al otro como un legítimo, en la condición de seres sociales por naturaleza.

Por su parte, el enfoque socio-histórico cultural vigotskyano plantea que el surgimiento de instancias éticas internas es una de las más esenciales formaciones en la infancia y se encuentra vinculada directamente al tipo de interrelaciones que establezca con el adulto en esta edad. De aquí que sea tan importante el ejemplo, las valoraciones y las relaciones positivas, pues los niños toman a las personas mayores como modelos a seguir y guían su conducta y la valoración de sus actos de acuerdo con lo que observan y viven con quienes los cuidan y acompañan en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Desde esta perspectiva histórica, es posible resignificar al niño como sujeto moral de derecho universal a quien debe permitirle autorrealizar y construir diálogos creativos con los demás, que pueda verse, reconocerse y diferenciarse en público. Un niño capaz de demostrar su potencia creadora, deseante y autónoma (Sánchez, 2007). No es posible aspirar a una sociedad conformada por sujetos autónomos si no somos capaces de formarlos como tales desde etapas tempranas, a través de experiencias dialógicas que fomenten la autorreflexión, el pensamiento crítico y la creatividad.

Luego de revisar las contribuciones clásicas de Piaget y Kohlberg al desarrollo de la autonomía moral en contextos escolares, el análisis se amplía con los aportes de Chacón (2015), cuyas reflexiones resultan fundamentales para comprender este proceso desde una perspectiva más contextualizada, dialógica y configuracional. Esta autora afirma que la moral funciona como una esfera de la regulación y la autorregulación, las cuales están conscientes del comportamiento y las actitudes de las personas en el ámbito social, y la autoconsciencia moral, por su parte, concibe la valoración de todo acontecimiento. Así pues, los valores morales son el núcleo de la calidad de la persona, brújulas orientadoras e integradoras de sus conocimientos y habilidades, pues logran permear sus sentimientos y cualidades que lo hacen único frente a los demás en las interrelaciones personales, en el accionar y reaccionar ante los conflictos o dilemas que se deben enfrentar en la vida. Por otra parte, Chacón considera que la base de la moral es la educación, por tanto, la escuela debe trabajar de la mano con la familia quien es la responsable directa de la formación de normas y hábitos morales que cimientan la valoración que se les asigna a los hechos como resultado de una práctica de autorregulación moral, fundamentada en el respeto a la dignidad y el significado de las normas morales básicas en la convivencia. Proceso que es posible de acompañar desde tempranas edades en la escuela, haciendo partícipes activos a los educandos con espacios graduales de independencia y de formación desde y hacia la autonomía moral.

La conciencia moral desde la configuración neurocientífica

Llegado a este punto, se ha hecho referencia a los aportes que diversos autores han realizado al asunto de la moral desde la psicología, la epistemología y la pedagogía. Sin embargo, se considera que el asunto es mucho más complejo que comprender el desarrollo moral en los niños e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan sus procesos. Se trata, además, de concebir la formación de la autonomía moral como una configuración de configuraciones, que amplía su espectro comprensivo en este capítulo con fundamentos epistémicos de la psicología cognitiva y la biogenética. Para ello, se tendrán en cuenta los aportes de Lledo (2018), Ortiz (2013; 2015a; 2015b), Ostrosky-Solís y Vélez (2008), Pinedo (2015) y Quiroga (2013).

En este orden de ideas, cabe señalar los resultados más recientes en psicología cognitiva que brinda Lledo (2018), al indicar que el altruismo, el sentido moral y la empatía son capacidades innatas necesarias para interactuar con los demás. Estas recurren a las actividades de algunas regiones del cerebro relacionadas con las emociones. Nuestro cuerpo y cada suceso de nuestro entorno que llegue a través de nuestros afectos y produzcan emociones están ligados a los procesos cognitivos. Fue gracias al sentido moral innato, que nuestros antepasados estaban dotados de comportamientos colectivos adaptativos con individuos que no siempre conocían y con los que podían no tener parentesco alguno. De este modo, el autor sostiene que el sentido moral tiene un fuerte componente innato, neurológico que establece estrecha relación con los estímulos externos y las emociones que se generan en el ser humano.

Para comprender mejor, se retoman los estadios sucesivos en el tiempo que propone Lledo (2018) para el desarrollo de la empatía, no solo por lo que esta capacidad en sí misma significa, sino por su estrecha relación con el sentido moral al momento de establecer interacciones con los otros, afirma que en cuya secuencia temporal la dimensión afectiva precede a la dimensión cognitiva:

Primer estadio (de 1 a 12 meses de edad), nacimiento de un contagio emocional: se caracteriza porque los niños no establecen diferencias entre ellos mismos y los demás. Sus propios sentimientos se mezclan con los de su entorno. Se da un mimetismo motor al ser capaz de imitar comportamientos de los demás.

Segundo estadio (de 12 a 24 meses de edad), aparece una empatía egocéntrica: se caracteriza principalmente porque los niños adquieren la facultad de recordar los objetos que acaban de desaparecer de su vista, lo que los prepara para representarse los estados mentales de los demás.

Tercer estadio (después de los 24 meses), emergen nuevas capacidades de empatía hacia las emociones de quienes están a su alrededor: en este momento del desarrollo los niños son capaces de reconocerse en un espejo, se reconocen a sí mismos. Se transforma la perspectiva emocional, puesto que se reconocen como una entidad distinta al otro. Se inician nuevos comportamientos prosociales y se refleja un mayor nivel de inteligencia emocional, son capaces de comprender el sufrimiento del otro.

Cuarto estadio (de 6 años en adelante), desarrollo del cerebro social: los niños pueden combinar todas esas dimensiones afectivas con sus nuevas capacidades cognitivas. Es sensible a las señales afectivas de los demás y al contexto en que se generan. Manifiesta nuevas capacidades de empatía hacia una persona, minoría étnica, formas de vida o cultura.

De acuerdo con lo anterior, el autor esboza que el ser humano tiene capacidades prosociales innatas que la educación, la cultura y la experiencia sostienen y desarrollan para lograr un sujeto con deseos de relacionarse y comunicarse con los demás. Del mismo modo, la ciencia presenta otros argumentos al modelo naturalista de la moral: Bloom y Wynn (como se cita en Lledo, 2018) demostraron en sus investigaciones que los bebés pueden distinguir los conceptos de bien y mal. Existe un vínculo en los seres humanos que les permite hacer juicios morales. Esto resulta de la disposición innata y universal con la que cada bebé nace, en la cual se basa la construcción conceptual

de los términos justicia y equidad, trascendental para mantener la unión del grupo y de las sociedades.

Ahora bien, pese a la perspectiva neurobiológica que el autor declara acerca del sentido moral, también pone de manifiesto que, los procesos de desarrollo y educación de los niños se dan bajo la presión cultural, social y económica de su núcleo familiar, de la escuela y del país donde vive, que dejan huellas morales y culturales en sus circuitos neuronales más profundos. Significa ello que, si bien existen unas condiciones innatas del sentido moral, también la cultura, la familia y la sociedad desempeñan una función determinante en los procesos educativos de los niños, lo que manifiesta una vez más no solo la complejidad del asunto de la moral, sino la del ser humano en sí.

Por tanto, la neurociencia también plantea que el ser humano se caracteriza por el desarrollo de una inteligencia relacional, son las relaciones con el otro lo que le permiten al cerebro desarrollarse plenamente y conservarse, razón por la cual la educación es inherente de la humanidad. Los análisis psicosociológicos sugieren que el dominio de las culturas y las sociedades influye en las conexiones cerebrales (Lledo, 2018). Presiones que han estado mayormente marcadas por el lenguaje, la cultural y el uso de algunas herramientas en la historia de la humanidad.

En este orden de análisis, se retoman fundamentos de Ostrosky-Solís y Vélez (2008), quienes también se ocupan de la discusión de la naturaleza de la moral, sus avances e implicaciones en la conducta moral en sujetos en condiciones normales y con trastornos neuropsiquiátricos que generan conductas antisociales. Para ello, explicitan que durante mucho tiempo la psicología moral sostenía la influencia del razonamiento y el juicio moral en las conductas morales de las personas. No obstante, recientemente ha habido un viraje producto de los avances científicos de la psicología cognitiva, la filosofía, la neurobiología y las neurociencias afectivas al hacer énfasis en el estudio de las bases biológicas y en la función de los procesos de las emociones y las intuiciones en la toma de decisiones.

En continuidad con los planteamientos anteriores, se precisa que como resultado de las investigaciones de la neurociencia afectiva y de la neurociencia evolutiva, los procesos emocionales automáticos determinan el comportamiento moral. Y con ellos se inserta el concepto de las emociones morales, las cuales son complejas y distintas a las emociones básicas, es decir, a la tristeza, a la alegría, al enojo, al miedo, a la sorpresa y al disgusto. Las emociones morales emergen de manera automática e inconsciente ante la interacción entre las personas o al percibir violaciones morales, como por ejemplo la culpa, la gratitud, la compasión, el desprecio, la indignación y la xenofobia. Pueden actuar a favor o en contra de la organización social o de grupos, por lo que se encuentran íntimamente vinculadas a los intereses de bienestar de las sociedades y de las personas.

Si bien aún no existe completa claridad acerca de la organización neuronal de las emociones morales, se postula de acuerdo con algunas investigaciones en neurobiología de la conducta moral que los fenómenos morales surgen de la «integración del conocimiento social contextual (representado en la corteza prefrontal), del conocimiento social semántico (almacenado en la corteza temporal posterior y anterior) y los estados básicos y motivacionales (dependientes de circuitos cortico-límbicos)». Lo que brinda nuevas interpretaciones para los patrones de conducta social en sujetos sanos y en pacientes con algún tipo de anomalía cerebral y así poder realizar pronósticos comprobables «para la disociación neuropsicológica en la cognición moral» (Ostrosky-Solís y Vélez, 2008, p.118). Significa, entonces, que en el ser humano todo cobra sentido, lo permea y lo transforma: lo sociocultural, el lenguaje, lo afectivo-motivacional y lo neurobiológico,

De acuerdo con lo anterior, las autoras concluyen que la sensibilidad moral y cognoscitiva ha sido esencial en la evolución y la toma de decisiones en el ser humano, igualmente en el desempeño de distintos sistemas: políticos, legales y sociales. Gran parte de la conducta humana es moral, en la que intervienen diversos procesos psicológicos y neurobiológicos. De aquí la complejidad del estudio,

pues no necesariamente el razonamiento moral refleja las conductas morales, es el caso de las personas con sociopatía adquirida. A esto se deben las limitaciones de los estudios que solo se han centrado en la lógica y el razonamiento de la moralidad. Es una realidad la dicotomía entre el juicio y la conducta moral.

Por consiguiente, se espera que los estudios avancen hacia la posibilidad de valorar a distintos niveles de procesamiento de la conducta psicofisiológico y cognoscitivo. Comprender sobre cómo emergen en el ser humano, se procesan y se aplican las emociones morales permitirá lograr una teoría integrada acerca de la conducta moral, tanto en personas con compromisos patológicos como en condiciones normales. Estos avances tendrían impacto en el desarrollo y la ejecución de proyectos de rehabilitación en sujetos con dificultades en su comportamiento moral.

Se prosigue el análisis con los aportes que ofrece Quiroga (2013) desde la cognición y las neurociencias, quien presenta nuevas maneras de concebir el desarrollo moral, la moralidad y el cerebro moral. Hace énfasis en la negación de los científicos por más de un siglo, en reconocer la existencia de una capacidad moral innata. Sin embargo, recientemente se conocen estudios científicos desde la ciencia cognitiva que, liberadas del positivismo, el conductismo y el historicismo, demuestran lo contrario: reconocen el componente innato de la moral.

Así pues, de los más recientes estudios sobre el juicio moral, emerge una nueva ciencia de la moral, es por ello que se argumenta la existencia de una capacidad innata para la respuesta moral (Quiroga, 2013).

Desde esta perspectiva surge el intuicionismo de Haidt, que se opone a la idea que el conocimiento moral se logra a través de algún tipo de razonamiento. Para ello, detalla el sistema intuitivo y el sistema de razonamiento como procesos diferentes que por lo regular logran juicios morales distintos. De manera puntual, mientras el sistema intuitivo se caracteriza por su rapidez, automaticidad, inaccesibilidad, procesamiento en paralelo, y dependencia del contexto;

el sistema de razonamiento lo hace por su «lentitud y el esfuerzo de procesamiento, el proceso intencional y controlado, la accesibilidad, la visibilidad, la alta demanda de recursos atencionales, la independencia del contexto, y su presencia única en la especie humana a partir de los dos años» (Quiroga, 2013, p.181). Se evidencian, de este modo, fundamentos epistémicos diferentes a los presentados desde las teorías piagetiana, kohlbergiana y vigotskyana.

Resulta evidente que el autor le da prevalencia a los argumentos fundamentados en la intuición moral al resaltar que la mente humana está conformada por un sistema afectivo antiguo, que es automático y rápido. Igualmente, está conformado por un sistema cognitivo filogenéticamente más reciente, pero que es más lento y débil motivacionalmente. Por tanto, el razonamiento moral se genera mucho después de la decisión moral, primero se emite el juicio y después el razonamiento explora y produce razones para explicar sus comportamientos.

En concordancia con estos planteamientos del intuicionismo están los planteamientos de las teorías de procesamiento dual, la cual explica la presencia de dos sistemas de procesamiento funcionando a la vez al realizar juicios sobre situaciones morales, lo que permite llegar a conclusiones diferentes sobre un mismo problema moral. De igual modo, las percepciones subjetivas de la moral cobran mayor significación que las verdades objetivas morales. Lo que se ha explicado a través de los resultados de los múltiples estudios de neuroimagen, pues durante la resolución de los dilemas personales se percibe actividad en las áreas emocionales del cerebro, mientras que en los dilemas no personales, el registro se da en las áreas cognitivas clásicas de razonamiento y de memoria de trabajo. Lo anterior significa que son el cortex medial prefrontal, la amígdala y la ínsula frontal las áreas involucradas en el juicio moral de los sujetos (Franco, 2021).

Finalmente, según Green, las convicciones morales son más bien el regalo de nuestra propia naturaleza y no una internalización de normas, nacemos con una gramática moral universal. De aquí que recientes estudios demuestren que el sentido moral cuenta con unos

principios automáticos, como la inmediatez, el contacto físico, el uso del cuerpo, la identidad, el principio del doble efecto, el daño a un inocente, el daño por acción o por omisión, la intencionalidad del daño (Quiroga, 2013).

Hay que mencionar además que, según Pinker (2010), el sentido moral es complejo, reflejan su historia evolutiva y su base neurobiológica. Asimismo, cuenta con unos contenidos morales universales: diferenciación entre bien y mal, la empatía, la justicia, la generosidad, los derechos y los deberes, violencia en general, sanciones, vergüenza y tabúes. Por otra parte, estudios realizados por Hamlin *et al.* (2007), permitieron concluir que, desde la primera infancia, los niños muestran evidencias de su desarrollo moral, al ser capaces de hacer valoraciones de actuaciones sociales donde ellos no participan. A los seis meses, por ejemplo, les resultan atractivas las personas que ayudan a otras y, por el contrario, les resultan aversivos quienes entorpecen los propósitos de los demás. La Universidad de Yale, a través de diferentes estudios, encuentra resultados significativos en cuanto al desarrollo evolutivo social que pueden aportar a la construcción de un sistema de cognición moral. La distinción entre lo social y lo físico se presenta desde los primeros seis meses, en este periodo hay presencia de dos sistemas cognitivos separados: la interpretación de los comportamientos del otro, deseos y propósitos, y la interpretación de las acciones e interacciones en aras de un impacto positivo o negativo hacia otras personas (Wynn, 2008).

Se puede inferir entonces que la moralidad constituye un tipo de adaptación evolutiva. Es una capacidad emergente que, a pesar de requerir de la formación del contexto social y cultural, también es un proceso innato que se desarrolla mediante la externalización en sincronización con el reloj biológico, la plasticidad del cerebro y sus periodos críticos. En continuidad con la configuración de la moral como componente complejo y de interés para las ciencias antropológicas, se retoman los aportes de Pinedo (2015) desde una mirada interdisciplinar, como reflexión para tratar el tópico de la construcción moral y sus repercusiones en la vida del ser humano. Reflexión

que se enriquece con los aportes de nuevos conceptos y perspectivas desde la filosofía experimental y la neurociencia cognitiva. De este modo, esta literatura integra al estado de la cuestión el componente emocional y las investigaciones funcionales sobre el cerebro.

Para ello, Pinedo (2015) inicia con la afirmación de que Kohlberg, durante sus estudios para la comprensión de la dimensión moral, descubrió que el aprender a vivir en sociedad es uno de los aspectos más importantes en la conducta humana. Asimismo, el aprender a regularse por fundamentos de justicia y responsabilidad para lograr la autonomía, concepto en el que se levanta su teoría, especialmente al proponer el nivel posconvencional del desarrollo moral, es el proceso mediante el cual el sujeto orienta su conducta por principios éticos universales. Expone, además, que el gran acierto de este investigador está en descubrir el componente cognitivo de la moralidad e incluirlo en la investigación de la práctica educativa. Igualmente, en considerar que la moralidad tiene que ver con las estructuras y las operaciones de la mente, pero también con la ética y los valores.

Sin embargo, la idea de autonomía del sujeto viene de la tradición filosófica de Kant, específicamente de su paradigmática *Crítica de la razón práctica* (1788). En ella, Kant propone el buen obrar como un deber que surge de la capacidad racional humana que funciona en términos universales y formales, cuya conducta personal y social cotidiana es regulada por normas que emergen del propio sujeto. Así pues, desde entonces la filosofía, la psicología y diversas ciencias sociales se han ocupado del estudio de dichos planteamientos. Investigadores como Rawls, Habermas, Camps, Cortina y Otto Appel analizan diversos supuestos, mediante diferentes concepciones filosóficas, proponen la fe en la educación ética de individuos autónomos, con la capacidad de tomar decisiones propias sobre los valores que deben tener para conducir su vida y vivir en sociedad (como se citó en Pinedo, 2015). Una vez más, es por ello por lo que esta investigación se ocupa de la perspectiva configuracional de la autonomía moral como una configuración de configuraciones, donde por

supuesto cuenta los aportes de las diversas disciplinas del conocimiento, incluyendo la filosofía.

Ahora bien, desde la perspectiva interdisciplinar de Pinedo (2015), cobra relevancia la función de las emociones, los sentimientos, los contextos socioculturales, las experiencias de vida y los estudios funcionales del cerebro para el análisis del desarrollo del juicio moral. Pues, durante mucho tiempo, a las emociones, pasiones o afecciones del alma se les subestimó su importancia en la naturaleza humana o se le separó de la razón. Otras veces, y de manera no permanente, se le consideró asociadas a la razón. Es con los descubrimientos de las neurociencias y las funciones del cerebro, en la segunda mitad del siglo XX, que se retoma la relación integradora entre la razón y la emoción, dando lugar a nuevas teorías en donde las emociones son consideradas como cambios corporales que facilitan la cognición o como un tipo particular de cognición.

Al respecto, las neurociencias han dado las más recientes explicaciones a los problemas de las emociones que buscan esclarecer sus relaciones con el cerebro y el juicio moral. En concreto, la neurociencia cognitiva, que busca comprender la mente en términos físicos, o sea, qué sucede en el cerebro pensando en decisiones morales. Estudios como los de Greene y colaboradores, demuestran cómo la circunvolución frontal medial del cerebro se estimula cuando la persona reacciona con disgusto ante transgresiones morales. Igualmente, explican cómo las reacciones morales son procesadas en la amígdala y el corte ventromedial prefrontal ante situaciones de violencia o compasión. En el contexto latinoamericano, diversos estudios han contribuido al campo de la sensibilidad moral desde enfoques neurobiológicos y psicológicos. Entre ellos, se destacan las investigaciones sobre neurobiología de la sensibilidad moral desarrolladas por Ostrosky-Solís y Vélez (2008)

A manera de síntesis, este último autor precisa que la función de las emociones en el juicio moral orienta hacia una comprensión de la cognición como un todo en donde la filosofía, más exactamente la filosofía experimental, participa o interviene de manera inédita. Se trata

de dar validez empírica a una serie de conceptos y postulados morales que requieren ser evaluados en contextos reales. Es así como la filosofía experimental se vincula a la psicología y la neurociencia cognitiva para determinar los factores de construcción de la conciencia moral.

¿Es la moralidad una configuración innata?

Los seres humanos innatamente poseen una gramática moral universal que los hace examinar el accionar humano a partir de una estructura moral. Desde el nacimiento, el cerebro se encuentra pre-configurado con una incipiente sensibilidad moral, que después es desarrollada a través de la educación que el sujeto reciba (Pinker, 2008). De modo que se nace con un potencial para el desarrollo de la moralidad y son las experiencias de vida del sujeto las que propician los ritmos de dicho proceso. De aquí que resulten determinantes las posibilidades que se les brinden a los niños en la familia, la escuela y el entorno inmediato.

La amígdala generalmente ocasiona una reacción subconsciente ante manifestaciones de tristeza o miedo, debido a este hecho produce una respuesta aversiva. De acuerdo con Blackemore y Frith (2008) esto está relacionado con que a los seres humanos no nos gusta ver a otro individuo sentir miedo o sufrir, y cuando somos los causantes de alguna de estas, interrumpimos cualquier actividad en la cual estemos. De hecho, los niños pequeños realizan juicios morales implícitos y son capaces de diferenciar algunas acciones que causan daño y otras que no lo hacen. En las interacciones con hermanos, compañeros y adultos, el conocimiento de moralidad y sus transgresiones se desarrolla naturalmente. Por lo que, si se observa que los niños no muestran sensibilidad ante hechos como la aflicción o el miedo de los demás, se les debe enseñar normas de conducta moral y procurar mecanismos de autocontrol.

Estas sensibilidades morales son parte innata de la función del cerebro. Sin embargo, a pesar de que nacemos con un sentido innato de lo correcto e incorrecto, los niños al crecer no hacen simplemente

lo correcto, sino que se requiere de la mediación de la cultura. La interiorización de la norma consiste justo en tener la opción de transgredirla y no hacerlo porque se considera que es correcto, es una conciencia que tiene sus bases en el cerebro y su despliegue en lo socioeducativo. Ambos potenciales tienen como propósito el desarrollo de una moral autónoma, capaz de reconocer al otro en su individualidad y de explotar al máximo su potencial innato (Ortiz y Ochoa, 2021). En los inicios del desarrollo moral los niños no mienten de manera fortuita, sino que su estructura mental lleva consigo la relación configuracional de la realidad y la fantasía, por ello disfrutaban de las historias de ficción o juegos imaginativos. La percepción de sus padres o adultos responsables es omnisciente, que se transforma con la llegada de la adolescencia. En esta transformación, y quizás desde los tres años, se percata que los adultos no pueden saber lo que piensan siempre, así que tienen la facultad de dar otra información distinta sin que los demás se percaten, creen evadir el carácter universal de la conciencia moral.

Uno de los casos más reconocidos que la historia ha contado para ilustrar la programación de la conducta moral, es el de Phineas Gage en 1848; quien mientras se desempeñaba como obrero del ferrocarril en los Estados Unidos, fue impactado por una explosión accidental de dinamita y una larga varilla de hierro se incrustó en su cerebro, atravesando su cráneo. Sorprendentemente, sobrevivió al accidente sin perjuicios cognitivos, sin embargo, su personalidad tuvo un cambio radical, lo que percibieron sus amigos y familiares (Alper, 2008). Según Begley (2008) luego del accidente, Gage ya no era la persona honesta, modesta, confiable y dedicada a su familia y a su trabajo; ahora se le percibía irresponsable y sin ningún sentido ético; era emotivo, voluble, susceptible a iras irracionales, mentía, engañaba y robaba, ya no era la persona respetuosa y de confianza para su familia y demás círculos sociales. Estudios posteriores permitieron concluir que se afectó la corteza prefrontal, región cerebral que se ocupa del control emocional, de la razón y de la planeación, por lo que es determinante en el razonamiento social y moral de los sujetos.

En este sentido, se puede concluir una interpretación neurobiológica de la conciencia moral. Existen estructuras cerebrales específicas con funciones mentales especializadas. En este sentido, Damasio (1994) afirma que una persona con lesión en la región cerebral que se encarga de la conciencia moral puede ser funcional en sus actividades diarias, pero con dificultades para mantener un comportamiento social adecuado. A final de cuentas, el cerebro humano configura la conducta de las personas, en una relación recíproca de lo intrínseco con lo extrínseco.

En relación con lo anterior, Damasio (2007) y sus colegas observaron a dos individuos, quienes habían sufrido lesiones en la corteza prefrontal antes de cumplir sus dieciséis meses. Al parecer, estos dos sujetos se habían recuperado, sin embargo, dos años más tarde sus comportamientos se tornaron aberrantes: robaban, abusaban de otras personas física y verbalmente; fueron malos padres, no mostraban remordimiento y nunca planearon sus futuros. Además, no se pudo determinar si hubo alguna influencia del entorno sobre el comportamiento de estos individuos, ya que crecieron en hogares de clase media y fueron buenos hijos. En este sentido, el investigador concluye que una disfunción temprana en algunos sectores de la corteza prefrontal causa anormalidades en el desarrollo de la conducta social y moral, independientemente de factores socioculturales y psicológicos. Según Alper (2008), cuando los individuos pensaban sobre problemas éticos, se evidenció, mediante las imágenes de resonancia magnética, que el proceso de decisión moral se encuentra en el área de Bredmann (corteza prefrontal dorsolateral, ubicada en el polo frontal del cerebro).

Finalmente, es preciso reiterar que todo ser humano tiene un sentido innato de lo correcto y lo incorrecto. En el cerebro, las regiones que procesan las emociones y las que procesan la toma de decisiones trabajan juntas para lograr la conciencia moral, base de la conducta moral, la cual se desarrolla con el tiempo y requiere una orientación particular. En este sentido, la manera como los adultos manejen las reglas es clave para el proceso formativo de los niños: consecuencias

coherentes e inmediatas para la violación de las reglas; elogio al esfuerzo por el buen comportamiento; y expectativas claras y realistas. Es decir, los niños tienen más probabilidades de interiorizar la conducta moral si los adultos les explican el porqué de una regla y de sus consecuencias. En síntesis, las neurociencias también respaldan la relación entre emoción, cerebro, cuerpo, pensamiento y comportamiento, al concebir al ser humano como una totalidad compleja. Esta complejidad surge de las múltiples interacciones entre sus dimensiones biológicas, neurológicas, psicológicas y sociales. En este enfoque, se destaca el papel fundamental de las emociones en la conducta, ya que son ellas las que envían señales desde el cuerpo sobre cómo se perciben y procesan los estímulos del entorno.

Conclusiones

En Colombia, se fundamentan las perspectivas políticas que deben orientar la formación de la conciencia moral desde tempranas edades en la escuela, aunque las mismas distan de una implementación real y cotidiana. Esto obedece a múltiples factores, entre ellos la falta de escenarios educativos propicios para acompañar los procesos formativos en los educandos, de allí la importancia de diseñar esos espacios para favorecer la formación de la conciencia moral autónoma desde los inicios de la escolaridad.

Convertir los conflictos escolares en situaciones de aprendizaje para los niños, permite cualificar los procesos de socialización a favor de la disminución de la violencia y las agresiones físicas y verbales en los espacios escolares. La manera como se enseñe y se acompañe a los menores a gestionar sus diferencias, expresar sus ideas y sentimientos, asumir sus responsabilidades, y formar la alteridad, la compasión y el reconocimiento del otro contribuirían a tener mayores posibilidades de aportar a una sociedad más justa y en paz.

Comprender la noción de configuración, además de dar cuenta de las diferentes categorías y rasgos que la componen, requiere dimensionar las múltiples posibilidades de interconexión dinámica,

sistémica, holística y compleja de los fenómenos antropológicos, como la conciencia moral autónoma como cualidad inconmensurable del ser humano.

Precisamente por la condición configuracional de la conciencia moral, múltiples disciplinas del saber se han ocupado de su estudio, por lo que cuenta con sólidos fundamentos epistémicos desde la psicología, la epistemología, la pedagogía, la filosofía experimental, la neurociencia evolutiva, la neurociencia cognitiva y la neurociencia afectiva. De este modo, se puntualiza que la conciencia moral autónoma, como cualidad del ser humano y proceso susceptible de ser planeado, acompañado, mediado y formado en la escuela es una configuración de configuraciones, conformada por una tríada de configuraciones socioculturales, biogenéticas y neuropsicológicas.

Referencias

- Alper, M. (2008). *Dios está en el cerebro. Una interpretación científica de la espiritualidad humana y de Dios*. Norma.
- Begley, Sh. (2008). *Entrena tu mente. Cambia tu cerebro*. Norma.
- Blackemore, S. J. y Frith, U. (2008). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Campbell, R. (2001). *Sensibilidades morales y educación. La psicología moral de Piaget en la perspectiva poskohlbergiana*. Gedisa.
- Cancillería de Colombia. (2016). *ABC del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabc-delacuerdofinal2.pdf>
- Chacón, N. (2015). *Educación en valores, retos y experiencias*. Publicaciones Acuario-Centro Félix Varela.
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Art. 2, 22 y 67 de 1991 (Colombia).
- Cossio-González, M. E. y Morell-Campos, N. (2013). Aproximación al término educación moral. *Varona*, (57), 31-35.

- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Damasio, A. R. (2007). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Destino.
- Franco, A. (2021). *La Neuroeducación moral y su aplicación en experiencias significativas para potenciar las competencias Éticas y Ciudadanas en alumnos de profesional del ITESM* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Archivo digital. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/80849/TESIS%20Ana%20Cecilia%20Franco%20de%20la%20Rosa.%202021%20a%20Valencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, G. (2012). *La utilización de dilemas morales como estrategia de enseñanza-aprendizaje, para fortalecer el desarrollo moral en niños preescolares*. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571816/DocsTec_12766.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grenier, M. (2000). *La formación de valores en la edad preescolar*. *Ciencia y Sociedad*, 25(4), 552-560. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011297005>
- Hamlin, J. K., Wynn, K. y Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, (450), 557-560.
- Hernández, A. (2007). *Ética actual y profesional. Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI*. Thompson Editores.
- Kamii, C. (1982). *La Autonomía Como Finalidad de la Educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
- Kohlberg, L. (1971). From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. En T. Mischel (Ed.) *Cognitive Development and Epistemology* (pp.151-235). Academic Press.
- Kohlberg, L. (1971). Moral Stages and Moralization. The cognitive development approach. En T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston. 234-266 pp.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral*. Gedisa.

- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica S.A.
- Laszlo, E. (1998). *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*. Gedisa.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado Editorial.
- Lledo, P. (2018). *El cerebro en el siglo XXI. La mente, la tecnología y el ser humano*. El Ateneo
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerios de Educación Nacional (MEN) (2016). *Derechos básicos de aprendizaje –transición*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ochoa, F. J. (2012). *Espacios escolares dialógicos para la formación de una conciencia moral autónoma en niños y niñas de grado cero* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba].
- Ochoa Montiel, F. J. (2018). La formación de la autonomía moral desde el preescolar. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, 66, 1-20. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000100020ylneg=es
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortiz, A. (2015a). *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. L. (2015b). *La ciencia del tercer milenio. Hacia un nuevo paradigma epistemológico*. DistriBooks Editores.

- Ortiz, A. Ochoa, F. (2021). *El cerebro moral: ¿Nacemos los humanos con moralidad? Sólo proposiciones*. <https://www.soloproposiciones.com/el-cerebro-moral-nacemos-los-humanos-con-moralidad/>
- Ostrosky-Solís, F. y Vélez, A. E. (2008). Neurobiología de la Sensibilidad Moral. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 18(1), 115-126.
- Palomo, A. (2015). *Desarrollo de la conducta moral en el niño. Su base experimental y su aplicación práctica*. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2172>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Simon y Schuster.
- Pinedo, I. A. (2015). El factor emocional en la construcción del juicio moral: una trayectoria desde Kohlberg al horizonte de la filosofía experimental y la neurociencia cognitiva. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(32), 15-25.
- Pinker, S. (2008). *Cómo funciona la mente*. Destino.
- Pinker, S. (2010). The cognitive niche: Coevolution of intelligence, sociality, and language. *PNAS*, 107(2), 8993-8999. <https://doi.org/10.1073/pnas.0914630107>
- Platón (1970). *Menón*. Instituto de Estudios Políticos.
- Pribram, K. (2008). *El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de las ciencias*. Kairós.
- Quiroga, M. (2013). El Innatismo Moral, un nuevo Paradigma de Desarrollo Moral, aportaciones desde la Cognición y la Neurociencia. *Acción Psicológica*, 10(2), 191-209. doi: 10.5944/ap.10.2.12220
- Rubio, J. (1987). *El hombre y la ética*. Anthropos.
- Rubio, J. (2000). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). *Historia de la ética*, 3, 481-532.
- Sánchez, M. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en Humanidades*, 8(15), 179-192. <http://www.re-dalyc.org/pdf/184/18401509.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas*. Visor S.A.
- Wynn, K. (2008). Some innate foundations of social and moral cognition. En P. Carruthers, S. Laurence y S. Stich (Ed.). *The Innate Mind: Foundations and the Future*. (313-342 pp). Oxford University Press.