

www.ascofade.co

Boletín Informativo Ascofade

6ª Edición

MARZO 2023

ISSN: 2981-3182



Fotografía por: @freepik

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN



Créditos

Presidente Nacional:
PhD. José Alfredo Aparicio Serrano.

Vicepresidenta Nacional:
Dra. Cecilia Dimaté Rodríguez.

Secretario General:
PhD. Carlos Andrés Hurtado Díaz.

Dirección Editorial:
PhD. Ingrid Selene Torres Rojas.
Corporación Universitaria Autónoma
del Cauca. Popayán, Cauca.

Coordinadora del Comité Editorial:
Maria Fernanda Gonzalez Velasco.
Directora Ejecutiva Ascofade.

Comité editorial:

PhD. Manuel Antonio Pérez Herrera.
Universidad del Atlántico.
Barranquilla, Atlántico.

PhD. Miguel Alejandro Barreto Cruz.
Corporación Universitaria Minuto de
Dios. Bello, Antioquia.

PhD. Diego Fabián Vizcaíno Arévalo.
Universidad Antonio Nariño.
Bogotá, Distrito Capital.

PhD. Elías Francisco Amórtegui
Cedeno. Universidad Surcolombiana.
Neiva, Huila.

PhD. Jonathan Andrés Mosquera.
Universidad Surcolombiana.
Neiva, Huila.

Corrección de estilo:
Sara Vanessa Castro Vesga.
Correctora de estilo Ascofade.

Diagramación y diseño:
Wenser Olmos Fonseca
Diseñador gráfico

Estrategias de comunicación:
Sandra Defelipe Díaz
Líder de comunicaciones Ascofade

Fotografías portada y contraportada:
@freepik

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

ASCOFADE

Teléfono
(601) 3835366
Calle 90 # 12-45, ofc. 204
Bogotá D.C., Colombia

Contenido

Créditos	3
Introducción	5
¿Cómo vamos?	7
Reflexión	15
Temas de interés general	24
Recomendados	35
Eventos	39

Introducción

María Fernanda González V.
Directora Ejecutiva, Ascofade

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación surge como respuesta a las inquietudes del país sobre la formación de sus directivos y docentes y la generación de políticas públicas pertinentes que atiendan las necesidades de las instituciones educativas. Es por ello, que nuestra misión ha sido la reflexión y el análisis de las mismas, para que, desde una postura crítica, propositiva y proyectiva, se aporte con lineamientos, recomendaciones y conceptos que promueven su construcción.

A través del tiempo, Ascofade ha contribuido con aportes, discusiones y propuestas sobre los ejes en los que debe trabajar la política pública regional y nacional. Es así, que hemos participado y desarrollado proyectos, consultorías e investigaciones que la consolidan como un actor clave del ecosistema educativo cuyos aportes han fortalecido el sistema.

En este contexto, Ascofade ha contribuido con la formación del capital humano, base del sistema educativo. Los datos del 2019, evidencian que 453.868 docentes atendieron la educación preescolar, básica y media del país, 70,8% de los cuales prestaban servicio en el sector oficial y 29,2% en el sector privado (DANE, 2020). Profundizando en los datos, evidenciamos que, desde el mismo reporte de datos del año 2019, el 49,2% del total de maestros en ejercicio posee un título de licenciatura o de programas para docencia y el 30,2% más presenta título de maestría (DANE, 2020).

Estos datos implican que el impacto de ASCOFADE en los títulos de licenciatura casi que, en su totalidad, así como buena parte de los títulos de posgrado, son el resultado de los procesos de formación que se adelantan en las 95 facultades de educación o unidades académicas adscritas a nuestra Asociación.

De igual manera, en las Facultades de Educación ha estado la responsabilidad de la formación continua de los maestros que en algunas entidades territoriales se realiza como oferta abierta, en apoyo de entidades del sector privado o en apoyo a las Secretarías de Educación. Un ejemplo de esta oferta en educación continua, lo constituyen los cursos de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF), a través de los cuales se han formado en la primera cohorte 9.856 maestros, en la segunda 5.301 maestros y se encuentran próximos a iniciar cerca de 7.000 maestros en su tercera cohorte, todos formados en nuestras facultades.

A lo largo de la historia Ascofade ha realizado acompañamiento a la Educación inicial, preescolar, básica y media desde una postura crítica y propositiva, que permite a las Instituciones reconocer el camino recorrido, validando los Proyectos Educativos Institucionales, mediante los procesos de mejoramiento institucionales. Redefiniendo los tránsitos hacia Proyectos Educativos comunitarios, cuando así lo demanda el contexto y las realidades de la comunidad educativa a la que se circunscriben las IE. Se ha acompañado el desarrollo de estrategias muy valiosas en lógica de la calidad educativa como son los Proyectos Pedagógicos Transversales y la Jornada Única.

Por otra parte, las Facultades de Educación de cada uno de nuestros capítulos, tiene representación en los comités territoriales de formación docente de las Secretarías de Educación certificadas, siendo de especial relevancia la participación en el Distrito Capital, con

tres decanos que acompañan el Comité Territorial. Esta participación es importante para la conexión de la formación inicial y continua de maestros, como también para la alineación de los planes territoriales con el plan sectorial y en consonancia con las políticas educativas.

La larga historia de las Facultades de Educación del país y su organización como una asociación nos han permitido construir una visión fundamentada de las necesidades de formación de los maestros colombianos, así como de su proyección, aportando de esta manera al fortalecimiento del sector educativo.

Ascofade enmarca su reflexión en la escuela como la institución, por excelencia, destinada a fortalecer el desarrollo humano y promover la educación para la vida. Esta concepción implica ir más allá, no como un espacio físico, sino como un espacio que acoge, que abraza, que resguarda y acompaña las vidas de quienes la conforman. En la escuela se genera país y se abraza la vida de profesores y estudiantes. No es solo una réplica de las lógicas culturales e históricas, es en sí misma, es la institución creadora y posibilitadora de nuevos discursos, nuevas historias y nuevas maneras de ser. Uno de sus escenarios es el aula de clase y son los estudiantes y sus maestros los actores centrales, en quienes se deberían centrar todos los esfuerzos para alcanzar la educación de calidad a la que cada ciudadano tiene como derecho.

En este marco, la educación se convierte en el principal motor de desarrollo y crecimiento y, en particular para el nuestro, puede ser el camino más expedito a través del cual se aporta a la construcción de la anhelada paz. Por ello, Ascofade como conocedor del contexto educativo y protagonista de la formación de sus docentes, les presentamos la VI edición de nuestro Boletín Informativo, en la cual nos dedicamos a abordar el tema de política pública desde el currículo, la experiencia docente, la política de evaluación y la convivencia escolar.

En la sección “¿Cómo vamos?” se encontrará con tres artículos: el primero, hace un recuento de los avances del Grupo de Investigación y Desarrollo en Política Educativa; el segundo, es una investigación desde nuestro Grupo de Currículo, en el cual se ha venido realizando el proyecto para la aprobación de una política pública desde currículo para la justicia social; y el tercero, es la invitación para la participación en la segunda versión de nuestra Cumbre Nacional de Facultades de Educación.

En el apartado de “Reflexión”, podrá leer dos artículos sobre la necesidad de las políticas públicas en educación, uno enfocado en la educación inicial y el otro en la diversidad e inclusión educativa. Luego, en “Temas de Interés General”, encontrará tres artículos sobre la actualidad educativa: uno que aborda los retos en el aprendizaje del inglés en las entidades de Educación Superior en el país; el siguiente es una muestra de una investigación sobre el alcance del examen Saber Pro y la formación inicial de profesores en Colombia; el último artículo se centra en Viva la Escuela, un programa del Ministerio de Educación (MEN).

Asimismo, en el apartado de “Recomendados”, le invitamos a revisar tres artículos: el primero es de Elige Educar, una entidad pública-privada Chilena enfocada en la educación de calidad para párvulos; el segundo, es una investigación sobre política en educación publicado por la Universidad del Rosario; y el tercero, es la declaratoria de la primera versión de la Cumbre de Facultades de Educación. Por último, en el apartado de “Eventos”, puede programarse para algunos eventos del sector educativo en este primer semestre.



¿Cómo vamos?

Dispositivos institucionales y política de formación

Cecilia Dimaté Rodríguez
Clara Inés González Rodríguez
Mauricio Montoya Londoño
Rafael Rodríguez Rodríguez
Omaira Tapiero Celis

Grupo de Investigación y Desarrollo en Política Educativa - Ascofade.

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación, en su Plan de Desarrollo Integral 2011-2021, se trazó entre sus objetivos estratégicos “incidir en las políticas públicas de formación docente y el desarrollo de la profesión”, para lo cual invitó a sus asociados a participar en la conformación de un grupo de trabajo que pudiera atender el reto planteado. Este evento se convirtió en el origen del Grupo de Investigación y Desarrollo en Política Educativa que se hizo público en el Encuentro Académico.

Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de los maestros en Colombia, realizado el 29 de octubre de 2012, en la Pontificia Universidad Javeriana, evento que configura la primera de sus investigaciones. En adelante, el grupo se incorporó especialmente al Capítulo Centro con la realización de la segunda investigación denominada Sistema de formación de educadores: una política pública. Se realizó en alianza con la Secretaría de Educación del Distrito Capital y giró en torno a la política de formación de esta entidad territorial. Para dar continuidad al tema, la Junta Nacional de Ascofade aprobó en el año 2018 el tercer proyecto del cual se presentan a continuación algunos de sus avances.

El estudio

El objetivo de esta investigación está orientado a caracterizar los momentos de inflexión que se presentan con la implementación de la reforma de los programas de Licenciatura en lo que concierne a las estructuras curriculares, a la definición de roles y perfiles del nuevo docente y a la práctica pedagógica, con miras a proyectar los retos que plantea la normatividad actual. La metodología a través de la cual se encara la investigación, combina la teoría fundamentada, el enfoque deliberativo y la gestión de redes, a través de lo cual se espera aportar al análisis de política pública, así como a la toma de decisión territorial, en lo que concierne a la formación de sus maestros.

El estudio se ha previsto en tres fases, cada una de las cuales responde a los objetivos específicos de la investigación. El primero de ellos, se dirige a identificar los componentes de los programas de Licenciatura que han sufrido transformaciones significativas en el marco de la reforma, en lo que concierne a sus estructuras curriculares, roles y perfiles del nuevo docente y práctica pedagógica. Esta fase inicial ha sufrido el impacto de los cambios normativos, tan frecuentes en

nuestro país, que han obligado a recoger información en dos momentos distintos y desde fuentes diferentes, respondiendo a la implementación de la Resolución 18583 de 2017 y posteriormente al Decreto 1330 de 2019, cada uno de los cuales implicó ajustes importantes a los programas de licenciatura y, por tanto, reformas que las Facultades de Educación fueron incorporando paulatinamente. En esta fase se ha definido una muestra de 17 universidades y 76 programas de Licenciatura, de las Facultades adscritas al capítulo centro de Ascofade, las cuales se han venido analizando a partir de tres categorías principales: currículo, perfiles y práctica pedagógica.

La segunda fase de la investigación, realizada en paralelo con la primera -antes mencionada- aborda el objetivo de establecer la articulación entre las nuevas propuestas de formación de maestros y la normatividad actual, fase que se ha extendido en su ejecución en especial por los cambios en la normatividad. Sin embargo, ha permitido al Grupo avanzar en un ejercicio de análisis crítico que aportó en su momento insumos a la Junta Nacional de la Asociación, para atender la interacción con el Ministerio de Educación Nacional, al respecto de las implicaciones de la normatividad aplicada a los programas de Licenciatura.

La tercera y última fase, atiende el objetivo de plantear una propuesta de construcción de política de formación de docentes para el Distrito Capital, bajo el marco del enfoque deliberativo del análisis de política pública través de la conformación de redes con actores socio representativos, objetivo que hoy se encuentra en alistamiento para su próxima ejecución.

Algunas notas de avance

La experiencia desarrollada hasta ahora con esta investigación, que además enfrentó el período de confinamiento obligado por la pandemia Covid-19, nos

permite reflexionar sobre algunos aspectos que se destacan en la formulación e implementación de políticas de formación docente.

La primera de estas reflexiones, y quizá la más relevante, es la dificultad que enfrentan las facultades de educación al tener que hacer ajustes o reformas a sus programas de licenciatura, cuando sus investigadores no han formado parte de las mesas o grupos que han diseñado la reforma, pues la normatividad se construye con la mirada de un sector que, si bien puede tener amplio conocimiento del tema, no necesariamente conoce las necesidades de formación de un país, diverso e intercultural como el nuestro.

La segunda reflexión que -con la salvedad de una investigación no terminada- podríamos arriesgar es que, si bien coordinadores de programas, profesores e investigadores han incorporado la norma a sus reformas curriculares, los cambios presentados en la regulación nacional, no han permitido realizar un balance lo suficientemente profundo que permita evaluar el impacto de su implementación.

Una tercera reflexión, que ya habíamos anotado en las investigaciones anteriores pero que se evidencia nuevamente en los avances de este proyecto en particular, refiere a la necesidad de incorporar a actores diversos y socio representativos a las decisiones de política, locales y nacionales, de tal forma que estos procesos contengan mayor posibilidad de acuerdo y, en consecuencia, mayores posibilidades de implementación exitosa.

Nos queda por delante la tarea de finalizar este proceso investigativo, de tal forma que podamos aportar mayor precisión conceptual y técnica a la política de formación de maestros de Bogotá, antes de que la norma sufra un nuevo cambio.

Currículo para la justicia social: una apuesta de política pública

Dra. Maria Isabel Afanador Rodríguez

Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Pensar en las transformaciones que hoy demanda la Escuela como organismo vivo, atravesado por las realidades socio históricas y culturales de una nación con enormes crisis, implica comprender que los esfuerzos educativos deben orientarse hacia importantes cambios sociales que privilegien la participación, la equidad y el reconocimiento, mismos que representan la justicia social. En este sentido, los esfuerzos para lograr transformar el currículo tradicional por uno que garantice la justicia social, implica ajustes en las comprensiones y prácticas que circulan hoy en la Escuela.

Si bien los estudios en torno al currículo son diversos, es importante delimitar su sentido para efectos del contexto de la política pública. Comprenderlo así desde una perspectiva crítica como un:

Sistema complejo que reconoce las interrelaciones entre la teoría y la práctica, la escuela y el contexto, los agentes sociales y la sociedad, para mediar entre los fines que se persiguen en la formación, los anhelos de sociedad y la manera en que la escuela y el Estado se organizan para alcanzarlos (Afanador-Rodríguez, 2019, p. 13).

La complejidad de estas interrelaciones se viene intentando tramitar desde la mesa consultiva de alto nivel, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, creada con el fin de construir acuerdos y diálogos

nacionales sobre los aprendizajes, las competencias y las habilidades que subyacen a los currículos en la Escuela y que esto se concrete en acciones y políticas públicas. La mesa involucra la participación de diversos agentes y agencias educativas del país, como lo son la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEM), una Red de Maestros de Antioquia, representantes de la Universidad Pedagógica Nacional, representantes del programa Todos a Aprender y personalidades del país como Julián de Zubiría, director del Instituto Merani.

La Universidad Pedagógica Nacional ha construido la metodología para el trabajo de la mesa, centrada en el diálogo, para volcar la mirada a la Escuela y, mediante el currículo, hacer de ella el centro para la justicia social. En palabras del viceministro de Educación preescolar, básica y media, Dr. Hernando Bayona Rodríguez, “la discusión sobre el currículo es necesaria, logrando superar el silencio que, justificado en la autonomía, se ha mantenido desde hace años” (2022).

La mesa consultiva de alto nivel sobre currículos para la justicia social, se constituye en una excusa para abrir el debate participativo sobre los currículos que se demandan en este momento socio-histórico, en comprensión de la pertinencia que se requiere para un mundo cambiante, incierto, complejo, un currículo

para leer y escribir en el mundo actual, que discuta la discriminación, que haga sensibles y críticos a las generaciones, pero que siembre la esperanza en la transformación.

De igual manera, es importante lograr comprender ¿qué se entiende como justicia social en el currículo? Para ello es necesario reconocer que la justicia social se concreta mediante acciones orientadas al reconocimiento, la equidad y la participación. La justicia social en el currículo implica que se enseñe a confrontar puntos de vista diversos, que se promueva la capacidad de aprender y desaprender en una realidad en permanente incertidumbre. En este sentido las Facultades de Educación tenemos la enorme responsabilidad de la formación de maestros en perspectiva de justicia social en el currículo para movilizar los constructos filosóficos, pedagógicos, estructurales y organizacionales: currículos que pongan en tensión las realidades sociales y las prácticas pedagógicas y didácticas. La Justicia Curricular deberá atravesar el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo para la formación de maestros.

Para Nussbaum (2012), la concepción de justicia social tiene como exigencia fundamental “el respeto por la dignidad humana, obliga a que los ciudadanos y las ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas” (p. 56). Plantea que, en su versión, el enfoque de capacidades es una teoría parcial de la justicia social que simplemente especifica un mínimo social, es decir, “proporcionar esas diez capacidades a todos los ciudadanos y ciudadanas es una condición necesaria de la justicia social” (Nussbaum, 2012, p. 61). De esta manera, posiciona las capacidades[1] y

las oportunidades como requisitos para lograrla.

Siendo la justicia social y el currículo categorías complejas, en su relacionamiento emergen otras categorías que suscitan la reflexión en profundidad: justicia educativa – justicia curricular – equidad – dignidad – oportunidades – autonomía – comunidad educativa (alcance) – pertinencia – capacidades – ciudadanía. Categorías que desde la postura crítica también conforman el entramado para comprender cómo se materializa la injusticia social en el currículo.

Al término justicia, definido por Sócrates como "ayudar a los amigos y dañar a los enemigos", subyace una relación de pares dialécticos entre la justicia y la injusticia (Kamtekar, 2001) es por ello que al hablar de justicia social resuenan las reflexiones en torno a los factores en los que se hace evidente la injusticia. No obstante, sobre este particular solo se dejarán unos elementos para próximos acercamientos en torno al análisis de pares dialécticos que emergen en la realidad educativa de nuestro país:

educación pública/educación privada, escuela urbana/escuela rural, sociedad de conocimiento/industrialización y tecnicismo, currículo/pedagogía/evaluación, consecución de recursos/evaluación institucional y de programas/acreditación.

Estos son contrarios complejos que en el contexto sociohistórico y cultural de Colombia pueden leerse y escribirse desde la injusticia.

Si bien es un enorme desafío esta apuesta por currículo para la justicia social en las Facultades de Educación, es importante enunciar como reconfigurador de la esperanza algunas experiencias que ya

[1] Las diez capacidades son: 1) vida, 2) salud física, 3) integridad física, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) afiliación, 8) otras especies, 9) juego y 10) control sobre el propio entorno

circulan en nuestras Escuelas y que se acompañan desde las prácticas pedagógicas que desarrollan los estudiantes: experiencias que logran las escuelas rurales con currículos que anudan y que posibilitan la formación desde la integralidad, separándose de las fronteras de las disciplinas. Proyectos Pedagógicos Transversales, como pretexto para lograr articular la tríada pedagogía - currículo - evaluación. Las experiencias frente a la huella que los currículos han representado en la vida de mujeres afrodescendientes o indígenas que luchan por su dignidad y desarrollo. Los currículos que involucran diversos actores en el proceso formativo como bibliotecas, escenarios culturales, es decir, que logran conformar ecosistemas educativos. Diversas experiencias de las redes de maestros y las redes de directivos docentes que tramitan asuntos relacionados con la gestión curricular.

Sin duda el currículo seguirá estando en tensión al hablar de calidad educativa, al hablar de la Escuela, la Sociedad y el Estado, ya que como puente debe lograr acercar los intereses y anhelos que se erigen en un país como el nuestro que lucha de manera incansable por la justicia social.

Referencias

- Afanador-Rodríguez, M. I. (2019). Concepción teórica del diseño curricular para la formación de Licenciados en Educación Infantil [Tesis doctoral]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Kamtekar, R. (2001). Social justice and happiness in the Republic: Plato's two principles. *History of Political Thought*, 22(2), 189-220.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Ascofade realiza la II Cumbre Nacional de Facultades de Educación

Sandra Defelipe Díaz
Líder de comunicaciones, Ascofade.

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade, realiza la 2da Cumbre de Facultades de Educación el 30 y 31 de marzo en la Universidad Externado de Bogotá, dando seguimiento y cumplimiento a la hoja de ruta, así como al compromiso con la educación y formadores del país. Este evento académico reúne a docentes, decanos, investigadores, así como funcionarios y representantes de las principales instituciones del sector educativo del país y al magisterio en general, para proponer horizontes posibles para la formación docente a partir del análisis crítico de las políticas públicas educativas.

“Es fundamental escuchar las voces de docentes, decanos y rectores, porque Ascofade reúne la representación a través de sus 7 capítulos regionales, de lo que ocurre con la formación docente en el país”, explicó José Aparicio, presidente de la Junta Nacional de Ascofade y director del Instituto de Estudios en Educación, IESE, de la Universidad del Norte.

En respuesta a este llamado, la 2da Cumbre Ascofade recibió más de 200 inscripciones de diversos perfiles, que llegan a este encuentro precisamente, a resolver inquietudes específicas sobre los ejes temáticos propuestos.

“Una de las motivaciones para participar en estos eventos es siempre el conversar con otros, escuchar ideas de otras personas, porque esto siempre nos genera preguntas nuevas que fortalecen nuestro quehacer como profesores. Uno de los temas que más me interesa es esa relación o unión entre la tecnología y la educación. Espero poder conversar sobre cuál es nuestro rol y cuáles son las prácticas que podemos cambiar, mejorar o ajustar en el marco de lo que vivimos ahora, como el uso de la inteligencia artificial y herramientas como ChatGPT. Es importante esta conversación para saber cómo podemos enfrentar nuevos retos, porque me parece que hay un punto de especial atención que es la evaluación, ¿cómo evaluar cuándo una tecnología ya escribe libros, ensayos desarrolla código e incluso responde preguntas de exámenes?, esta es una pregunta que me gustaría resolver en el marco de este evento”, compartió Andrés Felipe Mena, profesor investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia.

La 2da Cumbre de Facultades de Educación es producto del trabajo metódico de asociados, que trabajaron en una minuciosa agenda que incluye paneles de expertos, así como grupos de trabajo y conferencias de invitados nacionales e internacionales, como Florencia Mezzadra (Argentina),

Magíster en Política Educativa de la Universidad de Harvard.

Este evento es la oportunidad para reflexionar sobre los temas que competen a la formación integral de maestros, pero principalmente para proponer al Ministerio de Educación una postura crítica y propositiva de lo que para las facultades de educación significa la formación de maestros.

Agregó Cecilia Dimaté, vicepresidenta Junta Nacional Ascofade y Decana Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia.

La agenda incluye ejes temáticos como educación inicial, saberes y prácticas pedagógicas, dignificación y formación de la profesión docente, marco de cualificaciones, educación superior, sistema de aseguramiento de la calidad, currículo y resultados de aprendizaje, y educación rural. De igual manera aborda aspectos como los retos de la conversación sobre la profesión docente en tiempos de la inteligencia artificial y ciencias de datos. Encuentre todos los detalles, el cubrimiento, así como las memorias y declaratoria en la página web de la asociación.



Reflexión

Un acercamiento de la política pública en la educación inicial

Ingrid Selene Torres Rojas.

Psicóloga y docente en Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Popayán, Colombia.

Una de las etapas escolares más importantes en la formación del ser humano es la política pública de la educación inicial. Esta reflexión pretende destacar cómo la historia ha transformado la concepción de niño y/o niña, demostrando la evolución del desarrollo infantil y el rol del licenciado como educador en Colombia. En este sentido, se retoman algunos antecedentes que dejan un legado en los contextos educativos que trascienden la actualidad, los cuales describen a nivel internacional y nacional el compromiso en la búsqueda de una educación de calidad, inclusiva e igualitaria para toda población infantil independientemente del sexo, raza u origen étnico, que permitan adquirir conocimientos y aptitudes para vivir en sociedad (Rodino, 2015).

Desde los lineamientos internacionales, la educación inicial se promulga como la necesidad de generar una formación a través de escuelas seguras, con un enfoque de derechos para el despliegue de las potencialidades de la población en la primera infancia. Esta debe ser incluyente para todas las personas con discapacidad, migrantes, pueblos indígenas y quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Es así como el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo, en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) asociados

con la educación, se relaciona con la Atención y Educación de la primera infancia, buscando que cada vez más el número de niños y niñas desescolarizados se reduzca (Unesco, 2015).

Asimismo, el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) establece como desafío la generación de un desarrollo humano sostenido, el cual se logra cuando todos los niños tienen la posibilidad de adquirir las cualificaciones que corresponden con las oportunidades que se ofrecen a los jóvenes al incorporarse al mundo laboral. La atención se debe centrar entonces en que todos los niños y niñas terminen un ciclo completo de escolarización, incluida la etapa preescolar (PNUD, 2016).

Acontecimientos históricos respecto a la educación inicial

En Colombia, durante la época de la colonia, la historia de la primera infancia comienza con la etapa denominada asistencialismo, donde las comunidades religiosas prestaban una atención en hospicios y asilos a los niños abandonados y pobres que no tenían la oportunidad de estar en su casa. A finales del siglo XIX, en América Latina se inició con la acogida de diferentes espacios parvularios, denominados kindergarten o jardines

infantiles, donde se contaba con mobiliario y material didáctico acorde con las necesidades.

Luego, a mediados del siglo XX, se incorporó el modelo higienista cuyo interés fue velar por la salud, normas de higiene y vacunación de esta población. En 1927 surge el primer Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá que buscaba formar las primeras maestras preescolares, ganando espacios laborales con los denominados Jardines Infantiles, como garantía de una educación preescolar para los menos favorecidos, niños entre los cuatro y seis años (Escobar, 2023; Escobar-Gutiérrez, et. al.,2022).

En 1968, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) bajo la premisa del asistencialismo, pensando en la protección, nutrición y el trabajo social, sin el interés de consolidar aspectos pedagógicos, iniciando con los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), prestando un servicio para los hijos de padres y madres trabajadores. En el año 1971 se crean 22 jardines infantiles nacionales cuya finalidad es la atención integral a los niños, incluyendo la educación familiar.

En 1972, surgen los Hogares Comunitarios para menores de cinco años, teniendo en cuenta los componentes de atención en afecto, protección, nutrición, salud y desarrollo psicosocial, incluyendo la modalidad de los Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia), que buscan ofrecer a mujeres en periodo de gestación, lactancia y niños menores de dos años un acompañamiento. En el año 1979 cambia la denominación del programa CAIP por Hogar Infantil, como espacio de participación familiar y comunitaria, generando nuevos programas que se presentan en cuatro modalidades de atención: institucional, familiar, comunitaria y propia/intercultural, las cuales a la fecha siguen vigentes (ICBF, 2020).

Avances de la educación inicial como política pública

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años de edad, en coordinación con los sectores de salud y el ICBF (Ley 115 de 1994). Aportando a través de acciones articuladas con organizaciones de todo orden, que oferten las condiciones requeridas para el desarrollo pleno en la población infantil, las cuales buscan articularse a estos contextos, para que puedan ser resignificados a sus particularidades, favoreciendo una educación personalizada que, al mismo tiempo, aporte en las interacciones que se generan con los ambientes, permitiendo que sean enriquecidos a través de experiencias de aprendizaje (Torres-Rojas, 2020).

Así mismo, en Colombia existe una normatividad que promulga la necesidad de brindar el derecho a una educación para todos y para todas las edades, estableciendo que "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar" (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 67). Y la Ley 115 de 1994, donde se exige una educación como proceso de formación que se caracterice por ser permanente, personal, cultural y social, fundamentada desde una concepción integral en la persona, desde su dignidad, derechos y deberes.

Por esta razón, las Instituciones de Educación superior (IES), crean programas que tienen como denominación Licenciatura en Educación Infantil, los cuales buscan la transformación de los procesos de la educación inicial de los niños y niñas entre los cero y los cinco años, como un espacio garante y respetuoso de derechos, brindando una formación integral y articulada a los

referentes internacionales y nacionales (MEN, 2022). Además, en la visión del plan decenal (PNDE) 2016 – 2025, se establece que:

Para el año 2025, Colombia tendrá un sistema de educación inclusivo, el de mejor calidad en América Latina, para todos, para toda la vida, que genere igualdad de oportunidades, equidad, contribuya a la consolidación de la Paz e impulse el desarrollo humano y desarrollo económico (MEN, 2016, p.2).

En conclusión, el análisis y comprensión para reducir factores asociados al detrimento del desarrollo de las poblaciones más afectadas como son la infantil y adolescente, requiere, por un lado, de la articulación y corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la Academia. Por otro lado, de empoderar a los profesionales en licenciaturas, en la construcción de planes, programas y proyectos que generen procesos de participación colectiva que transformen la educación inicial, especialmente en comunidades y regiones más vulnerables.

Referencias

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115: Por la cual se expide la ley general de educación [Ley General de Educación]. DO: 41.214

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Constitución Política de Colombia. (1991). (2. ed.). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

<http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>

Escobar, M. (2023). Desarrollo infantil y emocional mediante procesos de caracterización pedagógica, familiar y social en contextos vulnerables de Popayán (Colombia) [Tesis de doctorado, Universidad Cuauhtémoc, Plantel

Aguascalientes de México].

<https://uconline.mx/comunidadead/index.php/ead/repositoriotesis>

Escobar-Gutiérrez, G. M., Torres-Rojas, I. S., & Muñoz-Galíndez, E. (2022). A theoretical approach to early childhood education and its relation to the emotional development in early childhood. *Gaceta Médica De Caracas*, 130(3S), S768-S778. DOI: 10.47307/GMC.2022.130.s3.30

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De Cero a Siempre. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Documento 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. Mineducación. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Hitos, Avances y Estructura del Documento Borrador de las Bases del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016 – 2025.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_8.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. Fundación Saldarriaga Concha. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Orientaciones%20Participacio%CC%81n%20Familias.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). La educación inicial en el marco de la atención integral: etapa esencial para promover trayectorias educativas completas: nota técnica. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_4.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016spoverviewwebpdf.pdf>

Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH, 1(61).

<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>

Torres-Rojas, I. S. (2020). Plan de orientación y acción tutorial, una estrategia en procesos socio-afectivos de la infancia. En Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil (pp. 179-197). Colombia: USC Universidad Santiago de Cali. <https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/4245/1/Libro.pdf>

Unesco (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

Prácticas políticas en clave de diversidad: una lectura a la realidad educativa

Martha Doris Montoya Martínez.

Doctora en Formación y Diversidad, docente en la Universidad de Manizales. Manizales, Caldas.

Las investigaciones que en los últimos años se han llevado a cabo con los estudiantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad del Instituto pedagógico de la Universidad de Manizales, han consolidado aspectos relevantes de los diferentes contextos educativos en los cuales realizan su labor profesional, permitiendo reconocer prácticas pedagógicas para el despliegue de la política educativa de Inclusión y la mirada a la diversidad como eje central de dichos procesos. En particular dos estudios: “Prácticas pedagógicas para atención a la diversidad”, por Rojas et al. (2016) e “Implementación de la política pública de inclusión desde su comprensión”, de

Castro, Bermeo y Ospina (2017), ambos en la ciudad de Neiva (Huila).

Desde lo planteado, se presentan algunos de los referentes conceptuales, al igual que reflexiones surgidas en el marco de dicho proceso. Aspectos como la educación, que constituye un derecho fundamental y motor de desarrollo humano, y que a través de la formación integral busca la ampliación de las oportunidades de los sujetos, reconociendo sus derechos y capacidades; se sugiere, por lo tanto, como uno de los elementos centrales en dichas lecturas de la realidad educativa.

Referentes conceptuales

Pese a que las leyes colombianas se orientan hacia el logro de un país más incluyente a través de la educación, como se refleja en la Constitución Política de 1991, en la Ley General de Educación 115 de 1994 y en su política de inclusión educativa, que a nivel mundial nace como Educación Inclusiva y cuyo eje es la atención a la diversidad. Los esfuerzos por conseguirlo no han sido suficientes, debido a que estas normas y las políticas que subyacen de ellas, se aplican parcialmente.

Colombia es un país diverso no solo por su riqueza cultural y étnica, sino también por consecuencia de los fenómenos sociales que lo agobian, como es el caso del desplazamiento, la pobreza, la delincuencia, entre otros. Tales hechos han generado el surgimiento de grupos vulnerables que requieren recibir una atención de calidad, que contribuya a su formación y preparación para la vida, ya que la educación es un factor necesario para romper con las brechas de la inequidad y, sobre todo, es determinante en el logro del desarrollo humano.

A fin de responder a dicha situación, el sistema educativo ha garantizado la gratuidad hasta el nivel de educación media, además entrega subsidios a los estudiantes de escasos recursos económicos para estimular su permanencia en las instituciones educativas, aumentando de esta manera la cobertura escolar. Sin embargo, el éxito de un sistema educativo no se evidencia solamente en el número de estudiantes que asisten a las aulas, sino en la calidad de la educación que se está ofreciendo. Esto exige el cumplimiento de las políticas de inclusión educativa a través de una reorganización del sistema, que debe evidenciarse en las entidades territoriales y en las instituciones educativas como directas prestadoras del servicio educativo. Por tal razón:

La descentralización educativa plantea retos a la política de inclusión. La reforma de las Transferencias, exige no sólo eficiencia en el gasto sino la

definición consensuada de prioridades para atender un amplio espectro de poblaciones que deben ser incluidas en el sistema educativo atendiendo sus especificidades. Los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- son un recurso para hacer efectivos estos requerimientos y comprometer a la comunidad en su vigilancia y cumplimiento, puesto que permiten modificaciones al calendario escolar, definición de estrategias didácticas según las características de los estudiantes, énfasis en los planes de estudio, entre otras. (Calvo, 2007, p.30).

Prácticas pedagógicas

En el aula de clase interactúan personas con características diferentes en torno a intereses, ritmos de aprendizaje, cultura, capacidades físicas, entre otras. Ante esto, el docente establece, desde su formación profesional y sus competencias, una variedad de prácticas pedagógicas, con el fin de contribuir a la formación de los estudiantes y a la adquisición de conocimientos. Las prácticas pedagógicas constituyen el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro (Cobos, 2000).

De esta manera, las prácticas pedagógicas pueden ser tan variadas y aplicadas según concepciones, creencias y conocimientos que tenga el docente en el campo de la pedagogía. Son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico) que se relaciona con otro sujeto (educando). De esta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. El sujeto pedagógico se

entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos, que legitiman su propia pedagogía (Zaccagnini, 2008).

El docente reflexiona, evalúa y replantea sus prácticas pedagógicas, pues en la praxis pedagógica se involucran procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-estudiante, maestro-maestro, estudiante-estudiante con su entorno inmediato y todas estas relaciones con el conjunto de factores externos. La reflexión parte de una capacidad discursiva e interpretativa del docente que justifica el accionar pedagógico y la práctica pedagógica está fundamentada en el sentido del discurso teórico que se articula a un desarrollo práctico; en esta articulación se dan tres perspectivas: tradicional, técnica y radical, que llevan a constituir el accionar pedagógico y el saber pedagógico (Vasco, 1990). La práctica pedagógica es saber pedagógico proyectado que requiere capacidad analítica sobre los procesos formativos y la profundidad sobre el conocimiento que tiene de su disciplina para desde allí asumir posturas epistemológicas y metodológicas.

En el quehacer diario del docente, se manifiestan diversidad de prácticas pedagógicas, a las que se le atribuye el objetivo de formar estudiantes mediante las interacciones que se generan en la clase como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los efectos de esta interacción, no sólo a veces apuntan hacia propósitos divergentes, sino que, en muchos casos, aparecen contradictorios respecto de lo que supuestamente deberían ser los objetivos del proceso. La interacción implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos

propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en un contexto físico, institucional, histórico y cultural.

Política de inclusión educativa

La educación es un derecho humano fundamental necesario para el logro de otros derechos humanos, por eso, es deber del Estado asegurar que este servicio esté al alcance de todos los colombianos. Como lo expresa la UNESCO (2008):

El papel del Estado es de gran relevancia en relación con la educación, como bien público, ya que estas transformaciones, así como la mejora de la educación, no son posibles sin una fuerte intervención del Estado. Sin desmerecer la importante función del resto de la sociedad, cuyos aportes son sin duda de la mayor importancia, estos solo colaboran con la función del Estado de generar políticas acordes con estos nuevos desafíos.

La política de inclusión educativa se centra en la formación de instituciones educativas inclusivas, que respeten y valoren la diversidad en todas sus formas: cultural, social e individual. Para ello, se debe proveer un acceso igualitario de todos los estudiantes a una educación de calidad que dé respuesta a las expectativas y necesidades de los educandos.

Para la UNESCO (2008) “la educación inclusiva” (Colombia lo plantea como inclusión educativa), es considerada como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación” (Martínez, 2016, p. 2). En ello, la institución escolar debe asumir la

diversidad como un valor, brindando a cada uno de los estudiantes una educación pertinente y de calidad acorde con sus necesidades particulares, entendiendo la diversidad como:

[...] La diversidad es una realidad observable y es un hecho inherente al ser humano, pero con manifestaciones distintas en cada uno de ellos o en cada grupo...es un fenómeno de siempre, y sin embargo, son nuevas las connotaciones que socialmente se le atribuye y las consecuencias políticas que se derivan de ello (Castaño, 2019, p. 4065-406).

Conclusiones

El manejo de la disciplina es una de las prácticas que ocupan mayor tiempo y esfuerzo a los docentes. Para tal ejercicio, la mayoría de maestros emplean técnicas conductistas como el reforzamiento operante, a través de calificaciones, puntos positivos y negativos, sanciones, restricciones de lo que les divierte, premios, entre otros. Con esto, buscan el reforzamiento de conductas positivas y la extinción de conductas desadaptativas, fomentando en ocasiones un comportamiento pasivo y sumiso en los estudiantes. La disciplina como control genera exclusión en el sentido de que clasifican a los estudiantes entre “buenos, regulares y malos”, exaltando a los estudiantes que presentan conductas aceptadas socialmente y señalando a los que no se comportan de determinada manera.

La evaluación en las aulas resulta de cierto modo homogeneizante, puesto que una misma prueba es aplicada a todos los alumnos sin distinción de ritmos de aprendizaje, lo que genera reprobación en las áreas. De esta manera, aunque el currículo de la institución sea flexible si las evaluaciones son rígidas, dificulta que se

evalúe formativamente a la diversidad de estudiantes.

Muchos docentes confunden el concepto de inclusión con el de integración, lo que revela poca formación en el tema. Algunos tienen la creencia errónea de que inclusión es integrar a un estudiante con necesidades educativas especiales al aula regular, así desconocen que todos los estudiantes, sin excepción, son diversos y son incluidos cuando se les brinda una educación de calidad de acuerdo con sus intereses y requerimientos. Así pues, el desconocimiento de los docentes sobre educación inclusiva está afectando la calidad de las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad.

Frente a lo anterior, se debe reflexionar críticamente en la re-significación de los roles de maestros y maestras, en respuesta a los desafíos de la atención a la diversidad y como fin último el aprender a vivir juntos. Para ello, es necesario incorporar nuevos marcos de relación de los docentes con otros actores educativos y con profesionales de otras disciplinas que posibilite la ampliación de la mirada, esencial para el cambio que se promulga desde el paradigma de la Educación Inclusiva.

Desde esta perspectiva, pensar la diversidad como centro del actuar desde lo social y lo formativo permite consolidar nuevas formas de accesibilidad cultural en las que todos los integrantes de la comunidad estén en la tarea de comprender y transformar la realidad social. Esta óptica concibe la realidad histórica como una pluralidad de proyectos de vida social demarcados por las acciones de los sujetos que la conforman; una realidad en la cual se establecen unas prácticas habituales de vida que le dan sentido y que la constituyen. Tales prácticas también accionan el pensar en clave de diversidad para abrir la puerta a formas particulares

de habitar el mundo que lo enriquecen, le dan vida por su multiplicidad y variedad.

Referencias

Calvo, G. (2007). La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. *Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular Región Andina / OIE-UNESCO*. p. 11-30.

Cobos, M. E. (2000). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación (307-332). En G. Forero, (Compilador). *Nuevos Horizontes Pedagógicos*. Tunja: UPTC.

Castro L. Bermeo J., Ospina S. (2017). Implementación de la política pública de inclusión desde su comprensión. [Tesis de Maestría]. Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3459/Castro_Leidy_Andrea_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. En: Reyes, M., Cornejo, S. (Comp.). *El largo camino hacia una educación inclusiva; la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 390-404). Pamplona: UP.

Martínez, M. D. (2016). La investigación documental aportes a procesos históricos y políticos educativos. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias*.

UNESCO (2008). *Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. D/BIE/CONFINTED 48(3), 1-35. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Rojas, S. Castro, J., Méndez A. (2016). *Prácticas pedagógicas para atención a la diversidad* [Tesis de Maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2796/INFORME%20FINAL%20%20Practicas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vasco E. (1994). *Maestros alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial: Magisterio.

Zaccagnini, M. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamérica de educación*, 1-29. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2982/3890>



Temas de Interés General

Recomendaciones para abordar las interferencias de la lengua materna español en el aprendizaje del inglés en la Educación Superior en Colombia

Mg. Adolfo Ceballos Vélez.
PhD Sara Concepción Maury Mena.
PhD Vanessa Navarro Angarita.
Mg. Abril Isabel García Caro.

Facultad de Educación, Corporación Universitaria Americana.

Los actuales procesos de globalización han originado múltiples cambios en las estructuras sociales y económicas de las naciones. Una de ellas, la necesidad imperante de interactuar con otras culturas, dado que las barreras físicas han sido superadas por las innovaciones tecnológicas y los avances científicos. De esta forma, el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, especialmente en inglés, se ha convertido en un reto para los países en América Latina, pues este idioma se ha posicionado a nivel mundial, pasando de ser un privilegio a una necesidad socioeconómica (Uribe Zirene, 2012; Beltrán, 2017).

Esta circunstancia ha llevado a los países latinoamericanos a integrar procesos de adquisición de competencias comunicativas en lenguas extranjeras, con el propósito de vincularse al creciente mercado internacional (Berenguer Román,

Roca Revilla & Torres Berenguer, 2016; Rodríguez Garcés, 2015). Por ello, la lengua extranjera más extendida en Latinoamérica es el idioma inglés (UNESCO, 2020). El bilingüismo se constituye como una herramienta que posibilita la interacción de los países emergentes, mediante la resignificación e integración de la lengua nativa de estos países, en este caso el español (o castellano), en una sinergia cultural y lingüística, que permite aprovechar los mercados laborales y las estructuras socioculturales a nivel mundial (Casuso, 2014; Fandiño & Bermúdez, 2016).

Así, en 2001, el Consejo de Europa presentó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación –MCER, como elemento integrador de estrategias bilingües en educación, cuyo objetivo es mejorar el aprendizaje de idiomas y la adquisición

de competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas (Consejo de Europa, 2021). Se espera que el desarrollo de aptitudes lingüísticas en los ciudadanos favorezca la movilidad, la identidad y la inclusión social, lingüística, socioeconómica y cultural, garantizando el acceso al bilingüismo mediante la reivindicación de los valores culturales y lingüísticos de las lenguas nativas.

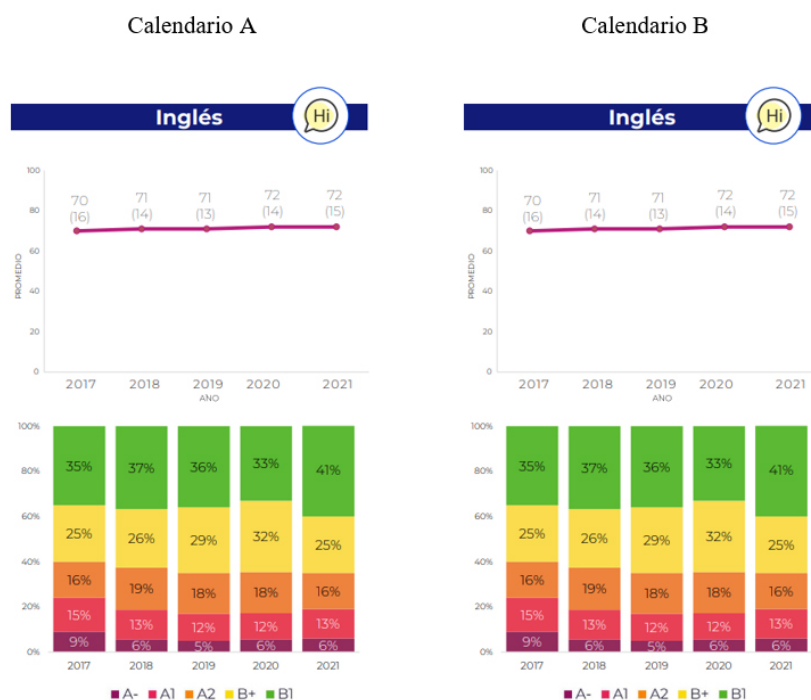
En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, desde la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, desarrolla programas y proyectos tendientes a la integración comunicativa y multiculturalista, considerando el bilingüismo como una prioridad educativa. En la que los estándares para la Excelencia en la Educación y los Estándares Básicos de Competencias en lengua extranjera inglés (MEN, 2007), se orientan como

elementos de facilitación, interacción e inserción empresarial y productiva, con miras a promocionar estudiantes con un dominio del inglés en un nivel B1 (categoría que reconoce a las personas como usuarios independientes del idioma). (Bastidas, 2017; Gómez, 2017; Robayo & Cárdenas, 2017)

Sin embargo, mediciones de impacto publicadas por el Ministerio de Educación Nacional, muestran que cerca del 90% de los estudiantes de educación media solo alcanzan el nivel A1 con respecto al MCER, es decir, que tienen conocimientos básicos del inglés, y solo el 2% de los bachilleres alcanzan el nivel B1 esperado. Mientras que, en la educación superior, la proporción de estudiantes es del 60% en el nivel A1 y el 6,5% alcanza el nivel B+, y el 40 % de los docentes no alcanza el nivel B1 (Sánchez, 2013).

Gráfica 1

Resultados Pruebas Saber 11, inglés: 2014 – 2021. Niveles de desempeño



Nota. Gráfica que muestra los niveles de desempeño de los estudiantes en la apropiación del idioma inglés, según los resultados Pruebas Saber 11, 2014 a 2021. Fuente: ICFES (2022).

Las universidades cumplen un papel estratégico en el desarrollo integral del bilingüismo en el país, mediante el desarrollo de competencias en inglés que cumplan con las exigencias y estándares mundiales de apropiación y dominio de los idiomas extranjeros integrados a las redes de conocimiento y a los procesos comerciales y educativos globalizados. Para lo cual es necesario obtener una retroalimentación acerca de la formación en una segunda lengua, que les permita implementar acciones de mejoramiento al interior del currículo y de sus programas académicos (MEN, 2016; Morales, Palomeque, Paredes & Mangelinckx, 2018).

Retos de la enseñanza del idioma inglés

El primer reto es adelantar proyectos de investigación encaminados a potenciar las habilidades de articulación, integración curricular, gestión y profundización de los procesos pedagógicos desarrollados en entidades de educación superior, de adquisición y dominio de la lengua extranjera inglés como lengua extranjera. Partiendo de aquellos elementos de interferencia que afectan la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, de manera que puedan ser reconocidos, aislados, y estudiados para diseñar y estructurar estrategias innovadoras que permitan adoptar metodologías armoniosas en la secuencia didáctica, que articulen la lengua extranjera inglés y la lengua materna español.

Los egresados de las facultades de idiomas y los licenciados en la enseñanza del idioma inglés también se enfrentan al doble reto de adquirir y dominar el idioma inglés y de realizar acciones pedagógicas para enseñar de manera efectiva el idioma inglés a sus estudiantes. Por lo cual, surgen los siguientes interrogantes:

1. ¿Podemos mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de pregrado universitario, al identificar los factores de interferencia de la lengua materna con la lengua extranjera inglés?
2. ¿Se pueden caracterizar los más extendidos a fin de visibilizar patrones de comportamiento que interfieren con dicho proceso y de esta forma generar estrategias pedagógicas efectivas y constructivas?
3. ¿Existirán características intrínsecas y particulares en la enseñanza del idioma inglés, como área de conocimiento, que la distinguan de las otras áreas del saber?
4. ¿Se podrían analizar dichas características para integrarlas a las estrategias planteadas?

Otro reto está dirigido a la construcción de estrategias sobre los elementos que afectan la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés (interferencia) al interior de las Instituciones de Educación Superior. De manera que se pueda partir de las lecciones aprendidas y, al reconocer aquellas que significan una afectación para el aprendizaje del idioma inglés (y que han demostrado su ineficacia), abstenerse de usarlas para aplicar acciones de mejora y adoptar aquellas efectivas y constructivas tanto para la adquisición de las competencias comunicativas en inglés, como para el fortalecimiento de la dimensión psicológica y emocional, que en nuestros países latinoamericanos constituye una barrera inicial a superar (como miedo o repudio al error, a la vergüenza de equivocarse), que resulta crucial en la asimilación y posterior dominio de un segundo idioma como lo es el inglés.

Recomendaciones investigativas para abordar las interferencias de la lengua materna español en el proceso de aprendizaje y dominio del idioma inglés como segunda lengua

La primera recomendación, está dirigida a la adopción del enfoque de Investigación Cualitativa como la Investigación Acción IA, ya que incluye componentes como el conocimiento de los objetos de estudio y la comprensión e interpretación de datos referidos a la realidad, en un contexto natural. Buscando mejorar una problemática desde el paradigma sociocrítico, que es el más adecuado, pues permite a los docentes reflexionar sobre su propia praxis pedagógica (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

La segunda recomendación, se centra en diseñar e implementar un método que origine una respuesta acertada, concretada en una estrategia (o serie de estrategias) que enriquezca el factor de producción oral en inglés. De esta manera, la propuesta de tipo Acción, se basa en una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción y reflexionar sobre el contexto situacional vivido por los docentes, cuyo fin es fortalecer la comprensión de los factores de interferencia de la lengua materna que afectan la adquisición de las habilidades comunicativas en el idioma inglés y modificar las circunstancias que la originan (transformación).

La siguiente recomendación tiene que ver con la propuesta de líneas investigativas que incluyan las siguientes fases:

a. La primera tiene como propósito caracterizar los elementos de interferencia de la lengua materna L1 e identificar aquellas acciones que sean comunes en los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2. Y con estos patrones diagnosticar el nivel de interferencia con respecto a la L2.

b. Con los datos obtenidos, orientar las posibles estrategias que se deriven en acciones educativas efectivas que eviten el uso de acciones de interferencia.

c. Tras proponer y diseñar las estrategias, aplicarlas en pruebas piloto y monitorear su nivel de efectividad.

d. Una vez verificado su impacto (y realizado los ajustes necesarios), complementar la propuesta con técnicas didácticas de enseñanza que surjan del estudio del tratamiento del error como herramienta pedagógica, para que los docentes refuercen sus prácticas e incluyan dichas técnicas en el desarrollo de sus clases, y luego monitorear su progreso.

e. Finalmente, publicar los resultados y la estrategia propuesta que, comprobada su efectividad, sea divulgada y promocionada tanto a otras Instituciones de Educación Superior, como a centros de idiomas y entidades educativas escolares y/o técnicas.

En conclusión, detrás de la enseñanza de un idioma, hay un referente social: la forma del lenguaje, la de la interacción que se tiene con la sociedad, en las relaciones con los otros, puesto que la comunicación es lenguaje. Por lo que el reto es entender dicha dinámica desde una posición socio-constructivista, desde una mirada crítico-reflexiva. Lo cual permitiría al docente reflexionar sobre su propia praxis pedagógica. El profesional no debe ser formado únicamente para aprender un idioma y que así sea contratado fácilmente en empresas multinacionales, sino para que aprenda a interactuar, desde el idioma, con otras culturas (Chávez Zambrano, Saltos Vivas & Saltos Dueñas, 2017; Beltrán, 2017).

Referencias

- ADESOPPE, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, Ch. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654310368803>
- ALONSO, J. C., Estrada, D., & Martínez, D. A. (2016). ¿Se cumplió la meta de bilingüismo en los programas de educación universitaria del sector software en Colombia? *Revista Educación en Ingeniería*, 12(22), 39-45. Tomado de
<http://dx.doi.org/10.26507/rei.v11n22.649>
- ALONSO, J. C., Díaz, D. M., Estrada, D., & Mueces, B. V. (2018). Nivel de inglés de los futuros egresados de los programas de pregrado de medicina en Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(2), 459-466.
<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n2.61296>
- ALONSO, J. C., Estrada, D., & Mueces, B. V. (2018). Nivel de inglés en los programas de economía de Colombia: ¿se cumple la meta? *Lectura de Economía*, 89, 41-67.
- ALONSO J C., Estrada D., Muecesb B. V. & Sandoval-Escobar M. (2018). Análisis de las competencias en segundo idioma en los programas de psicología colombianos. *Revista Suma Psicológica* 25(2), 122-132. Konrad Lorenz Editores.
<http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.4>
- BASTIDAS, J. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombian secondary schools: tracing back our footprints to understand the present. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English* 2, 24(1).
- BELTRÁN, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Virtual*, 6(4).
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Di alnet-ElAprendizajeDelIdiomaInglesComo LenguaExtranjera-6119355.pdf
- BRENGUER ROMAN, I.L., ROCA REVILLA, C.M. & TORRES BERENGUER, I.V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dom. Cien.*, 12(2), 25-31.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Di alnet-LaCompetenciaComunicativaEnLaE nsenanzaDelIdiomas-5761589.pdf
- BYRNE, D. (1997), *Teaching Oral English*. England, Longman. Twelfth impression. Longman handbooks for language teachers 1997. Twelfth impression.
- CHAVEZ ZAMBRANO, M.X., SALTOS VIVAS, M.A. & SALTOS DUEÑAS, C.M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dom. Cien.* 3(mon), 759-771.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Di alnet-LaImportanciaDelAprendizajeYCono cimientoDelIdiomaI-6234740.pdf
- COHEN, E. y FRANCO, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid, Siglo XXI.
<https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727235003.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
www.coe.int/lang-cefr.
- EDUCATION FIRST (2017). *Ef.com*. English Proficiency Index.
<https://www.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi2017-spanish-latam.pdf>.

ESPAÑA Chavarría, C. (2010). The English Language in University Curriculum: Importance, Challenges and Achievements. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/901>.

FANDIÑO P., Y. & BERMÚDEZ J., J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. *Documentos de Investigación Educativa (DIE) 2*. Universidad de La Salle.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131034824/Bilinguismo.pdf>

GARRIDO, M. C.; Rivilla, A. M. y Cabezas, A. R. (2015). Enfoques de la innovación CECE y Club Gestión de Calidad (2001). *Guía de autoevaluación*. Centros educativos. México.
<https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727235003.pdf>.

GÓMEZ, M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English* 2, 24(1).

HERNANDEZ SAMPIERI, R., FERNANDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Ed. México: Mc Graw Hill.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES) (2022). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2021.
https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe_nacional_de+resultados_Saber11_2021.pdf/68ccc718-dc51-71de-5693-bb907477fa87?t=1655481600171

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL de Colombia, MEN (2007). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Formar en

lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías n. 22.

https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL de Colombia, MEN (2016). *Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media*. Serie: Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA de Colombia (2013). Ley 1651. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

ROBAYO, L. & CÁRDENAS, M. (2017). Inclusive education and ELT policies in colombia: views from some profile journal authors. *Educación inclusiva y políticas para la enseñanza del inglés en Colombia: perspectivas de algunos autores de la revista PROFILE*. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1).

RODRIGUEZ GARCÉS, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés. La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles Educativos*, 37(149).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300005

RODRÍGUEZ Revilla, R. & López Cuevas, D.C. (2016). El valor agregado de la educación superior en la formación en segunda lengua en Colombia. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 119-136.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100009&lng=en&tlng=es.

SÁNCHEZ, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. Centro de Estudios Regionales del Banco de la República, Cartagena (Colombia).
http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_191.pdf.

UNESCO, (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>

URIBE Zirene, J. d. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. Unipluriversidad, 12(2), 97-103.
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14441>

YOUSAF, M., Umar, H. & Habib, A. (2017). Communicative language teaching (CLT), role of grammar and teachers' beliefs. Journal of Research in Social Sciences –JRSS. Vol. 5 Number 1 ISSN: (E) 2306-112X (P) 2305-6533.
https://www.numl.edu.pk/jrss-index_files/ISSN%202306-112X%20Vol.5%20No.%201%20January,%202017.pdf.

Caracterización del alcance del examen Saber Pro para la evaluación de la formación inicial de profesores en Colombia

Nicolás Arias-Velandia.
William Umar Rincón-Báez.
Oleg Velásquez.

Este texto analiza, desde diferentes fuentes, el alcance del examen Saber Pro como instrumento para evaluar la formación inicial de profesores en Colombia. Por lo tanto, se presentan algunas características de los profesores en la labor de enseñanza y cómo las incorporan mediante el aprendizaje, las características del examen Saber Pro, y la relación de este con las competencias, conocimientos y habilidades que los profesores en formación aprenden para el desarrollo de su labor educadora.

Recibimos una gran participación de la comunidad y en esta edición les compartimos la segunda parte de los profesores reconocidos.

Características de la labor de los profesores y su aprendizaje en la formación inicial

Los resultados educativos de estudiantes en educación básica y media, tienen un

peso importante en la labor de los profesores. Sin embargo, todavía es materia de discusión qué aspectos específicos de dicha labor o cuáles características de los profesores son las que provocan estos efectos (Baquero, 2022). A pesar de esto, la investigación en este tema comienza a arrojar algunas pistas sobre cuáles pueden ser tales aspectos. Amy Baquero (2022) señala algunos de ellos, frecuentemente referidos como características de profesores que impulsan mejores resultados de sus estudiantes:

1. Trabajar como diseñadores conscientes de actividades.
2. Manejo adecuado de las interacciones con sus estudiantes y gestión de la actividad que desarrollan con ellos en el aula.
3. Tener disposición a la innovación en su práctica.
4. Entender y participar de procesos de investigación orientada hacia su práctica.
5. Dar respuesta a problemas o desafíos que plantea su labor.

En ese sentido, se plantea que tales características están relacionadas con los aspectos anteriores, para producir mejores resultados educativos, tales como: la creación de sistemas de trabajo y facilitación pedagógica por parte de los coordinadores y directivos escolar; tener recursos para desarrollar las labores, articulación y modulación con base en lo que se evidencia del trabajo en los entornos; y la presencia de “incentivos al desempeño” que generalmente dirigen la atención a acciones específicas que se están desarrollando en el trabajo de aula (Baquero, 2022; OECD, 2016; OECD, 2019). Curiosamente, no se relaciona con el cursar niveles o programas específicos de formación o cualificación, aunque en parte sí con algunas actividades desarrolladas en

tales programas (Baquero, 2022).

Lo anterior coincide con otros hallazgos y planteamientos desde diferentes fuentes, que encuentran relaciones importantes de estas características con el aprendizaje desarrollado por los profesores y con la forma en que desarrollan dicho aprendizaje, tales como:

1. Desarrollo de capacidades y competencias usando algunas propias de actividades cotidianas para comenzar a dirigirlas a actividades con propósito de enseñanza, junto con otras capacidades y competencias desarrolladas mediante planes de acción y puestas en marcha en pequeña escala, con observación de lo que se hace y con evaluación externa de pares y de quienes les enseñan estas actividades (Lange, Robertson, Tian, Nivens, et al., 2022; Russ, Sherin & Sherin, 2016).
2. Establecimiento de marcos de trabajo que hacen que el estudiante profesor plantee explícitamente (mediante gráficos, diagramas, o diferentes formas de expresión) su conocimiento del tema, y los mecanismos que utilizará para el trabajo con los estudiantes (Chevallard, 1998; Luft & Zhang, 2014; Sanabria Rodríguez, López-Vargas & Leal-Urueña, 2014; Shulman, 1986).
3. Coordinación de acciones que controlan el comportamiento de estudiantes, acciones en las que los estudiantes reciben y perciben soporte afectivo-emocional para persistir en la actividad (OECD, 2020; Dweck & Yeager, D. 2021).
4. Trabajo en coordinación con otros actores para dar respuesta a problemas y alimentando la solución con soporte de experticias de otras áreas, preferiblemente de investigadores cercanos a estos problemas (Coburn & Penuel, 2016; Henrick, Cobb, Penuel, Jackson, et al., 2017; Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari, et al., 2012).

Características de la labor de los profesores y su aprendizaje en la formación inicial

La formación de los profesores se imparte entre las personas aspirantes a la carrera de licenciatura. En el caso de Colombia, una buena parte de ellos cursan los programas especializados de formación de educadores en pregrado o de licenciatura. Al graduarse de estos programas, el examen Saber Pro busca evaluar el avance o logro de aprendizaje de quienes cursan estos programas. Analizar las puntuaciones en Saber Pro permite aproximarse a algunas dimensiones de la formación de educadores, que potencialmente impactan la educación inicial, básica y media de una gran cantidad de personas en Colombia

(Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, 2022).

En este sentido, el análisis de resultados en el examen Saber Pro arroja evidencia sobre dos fenómenos (Arias-Velandia, Rincón-Báez y Cruz-Pulido, 2021; Cuenca, 2021; Cuenca, 2016; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, 2022): los conocimientos, competencias y habilidades del estudiante, construidos a lo largo del paso por el sistema educativo, y las oportunidades educativas de estos estudiantes según su procedencia y orígenes sociales.

¿Quiere leer más sobre este tema?

Le invitamos a leer toda la investigación en nuestra página web. Haz clic aquí.

Viva la escuela: una apuesta para la reducción de las brechas educativas

Sara Vanessa Castro Vesga.
Correctora de estilo, Ascofode.

El pasado martes 21 de marzo fue el lanzamiento oficial del programa Viva la Escuela, liderado por el Ministerio de Educación (MEN), con el fin de reducir las brechas de aprendizaje que aumentaron en la pandemia, a través de la movilización de estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año “ para que, de manera voluntaria, apoyen los procesos pedagógicos en instituciones educativas y entidades territoriales certificadas, en el marco de sus prácticas o pasantías” (Mineducación, s.f). El evento se llevó a cabo en Aránzazu, Caldas, y participaron diversos agentes ligados al sector

educativo, desde docentes y ministros hasta los estudiantes voluntarios.

¿Por qué son tan importantes los programas como Viva la Escuela?

Colombia es un país con grandes brechas educativas, debido a problemas socioeconómicos que retrasan los procesos de aprendizaje y limitan el acceso a la educación. En efecto, con la llegada de la pandemia se pudo evidenciar aún más las fragmentaciones que están presentes en este sector, por un lado, porque afectó en

gran manera el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, dada la falta de herramientas (equipos tecnológicos, redes de internet) y desarrollo de currículum; por el otro, porque tuvo grandes repercusiones en la salud mental, pese a las complejidades relacionales de los hogares y la falta de acompañamiento de la comunidad educativa.

Por ende, programas como Viva la Escuela pretenden reducir estas desigualdades, para que los niños, niñas y adolescentes que residen en zonas rurales y vulnerables, puedan acceder a una educación de calidad, donde haya un enfoque no solo transaccional, sino también relacional. Al respecto, Hernando Bayona Rodríguez, viceministro de preescolar, básica y media, comentó en el evento: “necesitamos una verdadera y genuina movilización por la educación que haga que la escuela recupere su rol central, lugar donde suceden las transformaciones sociales y culturales” (2023).

¿Cómo pueden impactar los voluntarios en la transformación de la educación rural?

Los voluntarios son el pilar para llevar a cabo el proyecto de Viva la Escuela dado que son los grandes intermediarios para la creación de vínculos entre la universidad y las comunidades educativas rurales. A la fecha, más de 600 voluntarios de universidades y Escuelas Normales Superiores se vincularon al proyecto, para apoyar a los docentes de los centros educativos rurales en 39 municipios de 11 departamentos del país.

Asimismo, el docente en formación y voluntario Erik Caicedo, perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, complementa esta visión al mencionar que su propósito fundamental “es reivindicar los derechos de los niños y las niñas en cuanto a su formación educativa, es poder

brindar el acceso al conocimiento desde las distintas y múltiples herramientas de nuestra labor docente” (2023).

De hecho, es a través de esta experiencia de voluntariado, que los docentes en formación podrán conocer de primera mano las realidades, necesidades y problemáticas que giran en torno a estas comunidades educativas, para así proponer estrategias reales para mejorar, suplir y brindar el acompañamiento necesario (Mineducación, s.f.). El hecho de vincular a estos estudiantes a través del voluntariado les proveerá nuevas perspectivas que pueden utilizar para transformar la educación, a eso es a lo que se quiere llegar.

Para terminar, Viva la Escuela es un proyecto esperanzador con miras a mejorar la educación comenzando desde las zonas rurales más vulnerables, que han sido olvidadas por el país a lo largo de la historia y que reflejan la necesidad que, como sociedad, tenemos en cuanto a una real igualdad, donde todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan acceder a una educación digna y de calidad. Este es solo el principio de una transformación curricular, experiencial y relacional de lo que es hoy la educación en Colombia.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (21 de febrero de 2023). Viva la Escuela. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Viva-la-Escuela/>.

(s.f.). ¡Viva la Escuela! Anexo Técnico. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413639_recurso_1.pdf.

(21 de marzo 2023). Lanzamiento del programa Viva la Escuela. <https://www.youtube.com/watch?v=JT-KFVmx4zo>.



Recomendados

Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente

Reseña realizada por *Elige Educar, Chile*.

Autores: Elige Educar, Centro de Políticas Públicas UC.

Universidad: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Lo puede encontrar en:

<https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/11/resumen-ejecutivo-estudio-retencioxxn-rotacioxxn-salidas-de-aula-y-reincorporacioxxn-docente.pdf>.

Resumen

Los movimientos durante la trayectoria docente son diversos y según sus características pueden afectar el sistema educativo, teniendo efecto no solo en profesores y profesoras, sino que en toda la comunidad educativa. El objetivo de este estudio es describir y cuantificar los movimientos, tanto dentro como fuera del sistema, de las y los docentes en Chile entre los años 2004 y 2021, considerando las características docentes observables y de los establecimientos donde trabajan.

Para esto se analizaron bases censales de docentes de aula en Chile para el periodo definido y se analizaron sus trayectorias. Lo encontrado muestra que tanto la retención (81,5%), rotación (12,1%) y deserción (3%), en promedio, han sido estables durante el período estudiado. Sin embargo, hay algunos grupos de profesionales (como docentes noveles) que destacan por tener una mayor deserción y rotación. La discusión se centra en aquellos factores que potencian o merman la retención docente y las diversas explicaciones y propuestas que surgen a partir de lo encontrado.



El pensamiento de diseño y la evaluación de políticas e intervenciones sociales: hacia un diálogo "realista"

Autores: Juan David Parra, Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte y Camilo Vieira, Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte.

Editorial: Universidad del Rosario.

Número: Vol. 35 Núm. 1 (2023): Design thinking y políticas públicas.

Sección: Dossier Temático.

Año: 2023.

DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.12199>.

Resumen

Si bien la literatura documenta un interés creciente en las aplicaciones del Pensamiento de Diseño (pdd) en la administración pública en general, existe una brecha en la producción académica sobre su papel en el campo específico de la evaluación de políticas e intervenciones sociales. Este artículo hace un aporte conceptual y metodológico en este último debate. Parte de la reflexión propuesta es de naturaleza meta-teórica, a partir de la cual se identifican puntos en común entre fundamentos epistemológicos del pdd y una escuela de evaluación en particular: la evaluación pragmática.

En un segundo momento analítico del texto se examinan algunas limitaciones

epistemológicas del pragmatismo (como paradigma de investigación) al momento de fundamentar conclusiones causales en el estudio de fenómenos sociales. Este punto no es trivial, en tanto, el análisis causal es la razón de ser de la evaluación de políticas o programas (públicos).

Se propone que es posible enmendar algunos de estos problemas en la evaluación basada en el diseño a partir de la adopción de principios epistemológicos del Realismo Crítico. Las implicaciones metodológicas de estos argumentos son ilustradas con la discusión de dos ejemplos de evaluaciones de programas educativos en Colombia, lideradas por los autores.

Declaratoria I Cumbre de Facultades de Educación

La primera versión de la Cumbre de Facultades de Educación, un evento realizado por Ascofade, dio lugar los días 21 y 22 de marzo de 2019 en la Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. Por ende, a pocos días de la segunda versión de la Cumbre, le invitamos a leer la declaratoria sobre el evento.

Lo puede encontrar en:

<https://ascofade.co/declaratoria-i-cumbre-de-facultades-de-educacion/>.



Eventos

Agéndese con los eventos de educación para este primer semestre del 2023. Desde Ascofade les invitamos a compartir sus eventos para ser publicados en próximos boletines, así como en la página web y redes sociales de la asociación al correo comunicaciones@ascofade.co.

Lanzamiento de las Revistas Internacionales Magisterio

Fecha: 30 de marzo.

Organiza: Universidad Pedagógica Nacional.

Información adicional:

<https://www.youtube.com/watch?v=ndOKdz1E1zY>.

Escucharlos es cuidarlos (Te Protejo: un acto de amor)

Fecha: 27 al 29 de abril.

Organiza: Universidad San Buenaventura.

Actividades:

27 de abril / 10:00 a.m.

Conferencia Virtual

Corporación CARIÑO, Astrid Eliana

Restrepo Jaramillo.

Seminario web: Zoom

(<https://us02web.zoom.us/j/81464015635>, ID: 814 6401 5635).

28 de abril

Actividad de Proyección Solidaria: tarde

lúdico-recreativa con Niños del Barrio

Nueva Jerusalén.

29 de abril

Celebración con niños y niñas

Club Pequeñines

VIII Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología 2023 - Educyt

Fecha: 4, 5 y 6 de mayo.

Organiza: Universidad de Córdoba, Montería.

Información adicional:

https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/2023/03/01/tercera_circular_-_viii_congreso_nacional_de_investigacion_en_educacion_en_ciencias_y_tecnologia.pdf

Socialización de proyecto pedagógico, en torno al proceso formativo de prácticas profesionalizantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura

Fecha: 12 de mayo.

Organiza: Universidad de San Buenaventura.

Información adicional:

Feria de Tecnología e Innovación para la Educación - Edutechnia

Fecha: 30-31 Agosto 1 Septiembre

Organiza: Corferias

Información adicional:

<https://edutechnia.com/>

Simposio Internacional SIFORED 2023: Desafíos En La Innovación Educativa Par Aprender En El Mundo De Hoy

Fecha: 18 de octubre

Organiza: Universidad Antonio Nariño

Inscríbase aquí:

https://service.uan.edu.co/common/incripciones/continued/?id_program=2859.

El Boletín Informativo de Ascofade se realiza gracias a la gestión y colaboración de miembros de la Asociación, si tiene alguna duda sobre el mismo o desea remitir un escrito de su autoría para que aparezca en la publicación, por favor escriba al correo electrónico boletin@ascofade.co o diríjase a nuestra página web www.ascofade.co donde podrá mantenerse al tanto de convocatorias y fechas para la revisión de escritos para el boletín.

Desde el comité editorial esperamos que haya sido una lectura amena y que pueda leernos el próximo año. Para más información sobre nuestra próxima convocatoria escribanos al correo: boletin@ascofade.co

Recuerde seguirnos en LinkedIn, Instagram, Twitter y Facebook como @ascofadeco y ascofade.co



Asociación Colombiana de Facultades de Educación
Dirección Asistencia Administrativa:
Calle 90 No.12-45 oficina 204
Asistencia Administrativa.
+571 3835366
asistente@ascofade.co
Lunes a Viernes de 8.00 am a 5.00 pm
Código Postal: 111321
[Política de tratamiento de datos](#)