Asociación Colombiana de Facultades de Educación

ISSN: 2981-3182

Boletín Informativo Ascofade

XII Edición | Mayo 2025

Ascofade 2025

Trayectorias educativas, transformando la educación desde la formación de los maestros

Créditos

Presidenta Nacional:
Dra. Cecilia Dimaté Rodríguez

Vicepresidenta Nacional:
Dra. María Isabel Afanador Rodríguez

Secretaria General:
Paula Andrea Restrepo García

Coordinación Editorial:
María Fernanda González Velasco
Directora Ejecutiva, Ascofade

Corrección de estilo:
María Isabel Otero Cubillos

Diagramación y diseño:
Wenser Olmos Fonseca
Diseñador Gráfico

Estrategias de comunicación:
Sandra Defelipe Díaz
Líder de Comunicaciones Ascofade

Fotografías portada y contraportada:
Ascofade

Bandera

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
(571) 3835366
Calle 90 # 12-45, oficina 204
Bogotá D.C., Colombia

Tabla de contenidos

Cómo vamos

- Introducción
- Asamblea General Ordinaria de Asociados 2025: una apuesta por la continuidad, la actualización y el fortalecimiento institucional
- Ascofade entrega reconocimientos a instituciones educativas
- La III Cumbre Nacional de Facultades de Educación reafirmó el compromiso colectivo con la formación docente en Colombia
- Hacia unos nuevos lineamientos curriculares en ciencias sociales
- ¿Qué es el aprendizaje socioemocional y en qué consiste la nueva normativa colombiana?
- Caracterización de la formación posgradual en Colombia
- La educación integral y la actualización curricular

Recomendados

- Declaratoria de la III Cumbre Nacional de Facultades de Educación

Eventos

- Segundo Encuentro de Licenciaturas en Ciencias Sociales
- IX Encuentro de Saberes: Un diálogo clave sobre prácticas innovadoras en evaluación educativa
- Deeper Learning: Encuentro de educación
- IX Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)

Ponencias

- Análisis Demanda Educativa e Identificación de Brechas UniQuindio Proyecto SUS-TER: Redes de conocimientos,habilidades y competencias para una valorización territorial inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad
- Concepciones y nociones sobre Educación Inclusiva en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Internacional de la Rioja.
- Fortalezas, tensiones y desafíos actuales de la educación en manizales, desde las voces de sus actores.
- Aportes para maestros en formación de Escuelas Normales Superiores de Colombia desde las miradas de las Neurociencias y la educación emocional

Cómo vamos

Introducción

Comenzamos el año 2025 con el firme compromiso de fortalecer la formación de las y los educadores en Colombia y de continuar incidiendo activamente en la construcción de políticas públicas que promuevan una educación de calidad, pertinente y con impacto social. En Ascofade, además de reconocer los retos que aún enfrenta el sector educativo, también celebramos los avances logrados gracias al esfuerzo conjunto de nuestra comunidad académica, aliados estratégicos y de todas las personas e instituciones que creen en la educación como motor de transformación para el país.

Durante el primer trimestre del año, se realizaron dos eventos de gran importancia, la **Asamblea General Ordinaria de Asociados y la III Cumbre Nacional de Facultades de Educación**. En ellos se marcó el rumbo de nuestro trabajo institucional y se reafirmó el compromiso colectivo con la formación docente. Las dos actividades, llevadas a cabo en la ciudad de Barranquilla, contaron con el apoyo del Capítulo Caribe y recibieron la valiosa hospitalidad de la **Universidad Simón Bolívar y de la Universidad de la Costa.**

La Asamblea aprobó la actualización de los estatutos, definió la hoja de ruta para el nuevo periodo y eligió la Junta Directiva Nacional 2025-2027.

Por su parte, la Cumbre se consolidó como un espacio esencial de diálogo, reflexión y articulación entre decanos, docentes, investigadores, estudiantes y representantes del sector educativo, quienes analizaron los desafíos y oportunidades en la formación de maestros en el país.

La doctora Cecilia Dimaté Rodríguez, presidenta nacional de Ascofade, resaltó en su intervención el carácter colectivo del trabajo de la Asociación:

«Retomo que Ascofade somos todos y que la hacemos todos. Creo que el resultado de estos últimos procesos ha sido generado precisamente porque todos hemos asumido la Asociación. Conjuntamente podemos sacar adelante la educación del país y, en especial, la formación de los docentes, que tanto llamado nos están haciendo en este instante. Espero de ustedes el acompañamiento y entrego toda mi voluntad de trabajo a esta Asociación».

Ascofade continúa su labor misional con sus **93 asociados** en todo el territorio nacional, promoviendo el diálogo con el Ministerio de Educación Nacional, fortaleciendo alianzas con organismos nacionales e internacionales y apoyando procesos de investigación, innovación y cualificación docente.

Este año plantea grandes desafíos y oportunidades para consolidar a Ascofade como referente en el ámbito educativo, lo cual nos motiva para invitarlos a continuar aportando activamente ideas, experiencias y conocimientos que nos permitan seguir construyendo juntos el futuro de la educación en Colombia.

Ascofade somos todos, Ascofade la hacemos todos.

Asamblea General Ordinaria de Asociados 2025: una apuesta por la continuidad, la actualización y el fortalecimiento institucional

El pasado 26 de marzo se celebró en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla la **Asamblea General Ordinaria de Asociados 2025 de Ascofade**, un espacio fundamental para la vida institucional de la Asociación, donde se debatieron y definieron asuntos estratégicos para el presente y el futuro de la formación docente en Colombia.

Durante la jornada, que contó con la participación de 72 representantes de todos los capítulos regionales del país, se revisaron los avances del trabajo desarrollado en 2024; se discutieron los lineamientos de la hoja de ruta 2025-2027; y se llevó a cabo una **actualización de los estatutos** con el fin de fortalecer los marcos normativos de la Asociación, en consonancia con los desafíos actuales del sector educativo.

Uno de los momentos más destacados fue la **elección de la nueva Junta Directiva Nacional** para el periodo 2025-2027. Con esta elección se ratificó la confianza en el liderazgo de **Cecilia Dimaté y de María Isabel Afanador** reelegidas como presidenta nacional y vicepresidenta nacional, respectivamente.

Asimismo, se eligieron las juntas directivas de los siete capítulos regionales, las cuales quedaron conformadas de la siguiente manera:

Capítulo Antioquia-Chocó
Presidente: Padre Carlos Mauricio Agudelo Gallego
Vicepresidenta: Katerinne Quiroz Osorio
Secretaria: María Cristina García Gómez

Capítulo Caribe
Presidente: Edinson Hurtado Ibarra
Vicepresidenta: Alix Lucero Valest García
Secretario: Jorge Mario Ortega Iglesias

Capítulo Centro
Presidenta: Olga Ramírez Torres
Vicepresidenta: Esperanza del Pilar Infante Luna
Secretario: Juan Pablo Pardo Rodríguez

Capítulo Eje Cafetero
Presidenta: Paula Andrea Restrepo García
Vicepresidenta: Cecilia Luca Escobar Vekeman
Secretario: Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo

Capítulo Nororiente
Presidente: Lewis Herney García Mora
Vicepresidenta: Erika Alejandra Maldonado Estévez
Secretario: Omar Rozo Pérez

Capítulo Suroccidente
Presidente: Oswaldo Alfonso Hernández Dávila
Vicepresidenta: Nancy Andrea Belalcázar Benavides
Secretario: Gonzalo Romero Martínez

Capítulo Suroriente
Presidente: Eduardo Augusto López Ramírez
Vicepresidente: Fredy William Andrade

En el marco de la Asamblea también se nombró al nuevo **veedor nacional**, rol que recayó en Arles Humberto Ríos, **decano** de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Seccional Antioquia Chocó.

Por último, se conformó el nuevo **Comité de Ética de Ascofade**, integrado por reconocidos académicos del país:

- **José Eduardo Lozano Jiménez** – Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Corporación Universidad de la Costa
- **Astrid Tibocha Niño** – Decana de la Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás
- **José Manuel Franco Serrano** – Director de la Escuela de Educación, Universidad Industrial de Santander (UIS)

La Asamblea General 2025 reafirmó el compromiso de Ascofade con el fortalecimiento de la formación docente, el trabajo colectivo en red y la activa participación de las regiones en la construcción de políticas públicas educativas.

Ascofade entrega reconocimientos a instituciones educativas

Ascofade reconoció a diversas instituciones de educación superior por su destacada trayectoria académica y su impacto en la formación de docentes y el compromiso con la excelencia educativa. Algunos de estos reconocimientos fueron otorgados en 2024, mientras que otros se entregaron durante la Asamblea General Ordinaria de asociados el 26 de marzo de 2025 en la ciudad de Barranquilla.

En 2024, Ascofade confirió reconocimientos en la categoría de trayectoria académica a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia por sus 55 años de contribución a la política pública educativa, formando docentes comprometidos con la transformación social y la calidad educativa. Asimismo, la Universidad de La Salle fue homenajeada por sus 60 años de excelencia académica y su impacto en el desarrollo educativo del país.

Otra institución distinguida fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

(UPTC), que celebró 90 años de historia formando docentes de alta calidad. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima también recibió reconocimiento por sus 55 años de trayectoria en la formación de maestros críticos, éticos y reflexivos, fundamentales para el desarrollo de la región centro de Colombia.

Durante la Asamblea General Ordinaria de Asociados en marzo de 2025, Ascofade entregó nuevos reconocimientos en diversas categorías. En la categoría de programas de educación con certificación de calidad, la Pontificia Universidad Javeriana fue reconocida por la renovación de la Acreditación en Alta Calidad de sus programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Filosofía, destacando el compromiso de sus docentes y estudiantes con la excelencia. Igualmente, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas fue homenajeada por la Acreditación en Alta Calidad de su programa de Licenciatura en Biología, reflejando su esfuerzo continuo en el fortalecimiento de la educación superior.

En la categoría de trayectoria académica, fueron distinguidas varias instituciones por sus décadas de compromiso con la educación. La Corporación Universitaria Rafael Núñez fue reconocida por sus 40 años de excelencia educativa en la región Caribe. La Fundación Universidad del Norte, con 50 años de historia, consolidó un sistema educativo equitativo y de calidad, especialmente en la formación de educadores infantiles. La Corporación Universitaria Latinoamericana (CUL), con 60 años de trayectoria, promovió el pensamiento crítico y el pluralismo ideológico en sus programas de educación superior.

También recibieron distinciones la Corporación Universidad de la Costa por sus 55 años de contribución a la educación superior y la Universidad Católica de Pereira por sus 50 años de compromiso con la calidad educativa y el desarrollo sostenible. La Institución Universitaria Antonio José Camacho fue homenajeada por sus 55 años de innovación tecnológica y formación de profesionales destacados.

Finalmente, la Universidad de San Buenaventura – Sede Cali fue reconocida por sus 55 años de trayectoria en la formación de profesionales con altos valores y calidad formativa. La Universidad del Valle, con 80 años de historia, y su Facultad de Educación y Pedagogía, con 60 años de liderazgo en la formación de maestros, recibieron un merecido reconocimiento por su impacto en el desarrollo educativo del país.

Estos reconocimientos reflejaron el compromiso de Ascofade con el fortalecimiento de la educación superior en Colombia y el apoyo a instituciones que han demostrado excelencia en la formación de profesionales que contribuyen al bienestar y desarrollo del país.

La III Cumbre Nacional de Facultades de Educación reafirmó el compromiso colectivo con la formación docente en Colombia

Con una participación masiva de decanos, docentes, investigadores, estudiantes y representantes de instituciones del sector educativo de todo el país, se llevó a cabo con total éxito la **III Cumbre Nacional de Facultades de Educación**, organizada por **Ascofade** y celebrada los días **27 y 28 de marzo de 2025 en la Universidad de la Costa**, en Barranquilla. Este espacio académico y de construcción colectiva fue un escenario de alto nivel para el diálogo, la reflexión y la definición de acciones estratégicas respecto a los desafíos actuales y futuros de la formación de maestros en Colombia.

El anfitrión del evento, **José Eduardo Lozano Jiménez**, decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de la Costa, destacó la relevancia de la cumbre: *"Concluimos con éxito la Tercera Cumbre Nacional de Educación, organizada por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade, en la que tuvimos la oportunidad de ser anfitriones desde la Universidad de la Costa de cerca de 80 decanos de universidades a nivel nacional y de un nutrido grupo de invitados especiales".*

La presidenta nacional de la Asociación, **Cecilia Dimaté Rodríguez**, subrayó la importancia de los temas abordados y el impacto de los compromisos generados durante los dos días de trabajo: *"Con una participación significativa de maestros, investigadores, decanos, estudiantes, todos del sector educativo y todos vinculados a la formación de los docentes, hemos tocado unos temas interesantes y críticos de lo que concierne a la formación de los docentes y hemos trazado*

una ruta de trabajo que seguramente vamos a desarrollar y adelantar con todo el entusiasmo desde la Asociación".

En su balance final, la presidenta destacó el éxito de la cumbre y señaló los principales puntos de avance: *"Tuvimos una inscripción enorme, más de 230 personas estuvieron presentes con nosotros, entre investigadores, decanos, profesores, estudiantes. Pero, además, pudimos conversar; pudimos hacer relaciones; pudimos trabajar temas que son realmente importantes para la Asociación"*. Dimaté también destacó el crecimiento que la asociación ha tenido durante los últimos años, lo cual se reflejó, precisamente, en la asistencia. Así mismo, subrayó los compromisos institucionales que resultaron de esta cumbre, entre los cuales sobresalen:

• **Dignificación de la profesión docente:** un compromiso que se mantiene vigente y que exige continuar visibilizando, valorando y fortaleciendo la labor del maestro en la sociedad colombiana.

• **Uso pedagógico de la inteligencia artificial y tecnologías:** se impulsará la construcción de lineamientos que orienten una adopción crítica, ética y formativa de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

• **Flexibilización curricular:** para integrar de manera más efectiva los saberes diversos que las personas traen consigo, enriqueciendo los procesos formativos con una mirada inclusiva y contextualizada.

• **Participación en la construcción de política pública:** Ascofade reafirma su papel protagónico en el diseño de políticas educativas, especialmente en lo relacionado con la formación inicial y permanente del magisterio.

La cumbre también contó con la participación de expertos internacionales como la delegada de la Oficina Regional de la Unesco para América Central, México y Colombia, **Romina Giselle Kasman**, quien valoró la riqueza del encuentro: *"Creo que este espacio no es solo un espacio de intercambio, de colaboración, de discusión de los temas más claves; es reconocer, valorar a la profesión docente y también mirar sus desafíos y cómo desde las instituciones asumir la responsabilidad para poder abordarlos. Considero que de aquí salen varios compromisos para las facultades de educación en diferentes temas que van a consolidar y a seguir cualificando esos procesos de formación de educadores del país"*.

Finalmente, la Asociación extiende una invitación abierta a todas las Facultades de Educación del país a seguir trabajando de manera articulada y comprometida en torno los ejes temáticos definidos en la **Declaratoria de la III Cumbre Nacional**, cuyo texto puede ser consultado en el presente boletín o en la página web oficial de la asociación: www.ascofade.edu.co.

¡Seguimos construyendo juntos el presente y el futuro de la formación docente en Colombia!

Ley de promoción de la Educación Socioemocional (2383, julio de 2024)
Líneas de intervención:
Arequipa-Perú
12 Congreso Mundial de Talento de Niñez

Hacia unos nuevos lineamientos curriculares en ciencias sociales

Autor: **Juan Pablo Díaz Rodríguez**
Profesor del Politécnico Grancolombiano y líder del Grupo de Historia de Ascofade.

En Colombia, país con libertad curricular, formular lineamientos para orientar el currículo escolar es una tarea compleja debido a la multiplicidad de intereses, puntos de vista y sectores que conforman el campo educativo. Por esta razón, una formulación democrática e incluyente lineamientos curriculares en ciencias sociales debería, idealmente, contemplar las siguientes acciones y consideraciones:

En primer lugar, exponer las razones por las cuales los lineamientos anteriores perdieron vigencia. En segundo lugar, hacer un balance de los estudios e investigaciones sobre las ciencias sociales escolares producidos entre 2002 (año de publicación de los lineamientos anteriores) y 2025. En tercer lugar, brindar una orientación para actualizar los contenidos curriculares de las ciencias sociales escolares en relación con los problemas actuales del territorio colombiano y del mundo. En cuarto lugar, prever los recursos y los medios para comunicar los lineamientos a las comunidades educativas de manera sencilla mediante actividades, cartillas, metodologías, proyectos y didácticas concretas en el aula. En quinto lugar, revisar las tendencias de las didácticas en ciencias sociales escolares y en los énfasis disciplinares que las componen, teniendo en cuenta su utilidad en el contexto del territorio colombiano. En sexto lugar, analizar la disciplina histórica enseñada en Colombia en el nivel escolar con el fin de identificar las permanencias y los cambios ocurridos en la larga duración. En séptimo lugar, realizar un análisis generacional acerca de los estudiantes de esta época que examine sus intereses, el entorno material que los rodea, y los problemas específicos de cada población, considerando variables como clase social, género, etnia y edad entre otras.

Finalmente, los lineamientos deben reflejar la expresión de las comunidades educativas de los territorios acerca de los problemas presentes en los contextos educativos; deben recoger ese saber del maestro que se deriva de su quehacer cotidiano, de experiencias que muchas veces se desconocen por no haber sido sistematizadas ni publicadas. De la misma manera, es pertinente analizar la formación y los itinerarios laborales de los maestros y las maestras, así como los discursos en ciencias sociales que actualmente permean su quehacer y sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la diversidad y dispersión territorial del país.

¿Qué es el aprendizaje socioemocional y en qué consiste la nueva normativa colombiana?

Autora: **Ana María Velásquez, Ph. D**
Profesora titular
Facultad de Educación, Universidad de los Andes.
Líder del Grupo de Convivencia de Ascofade

Existe consenso internacional acerca del carácter prioritario que debe otorgarse a la promoción del aprendizaje socioemocional en niños, niñas y adolescentes. Hay una extensa evidencia de que la promoción del desarrollo socioemocional produce resultados positivos a lo largo de la vida, incluyendo el éxito académico, la salud física y mental, el compromiso ciudadano y el éxito laboral y económico (Cipriano et al. 2024; Greenberg et al. 2017; Jones et al. 2019). El aprendizaje socioemocional se entiende como el proceso mediante el cual los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollan competencias socioemocionales que les permiten desarrollar identidades saludables, manejar las emociones, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y cuidadosas. (CASEL -Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-, 2020). En este sentido, el aprendizaje socioemocional

incluye competencias tales como la identificación y el manejo de las emociones, la toma de perspectiva, la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

En Colombia, las competencias socioemocionales se vienen promoviendo desde los Estándares de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), especialmente desde el grupo de competencias de Convivencia y paz. Esto nos ha convertido, junto con Chile y México, en países pioneros en la promoción de la educación ciudadana y socioemocional en el contexto latinoamericano. Sin embargo, el concepto de las competencias socioemocionales solo se comienza a insertar más explícitamente en los discursos de la política educativa colombiana en la última década, en especial en respuesta a las necesidades que se hicieron visibles durante la coyuntura de la pandemia del COVID-19. De cara a los problemas de salud mental, de convivencia, de consumo de sustancias psicoactivas, de suicidio, y de riesgos en los entornos digitales, entre otros, el gobierno colombiano lanzó en 2024 no solo una, sino dos leyes que buscan promover la educación socioemocional en el país.

La Ley 2083 de 2024 tiene como fin "promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral". Esta ley hace un llamado a las instituciones educativas para:

1) realizar un diagnóstico del nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes; 2) formular unos lineamientos pedagógicos para la promoción de la educación socioemocional; 3) implementar programas de educación socioemocional en las instituciones educativas; y 4) llevar a cabo proceso de seguimiento y evaluación de la implementación de dichos programas. De otra parte, le Ley 2414 de 2024 tiene como objeto "fortalecer la formación en convivencia escolar en el marco de las habilidades sociales y emocionales". Para cumplir este propósito, solicita al Ministerio de Educación Nacional "actualizar, publicar, socializar e implementar una estrategia de apropiación de los referentes nacionales que promuevan habilidades sociales y emocionales", y a los establecimientos educativos les solicita incluir en el PEI estrategias pedagógicas que sean consistentes con dichos referentes nacionales.

La expedición de estas dos leyes es crucial para poner la educación socioemocional en el centro de la discusión de la política educativa en Colombia. Estas normativas no solo institucionalizan la educación socioemocional como un componente esencial del desarrollo integral de los estudiantes, sino que también visibilizan su importancia en la agenda educativa nacional. Estas leyes responden a las necesidades emergentes de la sociedad colombiana y llaman al fortalecimiento de la capacidad de las instituciones educativas para abordar problemas complejos del desarrollo integral de los estudiantes, como lo son las afecciones de salud mental, la violencia escolar, el consumo de sustancias psicoactivas y los riesgos en entornos digitales, entre otros. A pesar de estos avances, persisten desafíos significativos, especialmente en la formación de los educadores. Garantizar que los docentes estén adecuadamente preparados para

implementar programas de educación socioemocional es fundamental para el éxito de estas leyes. Esto requiere inversiones continuas en formación inicial y en servicio de los docentes, desarrollo de estrategias recursos pedagógicos para la educación socioemocional, y apoyo institucional, asegurando que los educadores puedan desarrollar las competencias necesarias para fomentar un entorno de aprendizaje seguro y saludable para todos los estudiantes.

Referencias:

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). What is SEL? https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., y McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3, 100029. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. The Future of Children 27(1), 13-32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001.

Jones, S. M., McGarrah, M. W., y Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. Educational Psychologist, 54(3), 129–143. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776

MEN (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas, Guías No. 6, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Caracterización de la formación posgradual en Colombia

Autora: **María Cristina Gamboa Mora**
Red Internacional de Posgrados en Educación
Líder del grupo de investigación AMECI
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

La formación posgradual tiene como finalidad crear conocimiento nuevo en las diferentes áreas del saber para resolver problemas sociales, preferentemente haciendo uso de la innovación y el liderazgo, cultivando la investigación avanzada y el aprendizaje continuo, formando profesionales autónomos para responder a los desafíos del siglo XXI con responsabilidad ética (Tunnerman, 2008; De Souza, 2007).

El análisis de la oferta de posgrados en Colombia realizado por Ortiz-Zamora (2019), centrado en las universidades con acreditación de alta calidad, considera que los ejes de evaluación deben ser accesibilidad y equidad, términos que corresponden a la integración y movilización social. Señala que, a pesar de que la oferta de posgrados se ha incrementado, persisten los desafíos relacionados con su acceso en regiones rurales apartadas y menos desarrolladas, aspecto en el que coincide con el estudio de Reyes-Ramírez, et al. (2025). Como alternativa para el desarrollo rural estos autores plantean la difusión de programas para la formación profesoral en modalidad virtual o mixta, para romper con las brechas en los territorios. Las barreras económicas y sociales siguen siendo significativas para que la población acceda a la educación posgradual, lo cual perpetúa la desigualdad y restringe la movilidad social (Ortiz-Zamora, 2019).

Otro eje de observación es el relacionado con el crecimiento económico. Existe una correlación directa entre la formación posgradual y el desarrollo, sobre todo en las áreas de ciencia y tecnología que son determinantes para la innovación y la competitividad empresarial. Ortiz Zamora (2019) subraya la importancia de alinear la oferta académica con las necesidades reales del mercado laboral y los sectores productivos del país. Por su parte, Reyes-Ramírez, et al. (2025) llaman la atención sobre la cifra de 7.745 programas posgraduales que, con base en los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), actualmente tendrían la posibilidad de contribuir al crecimiento económico y al desarrollo sostenible de Colombia con la reformulación de currículos contextualizados que reconozcan las necesidades actuales en el territorio nacional y con perspectiva global.

El tercer eje se refiere a la calidad y pertinencia de los programas de posgrado pues estas son determinantes para la competitividad regional y nacional, la cual, a su vez, impacta los índices de competitividad del Estado. Esta característica es necesaria

para hablar de innovación y adaptarse a los desafíos de la sociedad global. En este punto es preciso señalar que para lograr un desarrollo regional que impacte a nivel nacional y permita que el país actúe en contextos internacionales es necesaria una distribución equitativa de los programas posgraduales en los territorios (Ortiz Zamora, 2019; Herrera, 2019; Reyes-Ramírez, et al., 2025).

Cuestionando lo anterior, se reconoce que establecer los atributos particulares de la formación posgradual en Colombia de manera que se le distinga de otros niveles de formación a través de sus virtudes que de ella se derivan y que deben quedar plasmadas en los perfiles profesionales en coherencia con el currículo que ofertan, es una tarea que no resulta fácil de realizar. Es claro que, como atributo de eficacia educativa, dicha formación debe contribuir a mejorar la calidad de vida de los colombianos; a su vez, debe reducir las brechas digitales y facilitar que las personas vulnerables accedan a la educación. Es apremiante que las IES diversifiquen la oferta posgradual y que su propósito se oriente a la formación de seres humanos que tengan un conocimiento exhaustivo de las disciplinas; que sean sensibles con la naturaleza y con las personas que los rodean; que a partir de su pensamiento crítico, entre otras acciones, cultiven valores en la familia dándole toda su importancia como célula básica de la sociedad, ejerzan su ciudadanía, promuevan la cultura de paz para lograr un desarrollo humano sostenible y usen la Inteligencia Artificial (IA) de forma racional y ética en beneficio de la humanidad. Todo esto les permitirá actuar con rigor en los procesos de investigación para construir nuevos conocimientos sin perder de vista la naturaleza humana de los actores y que la sostenibilidad es un requerimiento global para el desarrollo.

Finalmente, frente la disminución de las tasas de natalidad y el aumento de la esperanza de vida han producido un envejecimiento demográfico a nivel global. En este contexto se incrementará el número de profesionales con edades entre 60 y 65 años que buscarán programas de formación posgradual y continua para mantenerse laboralmente activos. Esto enfrenta a las IES al reto de recurrir a estrategias que faciliten la integración intergeneracional para lograr ofertas pertinentes, incluyentes y que aporten al desarrollo de las naciones.

Referencias

De Souza, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Revista de Posgrado en Ciencias del Desarrollo, 15, 13-70. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/81703/1/La%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI_Umbrales.pdf

Herrera, J. (2019). Formación docente a nivel de postgrado en Latinoamérica. Cultura, Educación y Sociedad, 10(2). 97-108. http://dx.doi.org/10.17981/culteduso c.10.2.2019.08

Ortiz-Zamora, A. F. (2019). Análisis de la Oferta de Posgrados en Colombia: el caso de las universidades con Acreditación de Alta Calidad. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona].

https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/151157

Reyes-Ramírez, O.-L., Isaza-Sandoval, L.-A., & Parra-González, C.-A. (2025). Análisis de la oferta de programas de posgrado en pedagogía en Colombia: tendencias, vacíos y desafíos. Revista Iberoamericana De Educación Superior, 16(45), 99–117. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.45.1976

Tünnermann, B. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Sello Editorial Javeriano. https://sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/07/La-educaci%C3%B3n-superior-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-diez-a%C3%B1os-despu%C3%A9s-de-la-Conferencia-Mundial-de-1998.pdf

La educación integral y la actualización curricular

Autora: **María Fernanda González**

Actualmente la educación integral es un tema de debate en los contextos académicos, tanto en lo que se refiere a su conceptualización como en lo relacionado con su aplicación en el aula. Dicho debate requiere profundizar el análisis de constructos, fundamentos y características de este enfoque educativo en el marco de las prácticas pedagógicas y las realidades de las escuelas.

La educación integral, entendida como un modelo educativo holístico, persigue el desarrollo pleno de las personas. Esto no solo incluye aspectos académicos, sino también dimensiones emocionales, éticas, políticas, sociales, culturales y físicas. Este enfoque fomenta habilidades esenciales para la vida, tales como el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad y el trabajo colaborativo, preparando a las personas para el ámbito laboral, la convivencia, la sostenibilidad ambiental y una vida en armonía con la sociedad.

A nivel global, se reconoce a la educación integral como una herramienta clave para afrontar los desafíos del siglo XXI, especialmente en áreas como la inclusión, la equidad y la sostenibilidad. Este enfoque permite abordar las necesidades complejas de una sociedad en constante cambio, promoviendo la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con el bienestar colectivo. Los sistemas educativos que implementan este modelo integran habilidades de colaboración, valores universales, alfabetización digital y responsabilidad ambiental, convirtiéndose en ejemplos de buenas prácticas educativas.

Además, en concordancia con diversos organismos internacionales, entre ellos la Unesco, se ha promovido la educación integral como un eje fundamental para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este enfoque cobra especial relevancia en los objetivos que abarcan la garantía de una educación de calidad, la promoción de la igualdad de género y el fomento de acciones frente al cambio climático.

En este sentido, los sistemas educativos más avanzados no solo consideran el aprendizaje académico, sino que integran dimensiones como la creatividad, el emprendimiento, el liderazgo y la resolución de conflictos. Estas habilidades permiten a los estudiantes enfrentar los retos contemporáneos, contribuyendo a la transformación de sus comunidades y a la construcción de un futuro más justo y responsable.

En el contexto colombiano, la educación integral se inscribe en un marco legal que soporta su importancia. La Constitución Política de 1991 establece en su artículo 67 que la educación es un derecho fundamental y un servicio público que cumple una función social. Asimismo, la Ley 115 de 1994 refuerza este principio al postular la formación integral como eje central del proceso educativo,

enfatizando en el desarrollo pleno de la personalidad y la activa participación de los educandos.

A nivel de políticas públicas, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida destaca el rol de la educación integral como una herramienta esencial para combatir la desigualdad y fomentar el conocimiento propio y colectivo. Esto incluye la implementación de estrategias de acceso y permanencia educativa desde la primera infancia hasta la educación posmedia, alineadas con un enfoque de equidad.

Desde 2023, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado la Ruta para la actualización curricular, diseñada para promover la construcción colectiva de lineamientos curriculares orientados a la educación integral. Este proceso busca transformar las prácticas pedagógicas y curriculares, siguiendo las directrices establecidas en el artículo 125 del mencionado Plan Nacional de Desarrollo. La ruta se estructura en cinco fases: alistamiento, exploración, construcción colectiva, validación y ajuste, y socialización y apropiación. Cada fase resalta la importancia de la participación de la comunidad educativa y la contextualización de los lineamientos según las necesidades territoriales y culturales.

Además, el MEN ha realizado encuentros territoriales durante la fase de exploración para entender el alcance y los significados de la educación integral en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Estos encuentros han permitido destacar las contribuciones de las áreas disciplinares, como las ciencias sociales, en la formación integral de los estudiantes.

La continuidad de este proceso de actualización curricular garantiza que los lineamientos curriculares para la formación integral y para las ciencias sociales sean desarrollados de manera coherente y colectiva, respondiendo a las voces y necesidades de los actores educativos. Este esfuerzo dinámico asegura la relevancia, viabilidad y apropiación de los lineamientos, consolidando una educación integral que refleje las realidades de los estudiantes y contribuya al desarrollo de una sociedad más equitativa e inclusiva.

El desafío para Ascofade radica en contribuir de manera significativa al proceso de actualización curricular, asegurando que su aporte técnico y académico se integre como un componente esencial para este desarrollo. Este esfuerzo buscará consolidar lineamientos claros, oportunos, consistentes, ejecutables y pertinentes, que sirvan como guía para que los docentes de todo el país puedan implementar prácticas pedagógicas en el aula que promuevan y potencien los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes, fortaleciendo así su formación integral y su trayectoria educativa.

Ascofade avanza en proyectos clave para la innovación y la calidad educativa

En el marco de su compromiso con la transformación de la formación docente en Colombia, Ascofade continúa liderando y participando activamente en diversas iniciativas que impulsan la innovación pedagógica, la calidad educativa y el desarrollo profesional de los maestros del país.

Entre las iniciativas actualmente en marcha se destaca **ImpActo Maker**. Este es un programa innovador que se propone transformar la educación mediante el uso de la **Inteligencia Artificial Generativa (IAG)**, el enfoque de **cultura Maker y metodologías creativas**. Totalmente **gratuito y certificado**, el programa cuenta con el respaldado de **Google.org** y es ejecutado por **AtlanttiCO EdTech** en colaboración con la Fundación **Estrategia País**. Su principal objetivo es **democratizar el acceso a la IAG**, proporcionando a los docentes herramientas y metodologías que mejoren el aprendizaje, fomenten la creatividad y faciliten la resolución de problemas en contextos educativos y sociales.

Desde Ascofade celebramos la implementación de programas de este tipo que responden a los actuales retos de la educación y tienen, como nosotros, el propósito de fortalecer las capacidades pedagógicas y tecnológicas del magisterio colombiano.

Paralelamente, la Asociación continúa su trabajo con la **Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONACES**, avanzando en el diseño e implementación de un plan de trabajo conjunto para enriquecer el diálogo sobre calidad en los programas de formación docente y fortalecer la articulación entre las instituciones de educación superior y los lineamientos nacionales en esta materia.

Además, se ha iniciado la **programación de los Webinares Ascofade para el año 2025**. Este espacio formativo se consolida como punto de encuentro para el intercambio de experiencias, el análisis crítico y la actualización en temas fundamentales para la formación de educadores. A lo largo del presente año, se abordarán diversas temáticas relacionadas con las tendencias educativas, el uso de tecnologías emergentes, la investigación educativa, la política pública y otros asuntos relevantes para nuestras facultades. Invitamos a toda la comunidad académica a **seguir nuestras redes sociales y consultar la página web** de la Asociación, donde se publicarán la agenda completa y los enlaces de participación con el fin de asegurar que ningún docente se pierda estos valiosos espacios de aprendizaje.

Ascofade continúa reafirmándose como una plataforma dinámica de articulación y liderazgo académico que trabaja por una educación transformadora, inclusiva y con sentido social.

Recomendados

Declaratoria de la III Cumbre Nacional de Facultades de Educación

Trayectorias hacia el futuro. Transformando la educación desde la formación docente

Barranquilla, 27 y 28 de marzo de 2025

DECLARATORIA

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE, presenta a la comunidad académica nacional el fruto de las reflexiones de expertos, decanos, investigadores, profesores, funcionarios, estudiantes y comunidad académica, participantes todos en la III CUMBRE DE FACULTADES DE EDUCACIÓN.

Las instituciones y las personas participantes en la Cumbre reconocemos la importancia de la formación de los educadores en las transformaciones educativas que el país requiere; así mismo, reconocemos la responsabilidad ética, política y social de ASCOFADE para liderar dichas transformaciones.

Además, los participantes en la Cumbre consideramos que la actual situación de la educación colombiana demanda de ASCOFADE una postura responsable y comprometida que contribuya al fortalecimiento de la educación del país, especialmente a través de la formación de los educadores. En consecuencia,

DECLARAMOS

Que, ante la necesidad de una formación docente orientada a la integralidad del ser humano para enfrentar las transformaciones que afectan a la educación, ASCOFADE reafirma su compromiso con la formación integral de los educadores del país. Una formación que integre, en diálogo con las dimensiones social, emocional y política, el saber construido por la investigación pedagógica, los desarrollos creativos provenientes de la metodología y de la acción docente, y el reconocimiento de saberes no hegemónicos. Estos principios son esenciales para contribuir a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la justicia social y protagonistas de la construcción de una sociedad pacífica y democrática.

Que la superación de la inequidad, la discriminación y la injusticia que afectan la educación en nuestro país, requiere del esfuerzo conjunto de quienes formamos parte del sector. En consecuencia, ASCOFADE reafirma su voluntad de desarrollar los procesos de formación de educadores con una perspectiva territorial que privilegie el enfoque diferencial y contribuya al reconocimiento de la diversidad de los procesos de educación inclusiva e intercultural a lo largo de la vida. En otras palabras, una perspectiva que facilite la puesta en común de las diferentes posturas y reconozca el diálogo crítico y respetuoso de los saberes ancestrales, los saberes contextuales y, en general, de todos

los saberes que circulan en los diferentes entornos y ámbitos en los que se desarrollan los procesos educativos.

Que siendo la Inteligencia Artificial y las demás herramientas digitales, como lo son, instrumentos cuyo uso responsable y crítico fortalece la formación de nuevas ciudadanías, ASCOFADE fomentará el análisis reflexivo, crítico y ético del uso pedagógico de ese tipo de herramientas. Esto se hará propiciando la construcción de criterios y lineamientos para su integración en el aula y en la labor docente.

Que ASCOFADE ratifica el papel del educador como actor fundamental de la transformación del país. Por lo tanto, reitera su compromiso con la dignificación y la valoración de la labor docente, apoyando el reconocimiento social de los educadores como intelectuales de la educación y la pedagogía al servicio de la cualificación educativa y el desarrollo material y cultural de la nación colombiana.

Que para atender las demandas del mundo contemporáneo a los educadores, ASCOFADE, como agremiación, junto con cada una de las unidades académicas que la conforman y que están distribuidas por toda la geografía nacional:

- Promoverán la construcción de currículos justos, socialmente pertinentes, con estructuras flexibles y certificaciones intermedias que respondan a las necesidades del contexto educativo y laboral, y con la visión de fomentar la internacionalización.

- Mantendrán su propósito de promover la investigación surgida de la práctica en el aula, generando conocimiento que transforme las prácticas pedagógicas y fomente la producción y apropiación social de dicho conocimiento.

- Afianzarán los lazos de cooperación entre facultades de educación, escuelas normales superiores y diversos actores, instituciones y organizaciones dedicados a la formación de maestros, con el propósito de fortalecer procesos colaborativos y pertinentes que contribuyan a la consolidación del ecosistema educativo.

- Seguirán contribuyendo de manera activa, crítica e independiente, al diseño y consolidación de políticas públicas para la educación y, en particular, para la formación de educadores.

Finalmente, reiteramos nuestro compromiso con la educación de calidad, impulsando todas aquellas estrategias que permitan formar educadores altamente cualificados, críticos y capaces de transformar la realidad educativa, social y cultural nuestro país.

III Cumbre Nacional de Facultades de Educación:

Trayectorias hacia el futuro.
Transformando la educación desde la formación docente.

27 y 28 de marzo | Barranquilla

Eventos

Segundo Encuentro de Licenciaturas en Ciencias Sociales

22 al 23 de mayo
Modalidad híbrida en la Universidad del Tolima
Más información:
https://ascofade.co/eventos/segundo-encuentro-de-licenciaturas-en-ciencias-sociales/

IX Encuentro de Saberes: Un diálogo clave sobre prácticas innovadoras en evaluación educativa

23 de mayo
Presencial: Casino Central de Oficiales – Fuerza Aérea
Más información:
https://ascofade.co/eventos/ix-encuentro-de-saberes-un-dialogo-clave-sobre-practicas-innovadoras-en-evaluacion-educativa/

IX Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)

12 de junio
Universidad de la Salle (Bogotá)
Más información:
https://ascofade.co/eventos/ix-encuentro-latinoamericano-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-elmecs/

IV Congreso Internacional de prácticas Pedagógicas

8 al 10 de octubre
Presencial en la Universidad de Caldas
Más información:
https://ascofade.co/eventos/iv-congreso-internacional-de-practicas-pedagogicas/

Deeper Learning: Encuentro de educación

28 de mayo
Presencial, en diferentes locaciones de Medellín
Más información: https://ascofade.co/eventos/deeper-learning-encuentro-de-educacion/

Ponencias

Análisis Demanda Educativa e Identificación de Brechas UniQuindio Proyecto SUS-TER: Redes de conocimientos,habilidades y competencias para una valorización territorial inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad

Ligia Janneth Molina Rico, Alba Leonilde Suárez, Norberto Marín, Germán Gómez, Pilar Sepulveda.

Universidad del Quindío

Resumen

El potencial de las zonas rurales en biodiversidad y patrimonio cultural ha sido explotado de forma insostenible afectando su conservación y los beneficios hacia los territorios y sus habitantes. El Proyecto SUS-TER busca crear un perfil interdisciplinario de "Dinamizador Territorial" (DT) para activar los procesos de valoración inclusiva y sostenible del patrimonio biocultural que poseen los territorios. En la primera fase, se establecieron dos objetivos: identificar las necesidades de conocimiento, habilidades y competencias para la valoración territorial inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad. Y evaluar las debilidades y las necesidades del sistema educativo en relación con la formación de un “DT”.

El territorio del río Quindío fue seleccionado en este estudio. Se realizaron entrevistas a 15 actores sociales relevantes identificando necesidades de conocimiento, utilizando una metodología cualitativa apoyada en lo cuantitativo. Además, se entrevistó a cinco actores educativos para identificar las necesidades del sistema educativo.

En conclusión, actualmente no existen procesos formativos específicos para la dinamización territorial, y los avances han dependido de la experiencia de los actores sociales en la defensa de su territorio. Esto resalta la importancia de programas educativos que fortalezcan la capacidad de los DT en las comunidades rurales.

Palabras clave: Dinamizador territorial, brechas educativas.

1. Introducción

El mundo rural latinoamericano, diverso y complejo, presenta unos indicadores de bienestar y desarrollo más bajos que aquellos del ámbito urbano; esta desigualdad ha contribuido al incremento de los fenómenos de violencia que aquejan a la gran mayoría de nuestros países. El valioso potencial que tienen las zonas rurales en términos de

biodiversidad y patrimonio cultural, ha sido explotado de forma insostenible de tal manera que su protección y conservación no han logrado ser valoradas para que se traduzca en beneficios para los territorios y para sus habitantes.

En la escala global, América Latina se considera la región más urbanizada del mundo, con el 80 % de la población concentrada en las ciudades (Organización de Naciones Unidas [ONU]-Hábitat, 2012). Colombia no escapa a esta tendencia, como muchos países de la región, el país viene experimentando un proceso acelerado de concentración de la población en las zonas urbanas. De acuerdo con las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] para el censo de 1964, tres cuartas partes de la población era rural, y para el último censo de 2018, tan solo el 15 % lo es. De la misma forma, el Departamento del Quindío, área de interés en esta investigación, ha experimentado una tendencia similar de urbanización acelerada, aunque supera el promedio nacional, siendo el tercer departamento con mayor concentración de población urbana, alcanzando el 97 % (DANE, 2018), a pesar de ser el más pequeño del país (Molina, Correa y Feijoo, 2019).

Los procesos de urbanización cambian la forma como la población se relaciona con el territorio (Saud-Casanova, 2007), con mayor impulso en los centros urbanos y caótico hacia afuera, las áreas rurales, lo que incide en la poca valoración de los espacios rurales como sustento de tradiciones culturales, de actividades agropecuarias propicias para la seguridad alimentaria y como lugar de conservación de las tierras para la agricultura, la biodiversidad y el patrimonio cultural. A su vez, pasa a ser una alternativa para prolongar el modelo de vida urbano, que pretende elevar el nivel económico de bienestar material y genera el incremento en la demanda de servicios (Haropoulou, Smallman & Radford, 2013). De este modo, se afecta el hábitat rural en la medida que los patrones de vida urbanos se extienden hacia suelos altamente productivos y de vocación agrícola (Universidad Externado de Colombia [UEC], 2007). Las implicaciones de este proceso ponen en riesgo la sustentabilidad de la base ambiental del territorio.

Hace más de una década se consideró en la conceptualización del desarrollo territorial que éste implicaba dos procesos: la transformación productiva y el desarrollo institucional. “La transformación productiva tiene el propósito de articular competitiva y sustentablemente a la economía del territorio con mercados dinámicos, lo que supone cambios en los patrones de empleo y producción de un espacio rural determinado. El desarrollo institucional tiene como objetivo estimular la concertación de los actores locales entre sí y entre ellos y los agentes externos relevantes, así como modificar las reglas formales e informales que reproducen la exclusión de la población vulnerable en los procesos y los beneficios de la transformación productiva” (Schejtman y Berdegué, 2004). Esta visión inicial fue enriquecida con la dimensión cultural (Ray, 1998), reconociendo la importancia de la valoración del patrimonio cultural como una estrategia posible de desarrollo multidimensional, sostenible e incluyente a nivel territorial (Ranaboldo y Schejtman, 2009), lo que dio origen al “enfoque de desarrollo territorial con identidad cultural”. Con “identidad” se considera el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia (Romero-Cevallos, 2005).

Por su parte, Brunori (2019) identifica cinco

características de la perspectiva territorial del desarrollo: enfoque sobre los recursos territoriales específicos (endogenicidad), desarrollo de conexiones que retienen el valor agregado de los recursos locales en el territorio (conectividad), desarrollo de valor agregado de iniciativas locales específicas (incrementalidad), economías de complementariedad (integración), y cooperación entre diferentes niveles de gobierno (multinivel).

Belletti y Marescotti (2011) elaboran, con referencia específica a los productos de origen, un modelo de círculo virtuoso y sostenible de valorización de los productos agroalimentarios que muestran unos atributos de calidad especifica unidos a lugares geográficos y a comunidades de personas, resultado de la interacción entre un saber hacer y recursos naturales locales específicos. El círculo virtuoso de valoración es un proceso que consta de cuatro fases: i) la identificación de los vínculos entre el producto de calidad específica y los recursos locales, ii) la calificación a través de la elaboración de un pliego de condiciones y el reconocimiento de una indicación geográfica como un activo colectivo de base territorial, iii) la remuneración gracias a la comercialización en el mercado, y iv) la reproducción de los recursos locales con un enfoque a largo plazo (Vandecandelaere et al., 2009). A través de estas fases se puede conseguir una sostenibilidad económica, sociocultural y ambiental del sistema de producción vinculado al origen. El mismo marco conceptual se puede aplicar también al turismo rural.

La tendencia de política pública reconoce que sólo los mismos actores locales tienen la capacidad de movilizar sus propios recursos para valorarlos de manera inclusiva y sostenible y de esa manera generar mayores ingresos y oportunidades para su propio desarrollo, promoviendo una cultura de inclusión social y de paz. La voluntad política de los actores sociales es clave para mantener la autonomía con relación a los entes gubernamentales, las or¬ganizaciones sociales y el sector privado. Se requiere entonces que se promueva una muy fuerte participación de todos los actores presentes en el territorio que tienen incidencia en lo rural, buscando construir acuerdos y compromisos para la implementación de una agenda común, otorgándose una prioridad particular a la participación de los excluidos de siempre. La noción de exclusión se refiere a una gama muy diversa de si¬tuaciones de carencia, discriminación, sometimiento, vulnerabilidad, intole¬rancia, dificultad de acceso a derechos, bienes y servicios, ausencia de oportu¬nidades y libertades, falta de representa¬ción, entre otros.

Por lo expuesto anteriormente y de acuerdo con Favareto (2019), corresponde a la universidad dialogar con los actores económicos, además de los actores sociales, producir conocimiento para transformar la realidad, y reconocer los actores y sus limitaciones. De esa manera, puede la universidad participar en la formación pertinente de los dinamizadores del territorio, capaces de liderar la formulación de programas y proyectos, así como su gestión administrativa y política y su evaluación, para lo cual es indispensable coordinar y promover la colaboración entre los distintos actores público-privados. Por su parte, Lacoste (2019) plantea que dicho dinamizador debe entender sistemas complejos, tener un enfoque interdisciplinario y tener la capacidad para activar y facilitar diálogos.

Es así como el propósito del Proyecto SUS-TER es desarrollar un nuevo perfil

interdisciplinario de "Dinamizador Territorial" (DT) para activar y facilitar los procesos de valoración inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad que poseen los territorios. Se requiere entonces que el proyecto promueva, de manera efectiva, conocimientos, habilidades y competencias. Y en la primera fase de ejecución del proyecto para el primer semestre de 2019, que corresponde con el paquete de trabajo uno se propuso como objetivos específicos: i) Especificar las necesidades de conocimiento, habilidades y competencias para activar y apoyar la valoración territorial inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad. ii) Identificar las debilidades y las necesidades del sistema educativo a fin de definir conocimientos, habilidades y competencias de un "Dinamizador territorial".

2. Estrategia metodológica y actividades desarrolladas

2.1. Materiales y métodos

La metodología empleada fue cualitativa y se apoyó en lo cuantitativo, a partir del despliegue de técnicas que describieron la complejidad de la representación y la interacción entre las categorías. La construcción de las representaciones que poseen los actores sociales relevantes en la unidad hidrográfica del Río Quindío, territorio SUS-TER de la Uniquindio, en éste caso se realizó a partir de la integración de cinco momentos: el primero, el escenario espacial; el segundo, la identificación de los actores sociales relevantes en el territorio; tercero, la indagación a los actores sociales seleccionados en el territorio; el cuarto, el sistema de categorías y el análisis de las unidades de información; y el quinto, las representaciones de los actores sociales a partir del análisis del discurso de cada uno; con el propósito de reconocer las representaciones que se relacionan con las necesidades de conocimiento, habilidades y competencias para activar y apoyar la valoración territorial inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad. Los cuales se detallan a continuación.

2.1.1 Escenario espacial.

El trabajo se llevó a cabo durante marzo y abril de 2019 en la unidad hidrográfica del Río Quindío donde se ubican los municipios de Salento, Armenia, Calarcá, y una pequeña área territorial del municipio de La Tebaida del departamento del Quindío. El área de toda la unidad hidrográfica del rio Quindío es de 688.84 km2, el perímetro es de 230.25 km y es ocupada por 395.422 hab.

2.2.2 Identificación de los actores sociales relevantes en el territorio.

La selección de los actores sociales en el territorio se realizó a partir de un proceso de revisión de la base de datos del Plan de ordenamiento y manejo de la cuenca hidrográfica del río La Vieja (Corporación Autónoma Regional del Quindío [C.R.Q.], 2015) , la cual contenía 381 registros de los actores sociales presentes en la unidad hidrográfica del Río Quindío, de los cuales se seleccionaron diez tipologías de actores sociales presentes en el territorio de acuerdo con la Resolución 509 de 2013 del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS), en donde se definen los lineamientos para la conformación de los Consejos de Cuenca y su participación en las fases del Plan de Ordenación de la Cuenca. Las tipologías de los actores sociales presentes en el territorio fueron: Comunidades Indígenas tradicionalmente asentadas, comunidades

negras asentadas, organizaciones que asocien gremios campesinos, gremios o sectores productivos, personas prestadoras de servicios de acueducto, organizaciones no gubernamentales cuyo objeto sea el ambiente y la biodiversidad, la dirección para la democracia, la participación ciudadana y la acción comunal, las instituciones de educación superior, los representantes de los municipios y del departamento del Quindío.

Debido a la presencia de grupos étnicos, Indígenas y comunidades Negras o Afrocolombianas en el territorio de influencia del proyecto SUS-TER, se realizó la consulta previa ante el Ministerio del Interior con el objetivo de que se certificará el reconocimiento de éstos grupos étnicos en el territorio y el requisito de la realización de la consulta a las comunidades para la ejecución del proyecto.

2.2.3 Indagación a los actores sociales.

Se realizó el primer acercamiento con los actores sociales seleccionados por comunicación telefónica o por email, para presentarles el proyecto SUSTER y la necesidad de realizar las entrevistas de forma personal. Posteriormente, se llevaron a cabo 15 salidas de campo a la unidad hidrográfica del Río Quindío para realizar la entrevista, la cual se inició con la presentación y discusión de la autorización del permiso consentido (Anexo 1. Permiso consentido). Para luego dar paso a la entrevista a profundidad de acuerdo con las preguntas orientadoras para el análisis de demandas/necesidades de formación relacionada con la valoración sostenible e incluyente del territorio (Anexo 2. Entrevistas).

La información se recolectó a partir de métodos etnográficos tales como diálogos, entrevistas semi-estructuradas con los actores sociales. La información obtenida se registró en archivos de audio y de texto y posteriormente se construyó el archivo de texto con las unidades de información, estas unidades constituyen las ideas con sentido que aportó cada actor social en torno las necesidades de formación relacionada con la valoración sostenible e incluyente del territorio.

2.2.4 Sistema de categorías.

Para comenzar se formularon las categorías consistentes en la elaboración de las estructuras lógicas desde las que se clasificaron los juicios emitidos por los actores sociales; éste proceso consistió en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultaran relevantes y significativas en la formulación de las representaciones de los actores sociales. Luego la categorización se realizó a priori al proceso de indagación, y se construyó el sistema de categorías teóricas, cada categoría correspondió con las necesidades de formación relacionada con la valoración sostenible e incluyente del territorio y se presenta con las subcategorías conceptuales de análisis. Esta categorización se realizó a partir preguntas orientadoras para el análisis de demandas/necesidades. Se establecieron las ideas o tópicos sobresalientes que deberían ser consultados, o recopilados en el terreno, haciendo una lista con ellos.

Posterior a la aplicación del instrumento de indagación y a partir de las unidades de información de los actores sociales se construyó una nueva versión del sistema de categorías teóricas iniciales, en este caso se denominó sistema de categorías versión final. En ésta nueva versión se realizó un proceso de recategorización emergente a medida que se analizaron los datos ya recogidos. Esta versión presenta las subcategorías de análisis

final emergente que permiten construir las representaciones de los actores sociales.

2.2.5 Representaciones sociales de los actores sociales

Posteriormente, la construcción de significado de las representaciones se realizó a partir del análisis de repertorios interpretativos, que permitió identificar las figuras discursivas recurrentes o patrones discursivos de las representaciones que poseen los actores sociales con relación a las necesidades de conocimiento, habilidades y competencias para activar y apoyar la valoración territorial inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad.

3. Resultados del análisis de demandas/necesidades de formación relacionada con la valoración sostenible e incluyente del territorio

3.1 Criterios de selección de los actores sociales entrevistados

A partir de las tipologías de actores relevantes en el territorio, se establecieron los criterios de selección de los actores sociales de acuerdo con las siguientes características: Capacidad de liderazgo, meritocracia en el cargo que representa, grupo vulnerable o minorías, conocimiento del territorio, apoyo a procesos de dinamización territorial, multidisciplina e interdisciplina en los procesos que aborda y conocimiento del entorno rural. A partir de la aplicación de los criterios de selección se escogieron los actores sociales relevantes, para evidenciar las necesidades de conocimiento, habilidades y competencias para activar y apoyar la valoración territorial inclusiva y sostenible del patrimonio cultural, los productos de origen y la biodiversidad.

El grupo poblacional de actores sociales entrevistados estaba constituido por 15 individuos con una representación del 33.3 % de mujeres y el 66.6 % de hombres. En los segmentos de edad por género las mujeres estaban en un rango de 37 a 70 años, y los hombres en un rango de 36 a 80 años (Tabla 1).

Actores Sociales Resolución 509 de 2013 (MADS)	Actor seleccionado
1. Comunidades Indígenas tradicionalmente asentadas.	Resguardo indígena “Dachi Agore Drua”
2. Comunidades negras asentadas	Representante de afrocolombianos Gobernación del Quindío – Representante Negritudes CRQ.
3. Organizaciones que asocien gremios campesinos	Representante Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC Kakataima – Escuela Agroecológica – Mujeres campesinas.
4. Gremios o sectores productivos	Comité de Cafeteros Director Paisaje Cultural Cafetero

Actores Sociales Resolución 509 de 2013 (MADS)	Actor seleccionado
	Mesa de la Construcción Quindío Competitivo Federación de Areneros - Directora ejecutiva de la confederación Nacional de mineros
5. Personas prestadoras de servicios de acueducto	Asociación de acueducto rural
6. Organizaciones no gubernamentales cuyo objeto sea la protección del ambiente y la biodiversidad	Fundación Cosmos - Fundación Bahareque
7. Dirección para la democracia, participación ciudadana y acción comunal	Representante Confederada del Quindío JAC
8. Instituciones de educación superior	Rector Universidad del Quindío
9. Municipios	Asociación de municipios del PCC Alcaldía Calarcá Consejo Territorial de Planeación Municipal de Salento
10. Departamento del Quindío	Secretario de planeación de la Gobernación del Quindío Planeación Corporación Autónoma Regional del Quindío

Tabla 1. Actores sociales demanda entrevistados en unidad hidrográfica del Río Quindío.

3.2. Valoración unidades de información.

Se analizaron las unidades de información formuladas por los actores sociales del territorio, estás unidades se analizaron a la luz del sistema de categorías y subcategorías a partir de la valoración. Con respecto al análisis cuantitativo, en la categoría A. Identificación del territorio y características, según Molano (2.013), "el territorio, como fundamento de la geografía, debe ser entendido como una categoría que convoca y contiene los elementos necesarios para comprender la complejidad de las relaciones que se establecen entre la naturaleza, la sociedad y la cultura en contextos políticos locales, nacionales e internacionales". Ahora bien, en el proceso desarrollado se observó que trece actores aportaron y el valor predominante fue (2), donde se reconoce el territorio como una noción compleja que integra lo biofísico y sociocultural.

En la categoría B. Procesos de valoración actuales, diez participantes expresaron su representación en la condición inicial con valor (0), debido a que no reconocen procesos de valoración actual en el territorio.

En la categoría C. Procesos de valoración potenciales, diez participantes expresaron su representación en la condición de inicial en el valor inicial (0), puesto que no reconocen procesos de valoración potencial. En la categoría D. Formación y habilidades, nueve participantes expresaron su representación en la condición de final con un valor (2), puesto que expresan la necesidad de integración de saberes entre las comunidades, universidades y otras instituciones (Tabla 2).

Con respecto a la presentación de los hallazgos con referencia a los procesos que caracterizan el desarrollo rural con identidad cultural, en particular se muestran los resultados de acuerdo al análisis de las subcategorías: En la subcategoría D2. Endogenicidad y activación de los actores y recursos locales para Fredmann (1981), es una visión territorial de los procesos de crecimiento y cambio estructural, que parte de la hipótesis de que el espacio no es sólo físico, actividades y procesos económicos, sino que es un agente de transformación social, por el cual cada territorio se vincula al sistema de relaciones económicas en función de su especificidad territorial y de su identidad económica, política social y cultural. Con relación a la subcategoría D2, once participantes expresaron su representación en la condición final en el valor (2) reconociendo la necesidad de articulación del conocimiento endógeno y exógeno.

En la subcategoría D3. Conectividad (relaciones de red entre actores locales), según (Speak, 1989) “las redes son lo que subsiste del aspecto tribal de las sociedades primitivas, y su función básica es el apoyo social. Por este se entienden las acciones, los procesos y los recursos que se activan en contextos de relación y se ponen al servicio de la realización de aspiraciones y satisfacción de necesidades individuales y colectivas”. Las redes dan cuenta de la manera como se establecen las relaciones sociales, las cuales corresponden a un entramado de acciones, significados y emociones entre sujetos individuales y colectivos. Es decir que las redes están presentes en las organizaciones, los grupos y los territorios. De dicha categoría siete participantes expresaron la representación en la condición intermedia en el valor (1), evidenciando la importancia de las redes académicas e institucionales, mientras que otros siete actores la expresaron en la condición compleja en el valor (2), resaltando la importancia de las redes comunitarias articuladas a las académicas e institucionales.

En la subcategoría D4. Cualificación y profundización en la cadena del valor, diez participantes expresaron su representación en la condición intermedia en el valor (1), reconociendo cadena de valor que sólo articulan dos aspectos.

En la subcategoría D5. Integración de las actividades en el entorno rural según Molano (2.013) “exalta la importancia del entorno rural que tienen las altas montañas como parte constitutiva de la totalidad de las montañas andinas, así como su relación con las secciones medias y bajas que la complementan y sustentan, en términos del mantenimiento de las fuentes hídricas, el aporte de nutrientes minerales y vegetales y el control de las condiciones climáticas y ecológicas. Con relación a la subcategoría D5, ocho participantes expresaron su representación en la condición compleja en el valor (2), donde las cadenas de valor se integran al entorno rural, los productos de origen y la biodiversidad y seis participantes expresaron su representación en la condición intermedia en el valor (1), con cadenas de valor que solo articulan dos aspectos.

En la subcategoría D6. Gobernanza territorial multinivel, diez participantes expresaron su representación en la condición final en el valor (2) que expresa la necesidad de integrar la organización comunitaria y articularla con la institucionalidad pública y privada, en la formulación y ejecución de proyectos desde la base, y cinco participantes la expresaron en la condición intermedia valor (1), donde se resalta la gestión de proyectos desde la visión de una sola institución (Tabla 6).

En síntesis, la categoría expresada por el mayor número de participantes fue A. Identificación del territorio y características (13 que representa el 86 %), y con respecto a las subcategorías, el mayor número de participantes aportaron representaciones a las subcategorías D.2 Endogenicidad y activación de los actores y recursos locales (11 que representa el 73 %).

El análisis de Conglomerados permitió conformar cuatro grupos de actores sociales con respecto a la valoración de las categorías y subcategorías. El grupo uno con una variabilidad del 51 % agrupa a los actores sociales de las organizaciones comunitarias: Escuela Agroecológica, Junta se acción comunal, Consejo territorial, Asociación nacional de usuarios campesinos, Indígenas y al gremio de los Mineros; y se separa del grupo dos que agrupa a los Afrodescendientes y el gremio de los cafés especiales; el grupo tres se separa al 74% de la variabilidad y agrupa a la ONG ambiental y la organización rural Kakataima. El grupo cuatro se separó del resto de los grupos con una variabilidad del 92 % y agrupa a los actores sociales de las instituciones públicas y los gremios económicos de la construcción y las curtiembres (Figura 2).

Categoría	Subcategoría	Valor	Frecuencia	Frecuencia relativa
A. Identificación del territorio y características.	A.1 Significado	0	0	0
	A.2 Límites y característica			
	A.3 Recursos / beneficios / servicios ecositémicos	1	1	0.06
	A.4. Cultura rural	2	13	0.86
B. Procesos de valoración actuales.	B.1 Procesos e iniciativas actuales	0	10	0.66
	B.2 Actores involucrados	1	5	0.33
	B.3 Elementos críticos	2	13	0
C. Procesos de valoración potenciales.	C.1 Sectores y tipologías de actividades y grupos de actores que deberían recibir mayor atención y ser promovidos	0	10	0.66
	C.2 Existe suficiente personal capacitado para promoverlos	1	5	0.33

Categoría	Subcategoría	Valor	Frecuencia	Frecuencia relativa
	C.3 Qué recurso humano adicional se requiere	2	0	0
D. Formación y habilidades.	D.1 Instituciones, cursos, conocimientos y habilidades	0	1	0.66
		1	6	0.4
		2	9	0.6
	D.2 Endogenicidad y activación de los actores y recursos locales	0	0	0
		1	4	0.26
		2	11	0.73
	D.3 Conectividad: relaciones en red entre actores locales	0	1	0.06
		1	7	0.46
		2	7	0.46
	D.4 Cualificación y profundización en la cadena del valor	0	0	0
		1	10	0.66
		2	5	0.33
	D.5 Integración de las actividades en el entorno rural	0	1	0.06
		1	6	0.4
		2	8	0.53
	D.6 Gobernanza territorial multinivel	0	0	0
		1	5	0.33
		2	10	0.66

Tabla 2. Frecuencia Relativa de las Categoría y subcategorías.

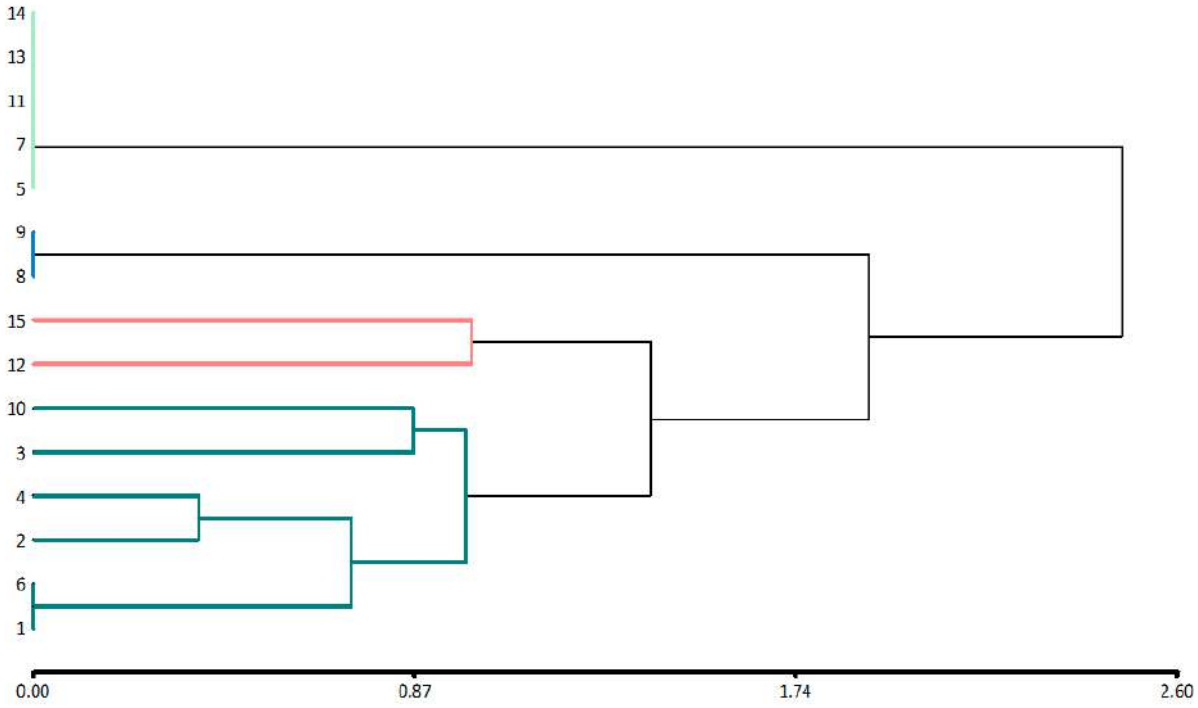


Figura 2. Análisis de Conglomerados de los actores sociales de acuerdo con la valoración de las subcategorías, realizado con distancia Jaccard y método de agrupamiento Ward, Número= Actor social participante en el territorio.

En el análisis de componentes principales (CP) colapsó por completo la variabilidad de las subcategorías analizadas en los dos primeros componentes que explican el 96 %. El CP1 explica el 81 % de la variación de las subcategorías, contrastó los actores sociales que pertenecen a las instituciones públicas (IP) y los gremios económicos (GR); con los principales factores de carga las categorías A (-0.06), B (0.37) y C (0.37); y las subcategorías D6 (0.37). El CP2 explica el 15 % de la variabilidad y separa los actores sociales que pertenecen a las organizaciones comunitarias y las organizaciones ambientales no gubernamentales; con los principales factores de carga la categoría A (-0.85) y la subcategoría D5 (0.37). Con respecto a las subcategorías analizadas se evidencia la correlación entre las que tienen ángulos de inclinación semejantes (Figura 3).

El ACP permitió evidenciar la relación entre las tipologías de los actores sociales y las representaciones. Los actores sociales que expresaron las representaciones complementarias o emergentes a las formuladas por las categorías o subcategorías son las organizaciones comunitarias y la ONG ambiental; los actores que pertenecen a las instituciones públicas o los gremios económicos se encuentran en las representaciones expresadas en el marco de las categorías y subcategorías evaluadas.

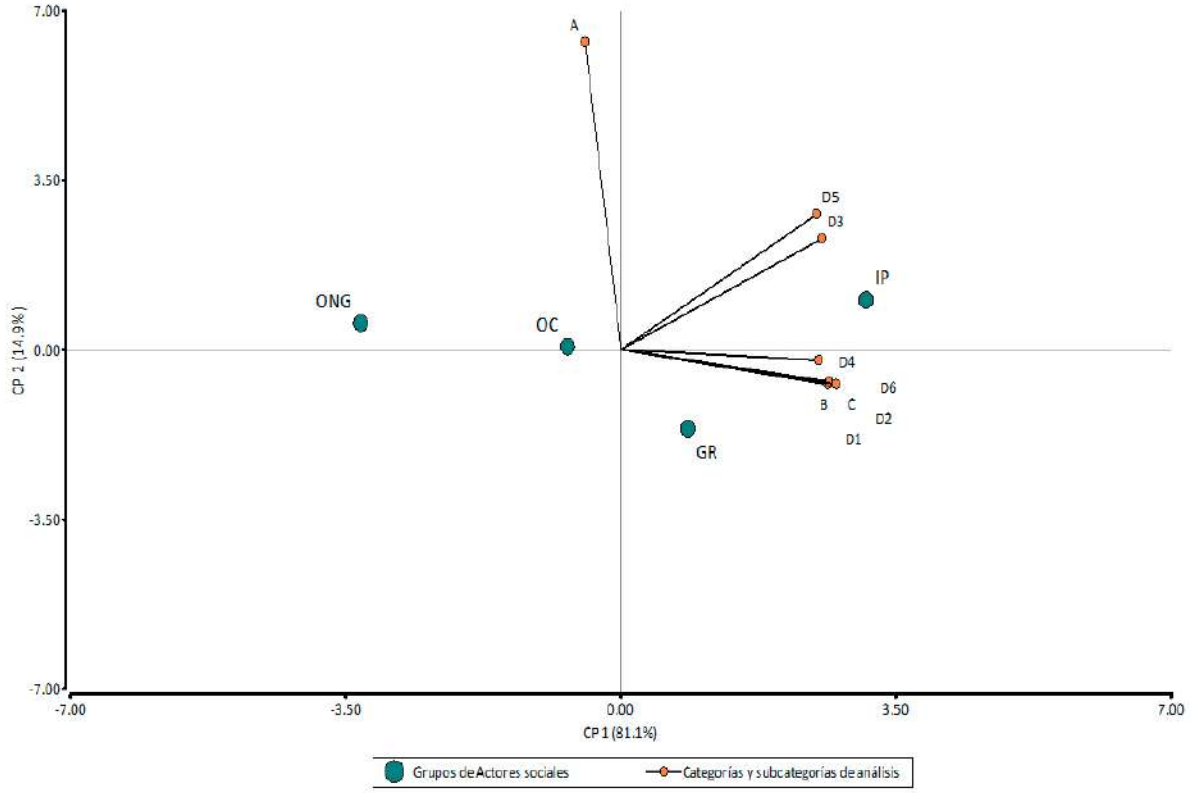


Figura 3. Variabilidad de las categorías y subcategorías analizadas con respecto a los grupos de actores sociales participantes del estudio. Biplot verde Grupos de actores sociales: Organizaciones comunitarias (OC), Organizaciones no gubernamentales ambientales (ONG), Gremios económicos (GR) e Instituciones públicas (IP). Biplot naranja Categorías y subcategorías de análisis.

4. Resultados del análisis de la oferta educativa (territorial y nacional) relacionada con la valoración sostenible e incluyente del territorio

4.1 Resultados de la investigación en línea

El análisis de la información se realizó de manera manual, previo diseño, selección y definición de unidades de categorización de datos. Los resultados precisaron la oferta en el actual sistema educativo de acuerdo a las características del territorio y los procesos de valoración en curso. La búsqueda exhaustiva arrojo un total de 12 instituciones de educación formal de los departamentos de Quindío y Risaralda. En estas instituciones se rastrearon los cursos ofrecidos por instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA y las Universidades con sus diversos programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados (Anexo 6).

De las 12 instituciones educativas registradas se encontró que el 62 % correspondieron a instituciones de carácter privado y 38 % a instituciones públicas, de estas, el 63 % se sitúan en el departamento del Quindío y el 37 % en el departamento de Risaralda. En cuanto a la oferta educativa se encontraron

102 programas que se ofrecen en diferentes metodologías, así: 35 ofertan programas virtuales, 59 son de modalidad presencial y ocho son semipresenciales, de los cuales 95 se encuentran actualmente activos en oferta y siete están inactivos. En cuanto a la duración, se encontró que las capacitaciones ofertadas a través de cursos libres invierten un total de formación de 40 horas. Con referencia a la formación superior, los programas de pregrado cuentan con una dedicación a la formación profesional de 10 semestres; en cuanto a los posgrados: las especializaciones invierten dos semestres para la formación, las maestrías cuatro semestres y los doctorados ocho semestres (Figura 4, Tabla 7).

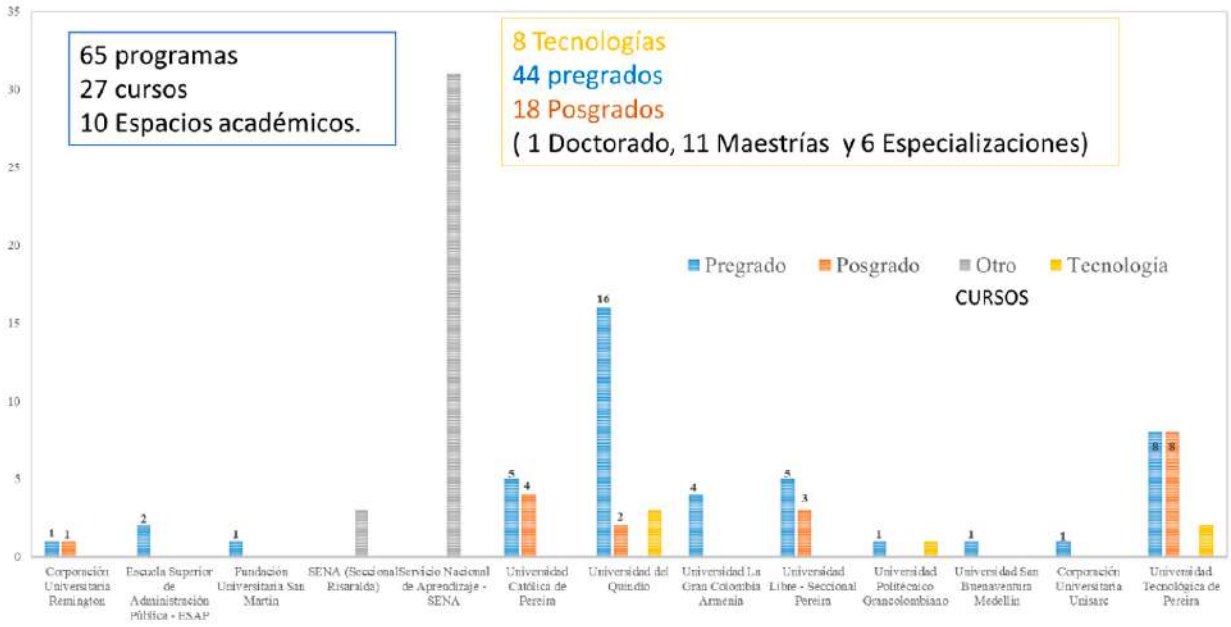


Figura 4. Oferta educativa a nivel regional en los departamentos de Risaralda y Quindío relacionada con el proyecto SUS-TER.

Con referencia a las condiciones de acceso de los programas se encontró que, el Servicio Nacional de aprendizaje-SENA tiene como exigencias para el acceso a los cursos que se ofertan, los siguientes requisitos: una inscripción, una entrevista, seguido de un examen de Admisión, en cuanto al límite de edad ha estimado que los usuarios para las diversas capacitaciones tienen un rango que oscila entre los 15 y 28 años, un nivel en el Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales (SISBEN) de uno a tres, y con una cobertura de población rural vulnerable mayor a 15 años.

En los programas ofrecidos por instituciones de educación superior el puntaje del Examen de Estado o prueba Saber 11 es el requisito de ingreso, esta prueba está dirigida a estudiantes de educación media. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es la entidad encargada de esta evaluación, comisión que gestiona el Examen de Estado, utilizado como prueba de acceso de los estudiantes del nivel medio al nivel educativo superior (Orientación Universia, 2018). De este modo, para que los jóvenes de Colombia puedan acceder a la formación profesional o tecnológica, deben

contar con un puntaje mínimo que es diferencial entre las diversas ofertas de la Universidades, es decir, que es uno de los primeros filtros para que una universidad en Colombia pueda evaluar el ingreso de un postulante a su institución.

5. Necesidades educativas (brechas) para el desarrollo sostenible e inclusivo de los territorios Aporte teórico

En el territorio los actores sociales reconocen la necesidad de una oferta de formación académica vinculada a los procesos de dinamización territorial. Además, consideran que la propuesta de dinamizador territorial debe construirse con una aproximación conceptual integral del territorio desde una construcción biofísica y sociocultural. En este proceso de formación no reconocen a las instituciones de educación superior como fuente exclusiva de las propuestas de formación. Resaltan la importante y constante labor de las organizaciones comunitarias como agentes formadores o portadores de un conocimiento en torno a los procesos de valoración en el territorio. Cuando el ámbito de producción del conocimiento se flexibiliza, así mismo se conviene en la necesidad de dinamizar y ampliar su forma de producción, divulgación y apropiación de tal manera que irradie hacia la llamada "sociedad" en general (Tocancipá y Ospina, 2009).

Las necesidades de formación están asociadas a los procesos de valoración locales, por lo tanto, los procesos de formación se deben acercar a los actores sociales en su territorio. Destacan la transcendencia de procesos de formación endógeno, que articule comunidades, diálogos de saberes desde conocimiento empírico y científico. Donde la formulación y ejecución de los proyectos florezcan y apoyen los procesos locales de valoración. La cultura recuerda que un derecho natural y social como es nuestra riqueza biodiversa se convierte en base, columna y meta de cada política ambiental. Los lineamientos surgidos del reconocimiento de nuestro patrimonio cultural ambiental, al igual que nuestros saberes tradicionales primigenios, salvaguardan un derecho social que conservamos y potenciamos como herencia y como pueblo (Tocancipá y Ospina, 2009).

Los fundamentos actuales de dinamización territorial se han logrado por experiencia de los actores sociales, que le ha permitido conocer y defender el territorio desde una aproximación política y ambiental que se hace necesaria su inclusión en los procesos de formación futuros. De lo anterior se desprenden los siguientes contenidos: Historia y geografía ambiental, sociología rural y urbana, ecología política, patrimonio ambiental y cultural, administración pública, desarrollo rural o principios del buen vivir, economía solidaria. Además de complementar la formulación y ejecución de proyectos productivos a nivel local en agroecología y diversas propuestas de ambientes de aprendizaje, experiencias con las comunidades como por ejemplo voluntariados.

Conclusiones

Como síntesis final desde el equipo SUS-TER – UNIQUINDIO, los actores sociales y las instituciones educativas relevantes en el territorio se consolida una propuesta de conocimiento habilidades y competencias del "Dinamizador Territorial":

Conocimiento

1. Ecología del paisaje
2. Ambiente y cultura
3. Socioecosistemas
4. Mecanismos de participación ciudadana

4.1Conectividad
4.2 Gobernanza
4.3 Incidencia política
4.4 Constitución política

5. Ordenamiento ambiental territorial
5.1 Estructura ecológica
5.2 Determinantes ambientales

6. Normativa ambiental para el territorio
7. Contexto territorial (Abordados desde: geografía política, ecología política y desarrollo rural, sociología, historia ambiental)
7.1 Cuenca
7.2 Resguardo
7.3 Entidades territoriales
7.4 Región – Ecoregión
7.5 Ecociudadania

8. Manejo del territorio: Endogenicidad
8.1 Principios del buen vivir
8.2 Agroecología: Soberanía y seguridad alimentaria
8.3 Cadenas de valor locales
8.4 Comercialización local y biocomercio
8.5 Sistemas participativos de garantías
8.6 Planes de negocios
8.7 Conflictos socioambientales, Agua VS minería, Agua VS cultivos agroindustriales Plantaciones forestales VS Bosque nativos y agroforestería, Turismo VS turismo local
8.8 Turismo de naturaleza
8.9 Formulación de proyectos productivos

Habilidades y Competencias

1. Articulación de múltiples intereses en el territorio
2. Facilitador de la comunicación en doble vía – Divulgador.
3. Incidencia política y ética en procesos de defensa del territorio
4. Mediador y conciliador
5. Gestor del territorio
6. Educador e investigador social

7. Bibliografía

Belletti G., Marescotti A. (2011). Origin Products, Geographical Indications and Rural Development. In: Barham E., Sylvander B. (Eds.), “Labels of Origin for Food”, CAB International Publishing, pp. 75-91

Brunori, G. (2019). Enfoques teóricos: Modelos conceptuales de desarrollo territorial sostenible en Europa y América Latina. Kick-off meeting Proyecto SUS-TER. Florencia (Italia), Universita Degli Studi di Firenze, febrero 19-22 de 2019.

Corporación Autónoma Regional del Quindío (C.R.Q). (2011). Formulación plan de manejo subcuenca río Quindío. Recuperado de http://www.crq.gov.co/ /Documentos/CRQ/PLAN-DE-MANEJO-SUBCUENCA-RIO-QUINDIO-2011-FINAL-DIC.pdf

Corporación Autónoma Regional del Quindío (C.R.Q), Fundación jardín Botánico Joaquín Antonio Uribe y la Universidad del Tolima. (2015). Plan de ordenamiento del recurso hídrico del río Quindío. Armenia, Quindío. Convenio de Cooperación No. 070 de noviembre 8 de 2013.

Corporación Universitaria Remington. (2019). Programas. Recuperado de: http://www.uniremington.edu.co

Corporación Universitaria Santa Rosa de Cabal. (2019). Programas. Recuperado de: http://www.unisarc.edu.co/

Correa, T. A. (2010). Incidencia del cambio productivo en una sociedad regional: caso plátano en el Quindío (Tesis de Maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co:8443/bit

stream/handle/10554/1101/CorreaToroAlonso2010.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Censo nacional. Recuperado de http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion/192.168.1.200/Anda_4_1/index.php

Escorel, S. (1999). Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro, Fiocruz.
Escuela Superior de Administración Pública. (2019). Oferta académica. Recuperado de: http://www.esap.edu.co

Favareto, A. (2019). Enfoques teóricos: Modelos conceptuales de desarrollo territorial sostenible en Europa y América Latina. Kick-off meeting Proyecto SUS-TER. Florencia (Italia), Universita Degli Studi di Firenze, febrero 19-22 de 2019.
Fredmann, J (1981). Espacio vital y espacio económico-contradicciones en el desarrollo regional. Banco Exterior de España. Madrid. España.
Fundación Universitaria San Martín. (2019). Programas. Recuperado de: www.sanmartin.edu.co

Haropoulou, M., Smallman, C., & Radford, J. (2013). Supply Chain Management and the Delivery of Ecosystems Services in Manufacturing. En: S. Wratten., H. Sandhu, R, Cullen & R. Costanza (Ed.), Ecosystem Services in Agricultural and Urban Landscapes (pp. 157-176). Oxford: Wiley Blackwell Press.

Lacoste, J. P. (2019). Enfoques teóricos: Desarrollo territorial inclusivo en América Latina y Europa. Kick-off meeting Proyecto SUS-TER. Florencia (Italia), Universita Degli Studi di Firenze, febrero 19-22 de 2019.

Molano B. J (2013). El territorio, un concepto geográfico estratégico. Las altas montañas ecuatoriales de Colombia. Reflexiones y apuestas para su defensa y continuidad. Ministerio de educación. Bogotá, Colombia

Molina-Rico, L. J., Correa-Valencia, J. A., y Feijoo-Martínez, A. (2019). Transformaciones territoriales, mudanzas y cambios en servicios ecosistémicos, Armenia, Colombia. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 10(1), pp.1 – 33.

Orientación Universia. (2018).¿Qué se necesita para ingresar a una universidad en Colombia? Recuperado de: https://orientacion.universia.net.co/infodetail/consejos/orientacion/que-se-necesita-para-ingresar-a-una-universidad-en-colombia-4389.html#

Organización de Naciones Unidas (ONU) - Habitat. (2012). Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012. Rumbo a una nueva transición urbana. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos. Recuperado de https://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/onu//newsletter12/887_spa.pdf

Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria. (2019). Programas. Recuperado de: www.poli.edu.co

Ranaboldo, C.; Schejtman, A. (2009). El valor del patrimonio cultural: territorios rurales, experiencias y proyecciones latinoamericanas (eds). Lima: IEP, RIMISP.

Ray, CH. (1998). Culture Intellectual Property and Territorial Rural Development. Sociologia Ruralis 38: 4-20.

Romero-Cevallos, R. (2005). ¿Cultura y

Desarrollo? ¿Desarrollo y Cultura? Propuestas para un debate abierto. Cuadernos PNUD. Serie Desarrollo Humano No. 9. UNESCO, PNUD, Lima, Perú.

Saud-Casanova, V. (2007). El medio rural de la Región Metropolitana como escenario para la formulación de instrumentos de planificación participativa. El caso de la comuna de Buin. Diseño Urbano y Paisaje, 4(10), 2-27. Recuperado de http://dup.ucentral.cl/pdf/10_medio_rural_region_metropolitana.pdf

Servicio de Aprendizaje SENA. (2019). Oferta educativa. Recuperado de: http://oferta.senasofiaplus.edu.co/sofia-oferta/buscar-oferta-educativa.html

Speak, Ross. (1989). "La intervención desde redes sociales". Las prácticas en red. Compilado por Momy Elkaïm. España: Editorial Gedisa.

Schejtman, A.; Berdegué, J. (2004). Desarrollo territorial rural. Debates y temas rurales No. 1. RIMISP, Santiago, Chile.

Tocancipá-Falla J. y Ospina G.A. (2009). Diálogo de saberes en cuestión: Consideraciones sobre la renovación de una estrategia metodológica en el sistema investigativo nacional. En: C. López y U. Hernández (Comp). Diálogos entre saberes, ciencias, e ideologías en torno a lo ambiental. (pp. 29-40) Dosquebradas. Colombia: Publiprint Ltada.

Universidad Católica de Pereira. (2019). Programas. Recuperado de: http://www.ucp.edu.co/

Universidad Externado de Colombia (UEC). (2007). Ciudad, espacio y población: El proceso de urbanización en Colombia. Bogotá: Universidad Externado de Colombia-Centro de Investigación sobre Dinámica Social. Recuperado de https://colombia.unfpa.org/es/publications/ciudad-espacio-y-poblaci%C3%B3n-el-proceso-de-urbanizaci%C3%B3n-en-colombia

Universidad del Quindío. (2019). Programas. Recuperado de: www.uniquindio.edu.co

Universidad La Gran Colombia. (2019). Programas. Recuperado de: www.ugc.edu.co

Universidad Libre de Colombia. (2019). Programas. Recuperado de: http://unilibrepereira.edu.co/portal/

Universidad Tecnológica de Pereira. (2019). Programas académicos. Recuperado de: https://www.utp.edu.co/

Vandecandelaere, E.; Arfini, F.; Belletti, G.; Marescotti, A. (eds.) (2009). Linking people, places and products: A guide for promoting quality linked to geographical origin and sustainable geographical indications, Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) and SINERGI, Rome; http://www.fao.org/in-action/quality-and-origin-program/resources/publications/linking-people-places-products/es/

Ponencias

Concepciones y nociones sobre Educación Inclusiva en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Internacional de la Rioja.

Una mirada para comprender y proponer

Estado del arte [1]

Edna Patricia Lopez Perez [2]

Resumen

El presente estado del arte analiza críticamente la educación inclusiva. a través de la revisión de 48 documentos, bajo criterios de relevancia, actualidad y rigor metodológico. El estudio identifico avances, vacíos y oportunidades para futuras investigaciones, favoreciendo la formación de docentes y especialistas. Se adoptó un enfoque heurístico y hermenéutico, promoviendo un diálogo interdisciplinario y aportes a políticas educativas, los hallazgos permitan aportar a la mejora de las prácticas inclusivas.

Se analizan las concepciones sobre educación inclusiva identificando referentes teóricos clave como equidad, accesibilidad y diversidad, vinculados a los derechos humanos.

Se destaca el Modelo Social de Educación Inclusiva y el Paradigma Crítico, así como la relación con los marcos normativos y el uso de las TIC en los procesos educativos. Se reconoce la interdisciplinariedad en su abordaje y la predominancia de metodologías cualitativas, estudios documentales y de caso, con una creciente tendencia a enfoques mixtos.

En el análisis se evidencia vacíos en los trabajos sobre educación inclusiva a distancia y virtuales, en la fundamentación teórica, impacto de políticas, accesibilidad tecnológica y formación docente. Se resalta la necesidad de incluir la voz de los estudiantes con discapacidad y otros actores para comprender sus experiencias. y

---

1 Concepciones y nociones sobre Educación Inclusiva en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Estado del arte. grupo de investigación ETI, INVESTIGADORAS Edna Patricia López, Angela Johana Grisales, Diana Jennifer Acosta 2023- 2024 - Bogotá, Colombia, ednapatricia.lopez@unir.net

2 Licenciada en educación infantil, especialista en docencia universitaria y gestión cultural, magister en desarrollo educativo y Social, estudiante del doctora en ciencias sociales niñes y juventud, docente tiempo complete facultad de educación ciencias sociales Fundación Universitaria Internacional de la Rioja UNIR, docente investigadora en el campo de las políticas publica la gestión educativa y las educación inclusiva

fortalecer metodologías emergentes y el análisis cuantitativo en la investigación. Finalmente, se destaca el reto de diseño de modelos virtuales inclusivos y la importancia de la capacitación docente y adaptación institucional para superar barreras estructurales.

Palabras clave: Discapacidad, inclusión educativa, educación inclusiva, estado del arte, atención a la diversidad.

INTRODUCCIÓN

La facultad de educación y ciencias sociales de la Fundación Universitaria Internacional de la Rioja UNIR es una facultad relativamente joven en el país, en lo que lleva 5 años aportando a la formación de maestros, maestras y actores educativos en múltiples escenarios y distintas regiones del país ha venido reconociendo una vocación particular que le permite desde la teoría y la práctica reflexionar y hacer aportes sobre lo que significa la educación inclusiva. En el ejercicio docente desarrollado en este tiempo en los programas de licenciatura y especialización se logra identificar que hay una línea de formación que aportaría a la reflexión sobre el compromiso que se tiene desde las facultades de educación y en general desde los escenarios de formación de maestros respecto al reconocimiento y generación de alternativas pedagógicas para la formación de todos los niños, niñas y jóvenes en condiciones de justicia y equidad.

En el año 2023 se desarrolla por parte de la Facultad el primer coloquio de prácticas de educación inclusiva: Reflexiones y saberes docentes, en dicho evento varias de las reflexiones de los asistentes al interior de las mesas de trabajo (3) estuvieron orientadas a la comprensión de esas tensiones existentes entre inclusión educativa y educación inclusiva, las distancia entre la formulación de políticas en este campo y su implementación y el interés por reconocer las estrategias o prácticas a través de las cuales este reto puede ser asumido por los maestros en particular y en general por todos los profesionales, asociados a esta responsabilidad, entre otros muchos temas relacionados con la diversidad, la inclusión y la educación.

Las reflexiones y propuestas generadas en el coloquio despertaron el interés por parte de un equipo de profesoras de la Facultad de poder identificar cuáles son los referentes teóricos, metodológicos y legales sobre los cuales los docentes de la facultad han venido aportando a la formación de los estudiantes en este campo, ya que en las reflexiones generadas, es claro que en correspondencia con los lugares teóricos sobre los cuales se constituye este conocimiento, así mismo se configuran las prácticas, es así como surge el proyecto de investigación “Concepciones y nociones sobre Educación Inclusiva en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la fundación Universitaria internacional de la Rioja, un estado del arte”, financiado por la convocatoria interna de investigación de la Universidad.

Como equipo de trabajo se determina que la estrategia de investigación más acertada es el desarrollo del estado del arte, “Los estados de arte en las ciencias sociales, y los producidos en cualquier tipo de investigación, representan el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, pero, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y los acumulados que de las ciencias sociales” (Jiménez, 2004, p. 5). En tal sentido se hace delimitación de la masa documental con la cual se trabajaría, determinando como criterios textos producidos a nivel nacional e

internacional, producto de reflexiones pedagógicas y resultados de investigación así como documentos de política producidos en los últimos 10 años.

Para esta revisión se determinaron como categorías; tipo de documento, referente disciplinar, referente teórico, autor/referente disciplinar, contexto de producción, diseño metodológico, resultados y conclusiones. Algunas de estas categorías se convirtieron posteriormente en categorías de análisis; referente teórico, referente disciplinar, referente metodológico, resultados y conclusiones, alrededor de estas últimas se analizan las tendencias, las relaciones, tensiones y vacíos de conocimiento que permitan en los resultados de la investigación dar cuenta de elementos para el enriquecimiento de los programas académicos desde los cuales los licenciados y demás actores educativos de la facultad de educación de UNIR se están formando, para posteriormente proyectar la segunda fase de la investigación en donde se pueda hacer un contraste sobre la manera en que estas concepciones y nociones están incidiendo en las prácticas inclusivas que desarrollan los estudiantes de la facultad que ya están en un ejercicio docente o en un ejercicio profesional.

En las conclusiones se hace un aporte de cuáles son las concepciones y nociones más recurrentes que circulan en los documentos revisados, la identificación de vacíos de conocimiento, para que desde el grupo de investigación Educación y Tecnología para la Inclusión ETI se pueda aportar al fortalecimiento del campo de la educación inclusiva y finalmente identificar cuáles serían las necesidades de formación en las se puede aportar desde los programas de la facultad de educación ya que la vocación fundamental de la Fundación Universitaria Internacional de la Rioja UNIR es llegar a las regiones más apartadas del país aportando al reconocimiento y la atención de todos los niños, niñas y jóvenes en condiciones de equidad y justicia.

METODOLOGÍA

Esta investigación, realizada entre los años 2023 y 2024, emplea la metodología de estado del arte, que para algunos casos puede ser parte integral de un proceso investigativo y también se considera una investigación en sí misma caso concreto de los resultados de investigación que compartimos. Por lo tanto, realizar un estado del arte permite una comprensión crítica del conocimiento de un fenómeno sobre en qué se siente interés. Esta metodología busca generar nuevos conocimientos y comprensiones, adoptando una perspectiva teórica mediante la revisión, análisis crítico e interpretación de documentos existentes de diversos orígenes. El objetivo concreto del presente estado del arte es favorecer la formación de licenciados y especialistas de la Facultad, así como permitir que la Fundación participe en la formulación de políticas públicas y en la generación de proyectos de intervención y desarrollo en contextos locales, nacionales e internacionales.

Según Schwarz (2013), el estado del arte constituye la base más profunda de la investigación, permitiendo descubrir nuevo conocimiento al revisar la literatura asociada al tema de investigación. Esto facilita la determinación de quiénes, cómo, cuándo, dónde y por qué se han resuelto problemas de investigación, evaluar su actualización y verificar la vigencia del tema, así como descubrir hasta dónde ha avanzado el conocimiento validado más reciente.

Asumiendo la perspectiva analítica y de

generación de conocimiento de un estado del arte, para llevarlo a cabo, se desarrolló un trabajo inicialmente heurístico y, posteriormente, hermenéutico. Permitiendo de esta manera que las investigadoras pongan en diálogo sus interés investigativos y sus saberes previos, con los datos que la revisión de los textos les fue arrojando, así mismo que al momento de los hallazgos las investigadoras generen propuestas claras; en términos de aporte a la formación de los licenciados y especialistas y la generación de propuestas alternativas de formación en el campo, para diversas poblaciones que deben atender sobre todo en las regiones más apartadas del centro del país, identificándose el reto de la educación inclusiva.

Las investigadoras asumen la estrategia metodológica propuesta por Londoño, Maldonado & Granados en Guía para Construir Estados del Arte, en la guía se aclara "Como método, la hermenéutica explica las bases de la comprensión, determinando sus posibilidades y configuraciones a partir del círculo hermenéutico, condición de toda interpretación por ser el que determina la ruta investigativa. Comienza con el pretexto, cediendo paso al sentido del texto para luego configurar el horizonte de sentido o interpretación. (Londoño, Maldonado & Granados, 2014, p.23)

El pretexto

El reconocimiento de todo aquello que se dirige a indagar la realidad como objeto de interpretación surge de su mismo ser, de lo que tiene en sí mismo. En el ámbito académico, este proceso es fundamental para desarrollar investigaciones sólidas y significativas. El conjunto de ser y tener, es decir, las experiencias y conocimientos previos, conforma el horizonte desde el cual se genera el interrogante central de cualquier estudio. Este horizonte previo no solo ubica el contexto del mundo en el que se desarrolla la investigación, sino que también subraya la necesidad de darle un sentido y una razón de ser a las preguntas que se plantean (Gadamer, 2013).

Esta investigación comprende una descripción estadística detallada de documentos clasificados en artículos de revisión, artículos de reflexión, libros, y otros documentos como informes y reportes. La selección de estos documentos se llevó a cabo bajo criterios de relevancia temática, actualidad, rigor metodológico, autoridad de la fuente y disponibilidad de información completa. Aquellos documentos que no cumplían con estos criterios fueron descartados, garantizando así la calidad y pertinencia de los contenidos revisados (Mertens, 2015).

Al revisar estos documentos, se busca no solo entender el estado actual del conocimiento sobre la educación inclusiva, sino también identificar las lagunas y oportunidades para futuras investigaciones. Este análisis no solo es un reflejo del trabajo realizado por diversos investigadores en los últimos años, sino que también sirve como un punto de partida para nuevas preguntas y exploraciones en el campo de la educación inclusiva (Booth, 2011). La riqueza de perspectivas y enfoques metodológicos presentes en la documentación recopilada resalta la complejidad y la importancia de abordar la inclusión desde una variedad de ángulos disciplinarios y contextuales.

En este sentido, la revisión pretende aportar una visión integral y crítica sobre la educación superior, promoviendo un diálogo continuo y constructivo que mejore las prácticas y políticas educativas inclusivas (Ainscow, 2020).

Para este trabajo se recopilaron diversos tipos de documentos, categorizados de la siguiente manera:

a. Artículos: estos documentos se centran en analizar el estado actual del conocimiento acerca de la educación inclusiva, así como textos que presentan reflexiones críticas y teóricas sobre el tema en cuestión. Se encontraron 40 artículos en total.
b. Libros: obras que abordan de manera extensa y profunda la mirada de la educación inclusiva. Se identificaron 3 libros en el conjunto de documentos.
c. Otros Documentos: Incluyen informes, reportes y otros tipos de publicaciones que no encajan en las categorías anteriores. Este grupo consta de 5 documentos.

El texto

Es el momento del análisis de lo que luego se interpretará.

"Un texto es un universo abierto en el que el intérprete puede descubrir infinitas interconexiones" (Eco, 1997, p.50), pues es en él donde se hace visible el reconocimiento de las actuaciones y, con base en herramientas metodológicas pertinentes, se puede construir el sentido del texto.

El texto está definido desde su 'contexto', en tanto escenario social objetivado a través del cual se muestran las reglas de actuación de los sujetos sociales, formado también por aquello que se dice en ese ámbito determinado: esto es, texto es 'lo dicho', 'lo escuchado', 'lo visto', 'lo olido', 'lo palpado', 'lo sentido'; en una palabra, es la circulación de las diversas formas de lenguajes que permiten percibir y comprender los significados del contexto.

Para esta investigación se tomaron como elementos de análisis; los referentes teóricos que soportan investigaciones o publicaciones revisadas, por considerar que a través de este elemento se puede identificar cómo la teoría construida por la cultura configura las nociones y conceptos y las practicas establecidas en relación con las dos grandes categorías conceptuales de la investigación, así que será importante analizar la evolución de este marco teórico y su incidencia en la generación de conocimiento.

Otro análisis fue el referente disciplinar, para identificar que tan solitario es para la educación el trabajo de las categorías teóricas centrales de la investigación y poder identificar posibles relaciones con otras disciplinas, por un lado, enriquecer y tensionar discursos y, por otro, para avizorar posibles relaciones con otras profesiones que contribuyan a la garantía de los derechos de la persona en las mismas condiciones.

Se realiza el análisis de los referentes metodológicos, para el caso de aquellos documentos en los el que, son explícitos en las investigaciones y la producción, para identificar cuáles han sido quizás los estatutos epistemológicos, las poblaciones, los contextos y la manera en que desde la idea de cientificidad, se han tratado las categorías que orientan la investigación, de modo que contribuya en la generación y orientación de futuras investigaciones en la facultad de educación de UNIR y de manera particular en el grupo de investigación ETI.

Finalmente, se analizaron las conclusiones y hallazgo de las investigaciones y los trabajos revisados, para identificar el estado de la discusión y que a través de los resultados más relevantes se pueda contribuir con la formación de licenciados y profesionales interesados en la educación, así como

identificar los posibles vacíos en la discusión para que a través del grupo de investigación ETI y los programas de la facultad de educación puedan contribuir más pertinentemente al campo.

RESULTADOS

Referentes teóricos:

Lo primero a mencionar es cómo los elementos teóricos de la educación inclusiva aparecen permanentemente, vinculados con elementos teóricos de las ciencias sociales y la política educativa, esto puede ser interpretado como un avance hacia la compresión de la educación como un bien para todos y un asunto de todos, un derecho esencial de las personas, y un indicador básico de calidad de vida (Beltrán y Pinilla, 2014). De manera particular los referentes teóricos construidos alrededor del tema han permitido identificar, que la educación se convierte en factor de cohesión, equidad e igualdad de oportunidades, y de inclusión social (Fajardo, 2017). Estas acciones se han venido instaurando en la cultura escolar, políticas educativas y las prácticas de los agentes educativos.

En el análisis transversal de los apartados teóricos, las categorías teóricas más relevantes identificadas son; derecho a la educación, práctica pedagógica, derechos humanos, democracia, discriminación racial y de género, filosofía, política, gestión educativa, diversidad, discapacidad.

Para las investigadoras comprender las bases teóricas que soportan o fundamentan el fenómeno, es muy importante en tal sentido y acorde a la revisión identificar que el fenómeno de la inclusión se basa en teorías de la inclusión educativa que abarcan conceptos como equidad, accesibilidad, diversidad y educación para todos, fundamentados en los derechos humanos y el derecho a una educación de calidad sin discriminación. Lo que claramente evidencia una transformación en la compresión y la manera en que asume la inclusión no como una situación privada de aquellos que la "padecen" sino un fenómeno público, social que nos llama a todos (Landero y Miranda, 2020; Medina, 2017; Moliner, 2013; Pacheco, 2015 y Castro, 2023). Es de gran relevancia que temas tan técnicos como la calidad de la educación este siendo asumida como la necesidad de pensar una educación de calidad desde una perceptiva formativa, es decir la posibilidad de un educación igual para todos y sin discriminación. Desde la posibilidad de "Propiciar la generación de reflexiones que posibiliten crear experiencias de inclusión exitosas en el contexto escolar. (Arnaiz, 2011, p 23-35).

En los referentes teóricos de los textos analizados se encuentra una gran coincidencia en ubicarlos en el **Modelo Social de Educación Inclusiva**, que busca identificar la gestión de los avances en educación inclusiva. Se enfoca en la idea de que la educación inclusiva depende no solo de las características individuales de los estudiantes, sino también de las políticas y actitudes institucionales que promueven la igualdad de oportunidades y la diversidad, es decir todos los actores se vinculan y se hacen responsables al comprender y actuar frente a las diferentes realidades. Una tendencia del material consultado es el abordaje desde **el Paradigma Crítico para cuestionar las estructuras sociales existentes**. "El paradigma crítico sienta su base en la teoría crítica del conocimiento que posiciona la reflexión y la emancipación social como respuesta a las hegemonías y las formas de dominio, y hace de la conciencia el medio para lograr las reivindicaciones frente a la

justicia social y el alcance del bien común (Miranda y Ortiz 2020, p. 10) en tal sentido se encuentra una marcada tendencia en **promover** una mayor equidad y justicia social en el ámbito educativo. Este enfoque y abordaje busca transformar las prácticas educativas tradicionales hacia una educación más inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes, mostrando en esta tendencia para el grupo de investigación ETI, una oportunidad para aportar a las discusiones teóricas para avanzar hacia la comprensión y atención de la diversidad desde marcos mucho más amplios.

Una de las relaciones fuertemente evidenciadas en lo teórico, tiene que ver con la educación inclusiva y el marco legal y normativo. La relación más evidente es discapacidad y educación. En cuanto a la educación inclusiva, se busca definir y comprender sus fundamentos, principios, objetivos y características, así como identificar las barreras para su implementación efectiva. Con relación al marco legal, se hace referencia a legislaciones internacionales y nacionales, tales como la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en cuanto a la legislación interna en general se parte de la Constitución Política y la Ley 115 de 1994, haciendo énfasis en legislación que da cuenta de la atención a la discapacidad en diversas dimensiones y mostrando una tendencia a la promoción y el reconocimiento de los derechos de cada estudiante (Dotra, 2015). Esta relación sobre todo con lo legislativo refuerza la idea de una comprensión más amplia de la inclusión como un fenómeno social, sin embargo, es importante mencionar que en la definición de las políticas aún persiste la idea paternalista, compensatoria de atención a las persona con discapacidad. Gerald Dworkin entiende por “paternalismo” “a grandes rasgos, la interferencia en la libertad de acción de una persona justificada por razones que se refieren exclusivamente al bienestar, el bien, la felicidad, las necesidades, los intereses o los valores de la persona coaccionada” (Dworkin,1987, p.20).

Otra de las relaciones presente en la revisión es el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en contextos educativos inclusivos destacando cómo estas pueden mejorar la calidad educativa e impulsar la inclusión de estudiantes diversos, especialmente aquellos en situaciones vulnerables (Acevedo, 2020; Marín, 2017 y Mateus, et al., 2023). Aquí es importante mencionar como estas herramientas tecnologías están aportando en la atención a la diversidad en contexto escolares y no escolares y vienen favoreciendo el desarrollo de ajustes razonables a nivel fisiológico y social, quizás siendo en lo comunicativo en donde más aportes se reconocen. El referente teórico se centra en conceptos clave como; brechas digitales y acceso a las (TIC) para estudiantes con necesidades especiales. Se destaca la importancia de las políticas públicas y la competencia en TIC para cerrar las brechas digitales y **promover la equidad digital.**

La tercera relación que se evidencia son las categorías teóricas de la inclusión, con la generación de modelos de educación inclusiva, que explican la implementación de la inclusión en las escuelas a través de prácticas pedagógicas adaptadas (Almonacid, 2023). Esta relación en los textos revisados se hace mucho más evidente y especifica en modelos pedagógicos para la vida universitaria, se establecen en algunos casos la definición de estos modelos como experiencias de innovación vinculados directamente con criterios de calidad en las instituciones y se reitera la idea de garantizar una educación de calidad para todos en

igualdad de condiciones (Altagracia y Navarro, 2023; Carballo, 2018; Delgado, et al., 2021; Isequilla, 2020).

Se dejan planteadas y para ser revisadas más adelante y con mayor profundidad relaciones teóricas tales como: la pedagogía inclusiva y políticas educativas inclusivas, filosofía educativa y derechos de las personas con discapacidad.

Referente disciplinar

Frente a la relación interdisciplinaria resulta interesante ver como en la revisión de los textos se entremezcla de manera variada, disciplinas como Derecho, Sociología, Psicología y Pedagogía, para dar el marco de comprensión de la inclusión y seguir reforzando la idea que este no es un tema exclusivo de la educación, la escuela o la familia, como en un inicio fue comprendida (Sierra, 2018; Mañas, et al., 2022; Guzmán, 2015). Uno de los enfoques interdisciplinarios se centra en comprender cómo se entiende y se pone en práctica la educación inclusiva en contexto específicos, allí aparece una tensión entre la academia en general y los profesionales especializados en educación especial. Ya que los primeros, según los textos revisados agotan la comprensión en identificar su origen y características, en tanto que en los segundos se evidencia una preocupación por la comprensión del fenómeno y las maneras en que este se convierte en una responsabilidad de la sociedad en general.

Otra relación interdisciplinaria se establece frente a la manera de asumir y desarrollar la investigación, en la cual integra aspectos de la psicología educativa, la sociología de la educación y la gestión educativa, entre otros campos relacionados. En la investigación que se centra en el campo de la educación, específicamente en el ámbito de la educación inclusiva, se explora la relación entre la investigación y la práctica educativa, lo que implica una conexión con la didáctica y la pedagogía. Finalmente, los referentes disciplinares de la investigación que se encuentran en el campo de la educación especial o la educación inclusiva, se asume desde un carácter interdisciplinario donde retoma elementos de la psicología, pedagogía, sociología y derechos humanos, entre otros.

Es posible identificar algunas intersecciones de varios campos de estudio en el análisis de la educación inclusiva en Latinoamérica, incluyendo la pedagogía, las ciencias de la educación, la sociología de la educación, la antropología, los estudios culturales, la política educativa y los estudios de discapacidad. Los textos hacen referencia a una investigación centrada en la educación especial y la pedagogía, permitiendo la intersección de áreas, en la educación especial, que atiende a estudiantes con discapacidades, y en la pedagogía inclusiva, que busca integrar a todos los estudiantes en el sistema educativo general (Solís, 2023; Garzón, 2020; Diaz y Tébar, 2018 y Campa, 2017).

En relación con la complementariedad, el campo de la educación inclusiva abarca la pedagogía, la didáctica especial, la política educativa y la sociología de la educación, con un enfoque en la enseñanza de los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, y en la equidad y la inclusión en el ámbito educativo, una relación que puede dar pie a pensar en propuestas claras, se identifican la posibilidad de la complementariedad entre la teoría de la educación y la práctica de la gestión educativa. Es necesario orientar la gestión institucional hacia la cualificación del

horizonte, las decisiones y acciones administrativas que posibiliten la garantía del derecho a la educación para todos los estudiantes con discapacidad sin excepción.
Contrastar disciplinas consideradas comúnmente contrarias puede generar debates interesantes y contribuir a una comprensión más profunda de la inclusión, en tal sentido en la revisión se encuentran varios estudios que se centran en la perspectiva sociocultural de la inclusión educativa, explorando cómo se entrelazan las visiones ideológicas y las realidades sociales en la promoción de la inclusión. Por otra parte, viene en aumento los trabajos que exploran la historia y evolución de la educación especial, inclusiva, destacando las diferentes etapas por las que han pasado, desde la exclusión hasta la inclusión total. Finalmente, otra de estas relaciones de contrastes que no siempre es tan clara y visibles es la consideración de los aspectos socioeconómicos que influyen en la oferta educativa y en la inequidad de los aprendizajes de los estudiantes, como la estratificación social y económica.

Tres relaciones de coherencia entre referente teórico y disciplinar pertenecen al campo de la educación inclusiva y las tecnologías educativas, que aborda cómo las TIC pueden mejorar los procesos educativos y asegurar la inclusión de los estudiantes, en este caso las tecnologías educativas cobran importancia en la aplicación de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La inclusión digital es otro punto de interés, explorando estrategias y prácticas para garantizar que todas las personas, especialmente aquellas con discapacidades, tengan acceso equitativo a las tecnologías digitales. Se encuentra un incremento en la relación de las políticas educativas que investigan cómo las políticas públicas afectan la inclusión digital y la implementación de TIC en contextos educativos.

Desde el grupo de investigación ETI se **identifica** que es necesario trabajar desde teorías y disciplinas que favorezcan las múltiples relaciones y que puedan proporcionar marcos conceptuales relevantes para analizar los datos y extraer conclusiones significativas. En ese sentido en la revisión emerge que un buen número de trabajos se sitúan en el ámbito de la psicopedagogía y la educación inclusiva, la legislación educativa, todas ellas asumiendo una defensa de los derechos de las persona en condiciones discapacidad en el marco de la educación inclusiva, invitando a la generación de propuestas específicas y contextualizadas de alternativas educativas equitativas que tengan en cuenta las necesidades individuales y la diversidad de los estudiantes en el marco de una educación para todos. Varios trabajos se enfocan en la necesidad de formación de docentes, analizando cómo se prepara a los futuros profesionales de la educación para trabajar con poblaciones en situación de discapacidad desde la perspectiva de la educación inclusiva buscando garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes.

Referentes Metodológicos

A partir los diferentes textos analizados se identifican varias tendencias metodológicas que se han implementado en los distintos trabajos centrados en Educación Inclusiva las cuales corresponden de manera principal a las tendencias que en educación y ciencias sociales, se plantean para la investigación, en los trabajos revisados donde se hace explicita la estrategia metodológica, se refleja un enfoque riguroso y multidimensional para abordar la investigación en educación

inclusiva, destacando la importancia de la colaboración interdisciplinaria y el análisis contextual.

A pesar de identificar diversas tendencias es posible afirmar que la investigación cualitativa ha marcado de manera significativa el derrotero de la investigación en el campo de la educación inclusiva, en primer lugar, porque se reconoce la educación inclusiva como un fenómeno social y humano que implica factores como; las creencias, la cultura, las prácticas, las políticas, y en lo que se puede identificar en el rastreo de los documentos, las experiencias individuales. Esto último se hace visible en los trabajos sobre educación inclusiva los cuales en su gran mayoría buscan comprender la realidad desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad, sus familias, docentes y otros actores educativos, ya que, como es mencionado en varios de los trabajos, la investigación cualitativa permite explorar sus percepciones, emociones, identificar barreras y facilitadores desde la subjetividad y algo muy importante dar voz a grupos históricos minorizados o invisibilizados. En el marco de las investigaciones de corte cualitativo se reconoce un Predominio de enfoques interpretativos e interdisciplinarios, siendo esto último coincidente con los hallazgos mencionados en los referentes disciplinares.

Otra de las tendencias identificadas en el análisis, son los estudios documentales de corte cualitativo donde se enfatiza en la necesidad de analizar documentos en su contexto, comprendiendo las circunstancias que los rodean para una mejor interpretación de los datos donde se detallan aspectos propios y particulares de la educación inclusiva, desde un análisis en profundidad de los diferentes textos, lo cual amplía la mirada desde un lente teórico y documental que aporte en el proceso de reconocimiento de la educación inclusiva quizás como un campo de saber específico y con valor propio; en la mayoría de los trabajos documentales se analizan documentos y normativas relevantes, como legislación educativa y disposiciones legales sobre discapacidad e inclusión, para entender el marco legal en el que se desarrolla la investigación.

Por otra parte se evidencian investigaciones centradas en estudios de caso para analizar realidades propias y particulares donde se comprende de forma específica la manera en que la educación inclusiva con diversas poblaciones y participantes es vivenciada y así mismo puede ser analizada desde en la investigación, para ello se utilizan de manera principal las entrevistas semiestructuradas y análisis documentales para obtener información sobre los procesos de inclusión y comunidades de aprendizaje. Esta forma de comprender específicamente, las formas de configurar y comprender la educación inclusiva desde las realidades aportan de forma directa en investigaciones que permiten entender las realidades educativas de manera particular, buscando alternativas mucho más pertinentes que aporten en la educación pensada para todos.

Así mismo encuentra un número importante de investigaciones centradas en estudios etnográficos y en la investigación acción, donde se vincula el proceso con comunidades, reconociendo sus propias realidades y avances en torno a la educación inclusiva, lo que permite comprender las nociones que circulan y las prácticas que se instauran en los diferentes contextos y culturas vinculando a la comunidad y se haciéndola partícipe de forma específica frente al proceso de investigación, para aportar y generar procesos desde las propias vivencias de las comunidades.

Finalmente vale la pena mencionar que se identifica una marcada tendencia a los estudios con metodologías de enfoque mixto en donde se vinculan procesos de investigación cualitativo y cuantitativo tal manera que sea posible poder enriquecer la mirada desde diversas tradiciones metodológicas de la investigación y desde un proceso continuo y permanente que aporte a mayores niveles de fundamentación desde el lente de la educación inclusiva. Estas metodológicas mixtas que combinan métodos cuantitativos y cualitativos, incluyendo análisis descriptivos documentales y estudios empíricos además de permitir obtener una comprensión y análisis más completo dan una mirada holística del fenómeno. A continuación, se evidencia de forma gradual las metodologías de investigación que han influido en la nociones y concepciones de educación inclusiva:

CONCLUSIONES

Desde el material revisado y analizado se reconoce pocos trabajos que se aborden desde la perspectiva de **los estudiantes con discapacidad**. Si bien se analizan diversas disciplinas y enfoques, no se profundiza en la voz y experiencias de los propios estudiantes con discapacidad. De tal manera que resulta de gran importancia promover trabajos que permitan abordar la percepción de los estudiantes sobre las estrategias de inclusión, identificar de manera clara y especifica las barreras específicas que enfrentan los estudiantes “diversos en la aulas” entre las que se pueden mencionar (brechas digitales en comunidades rurales o en contextos deprimidos, el impacto de factores culturales y lingüísticos), cómo perciben ellos que estas barreras pueden estar afectando sus procesos educativos y realizar un trabajo de evaluación de impacto de las políticas pero desde las voces de quienes son destinatarios de estas políticas con una mira mucho más cualitativa y menos instrumental a partir de su eficacia y eficiencia.

Las preguntas por lo modelos de educación a distancia o virtual para asumir y atender la inclusión, es otra de las conclusiones que como grupo de investigación interesa seguir profundizando, ya que diseñar programas con estas metodologías de formación no garantiza automáticamente la inclusión. Para lograr una educación verdaderamente inclusiva, es necesario abordar factores como acceso, cobertura, equidad y atención a poblaciones vulnerables. Pero no solo como horizonte de sentido sino desde estrategias pedagógicas y didácticas que atiendan cada uno de estos factores, esta pregunta está muy orienta hacia los Obstáculos en la educación inclusiva ya que a pesar de contar con soporte legal y constitucional para la oferta de este tipo de programas aún persisten barreras como falta de formación docente, barreras físicas y estructurales, y dificultades en el acceso a la tecnología entre otros.

A propósito de lo anterior es necesario seguir profundizando y amplia la oferta de capacitación docente y adaptación institucional, es fundamental la necesidad de formación continua para los docentes, sobre todo en las regiones apartadas del país en donde el sistema educativo le asigna la tarea de la educación inclusiva a los docentes independientemente de sus condiciones y posibilidades. Es un llamada también para la facultades de educación de adaptación de planes de estudio, perfiles de formación de tal forma que se evite pensar que la educación inclusiva es responsabilidad exclusiva de “ los educadores especiales” y no menos importante es clave diseñar programas para fomentar actitudes

favorables hacia la inclusión, Se identifican tres áreas clave para la formación docente: conocimientos sobre educación inclusiva promoción de una cultura inclusiva y desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas En relación. con la adaptación institucional es necesario acompañar a las instituciones para que reconozcan La inclusión como la base de la gestión educativa y se den a la tarea de atender necesidades educativas, étnicas, religiosas, sociales, de género y económicas. En esta tarea es esencial vincular a las familias en los procesos. La Gestión educativa, políticas públicas y formación docente.

Como facultad de Educación, se reconoce el camino recorrido y los alcances frente a la educación inclusiva, sin embargo, es fundamental dar el giro hacia los fundamentos centrales de la educación inclusiva en articulación con las necesidades actuales de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior, al preguntarse también frente a ¿Cómo una universidad virtual comprende las necesidades y los contextos propios de sus estudiantes para favorecer de forma significativa su aprendizaje? ¿Cómo se vive la educación inclusiva desde la propia comunidad educativa? ¿Cuál es la incidencia de la universidad virtual en contextos locales y nacionales? ¿Qué retos y desafíos implica reconocer en las Facultades de Educación para formar los futuros profesionales desde el lente de la Educación Inclusiva y la Diversidad?

A pesar de los avances en educación inclusiva, persisten desafíos estructurales que requieren formación docente, políticas efectivas y recursos adecuados. Se enfatiza la necesidad de: Combatir la segregación y discriminación en el sistema educativo, fortalecer la capacitación docente en todos los niveles educativos, aplicar estrategias pedagógicas inclusivas basadas en la diversidad de los estudiantes y asegurar el cumplimiento del marco normativo para garantizar une educación inclusiva de calidad para todos y todas.

REFERENCIAS

Acevedo, S. (2020). Perspectivas necesarias sobre educación superior inclusiva con tecnologías de la comunicación en la formación de jóvenes. Revista de estudios de juventud, 108, 41-51. https://www.redalyc.org/journal/6882/688273887011/html/

Ainscow, M. (2020). Promoting equity in education: Lessons from international experiences. Routledge.

Almonacid, P. (2023). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica secundaria. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16(1), 91-103. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/869

Altagracia, N. y Navarro, M. (2023). La formación docente necesaria para promover el avance de la inclusión educativa en centros de jornada escolar extendida, zonas vulnerables de Santo Domingo. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16(1), 146-170. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/875

Arnaiz P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. Innovación Educativa, 21, pp 23-35. https://dspace.usc.es/bitstream/10347/6222/1/pg_025-038_in21_1.pdf

Booth, T. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. CSIE.

Castro, E. (2023). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. Revista ACADEMO, 10(1), 112-140. https://www.redalyc.org/journal/6882/688273887011/html/

Delgado, K., Vivas, D., Sánchez, J. y Berrú, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. Revista de Ciencias Sociales, 27(3), 1-14. https://www.redalyc.org/journal/280/28068276002/28068276002.pdf

Dworkin, Gerald: "Paternalism", en Sartorius, Rolf (comp.): Paternalism, ed. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1987.

Fajardo, S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11(1), 171-197. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000100011

Gadamer, H. G. (2013). Truth and Method. Bloomsbury Academic.

Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. Red de bibliotecas virtuales CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf

Landero, G. y Miranda, M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 15(4), 2713-2726. https://www.redalyc.org/journal/6198/619867501014/html/

Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). Guías para construir estados del arte. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4637

Mañas, Cortés, P. y González, A. (2022). Segregación escolar, discapacidad e identidad: un estudio narrativo biográfico. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 15(2). 11-29. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/808

Mateus, J., Sotelo, J. y Fernández, A. (2023). TIC para la diversidad: Análisis de dos experiencias de educación inclusiva y hospitalaria en el Perú. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16(1). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/793

Mertens, D. M. (2015). Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods (4th ed.). SAGE Publications.

Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. Revista Iberoamericana para la educación y el desarrollo educativo.

Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Universitat Jaume. https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/72966

Schwarz, M. (2013). Marco teórico vs Estado del Arte en la investigación científica. Gestión de operaciones y proyectos mineros. http://maxschwarz.blogspot.com/2013/01/marco-teorico-vs-estado-del-arte-en-la

Solís, E. (2023). Análisis documental de las prácticas educativas inclusivas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes con (TEA) en el nivel de educación inicial, con énfasis en los recursos didácticos. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16(1), 24-41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9165132

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. UNESCO Publishing.

Ponencias

Fortalezas, tensiones y desafíos actuales de la educación en manizales, desde las voces de sus actores.

Autoras:
PhD. Lina Rosa Parra Bernal.
Directora Doctorado en Educación.
Universidad Católica de Manizales.

PhD. Beatriz Ramírez Aristizábal.
Directora de Docencia
Universidad de Manizales.

Mgra. Ana Milena López Rúa.
Coordinadora Departamento de Educación.
Universidad Autónoma de Manizales

Temática:

Trayectoria de la educación media y la educación superior: Discusión sobre la formación de docentes para la educación media y superior, abordando los retos de la calidad, la pertinencia curricular y la relación entre teoría y práctica en los programas de formación docente.

Resumen:

El siglo XXI ha planteado grandes desafíos, como el cambio climático, la desigualdad social y las secuelas de la pandemia del COVID-19, que expuso nuevas brechas, especialmente en el ámbito educativo. En este contexto, la educación debe responder de manera pertinente a los cambios sociales, culturales y productivos. Esta ponencia es producto de una investigación cuyo propósito es identificar las tensiones, fortalezas y desafíos de la educación en la ciudad. Metodológicamente se asume como una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico crítico, para analizar los datos recolectados a través de entrevistas, grupos focales y encuestas.

Dentro de los resultados, se destaca como fortalezas la colaboración entre actores educativos, el apoyo institucional y las estrategias formativas. En cuanto a las tensiones, se identificaron desarticulaciones entre lo enseñado y lo evaluado y la falta de contextualización en los procesos educativos. Se propone la necesidad de innovar en la enseñanza, incorporando el uso pedagógico de las TIC y desarrollando competencias socioemocionales. Los desafíos a los que se deben enfrentar los profesores incluyen el desarrollo en sus estudiantes de habilidades cognitivas, el fomento del pensamiento crítico y la

innovación. Esto contribuiría a una educación más equitativa y transformadora.

Comprensiones contextuales

La educación actual se enfrenta a una serie de desafíos y tensiones a los que día a día debe dar respuesta. Estos retos, se desprenden de una realidad cambiante que necesita sujetos preparados para adaptarse a las nuevas demandas sociales, culturales y productivas. Manizales no es ajena a estas necesidades y precisa, por tanto, reflexionar sus prioridades, sus objetivos y sus recursos. Por esta razón, la investigación de la cual se deriva esta ponencia focalizó su interés en la identificación de las tensiones, fortalezas y desafíos actuales de la educación en la ciudad de Manizales, puesto que se hace relevante reconocer las necesidades del sector educativo, desde las voces de los actores sociales involucrados, lo que permitirá centrar la atención en aspectos prioritarios y generar acciones concretas para continuar brindando una educación de alta calidad. Bajo este contexto, también se consideran aspectos como el fracaso escolar, que, si bien es bajo en Manizales, puede convertirse en una amenaza latente para el sistema educativo. De igual manera se reconoce que la relación escuela y familia requiere de una comunicación permanente, así como de roles bien definidos, de ello depende la disminución de los conflictos escolares, para que los niños y jóvenes se embarquen en la travesía del aprendizaje.

El referente conceptual de la investigación está configurado por las categorías nodales que se presentan en la siguiente gráfica.

Referentes conceptuales

Figura 1. Referentes conceptuales. Elaboración propia.

Estas categorías han facilitado la construcción de un marco conceptual que permite reconocer el papel del profesor en un mundo dinámico y en constante transformación, por lo que ha tenido que adaptarse a los cambios acelerados que han tenido lugar en el ámbito educativo. Se destaca la relación escuela, comunidad y familia como una triada en la que los vínculos, las relaciones y la interacción constante aportan directamente a los procesos formativos de los estudiantes. La educación de hoy demanda un análisis profundo de las competencias digitales y las competencias socioemocionales, puesto que la realidad actual de la escuela reconoce las dificultades que están teniendo los estudiantes para interactuar y compartir entre ellos, el distanciamiento social produjo cambios en los niñas, niños y adolescentes, los cuales requieren de una intervención inmediata. De igual manera con la categoría política pública se hace un acercamiento a la realidad educativa de la región, identificando los grandes retos de la educación para este siglo en la ciudad de Manizales.

Comprensiones Metodológicas:

La investigación corresponde a un estudio de perspectiva cualitativa, la cual para Sandín (2003) es "una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123), de igual manera, Galeano (2004) expresa que este tipo de acercamiento a la realidad permite comprender todo lo acontecido en determinado contexto y Hernández et al. expresa, que este tipo de investigación "proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista "fresco, natural y completo de los fenómenos" (2006, p. 28).
En este sentido, la intensión investigativa se centró, en develar desde los actores de la comunidad educativa, las fortalezas, tensiones y desafíos actuales de la educación en el municipio de Manizales, desde la hermenéutica critica, la cual se base en una visión dialéctica de la realidad, que de acuerdo con Kosík es "un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente 'cualquier hecho' (clases de hechos, conjunto de hechos)" (1967, pág. 55) y concibe al sujeto como "un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales (Kosík, 1967, p. 25). Desde esta perspectiva, la labor del investigador se concentra, esencialmente, en desvelar los significados, las tensiones y desafíos que los actores protagonistas del sistema educativo le atribuyen a sus conductas y posicionamientos, los cuales se hallaban anclados en los condicionantes estructurales sustentadores de la acción social.

Este tipo de enfoque metodológico permitió un acercamiento a las instituciones, a los docentes, los padres y madres de familia, los directivos docentes y los representantes de la secretaría de educación, con el propósito de indagar sus opiniones, tensiones y horizontes de la educación en el municipio.

La investigación se desarrolló a través de distintas fases las cuáles se presentan en la gráfica 2.

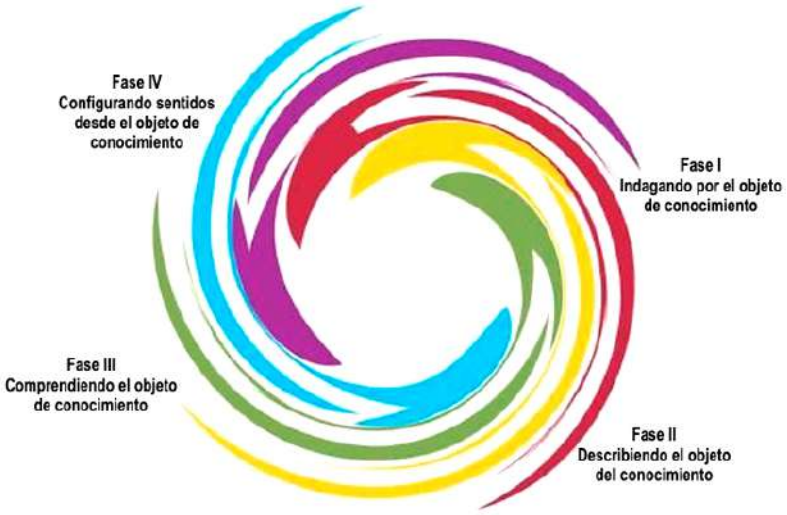


Figura 2. Fases de la investigación. Elaboración propia

Estas fases permitieron un acercamiento a la realidad, una clarificación de los presupuestos, el recoger la experiencia vivida y finalmente reflexionar y escribir sobre la experiencia vivida, evidenciada en distintas fisonomías tanto de índole individual como grupal, llamado por algunos autores como el texto fenomenológico. Desde esta perspectiva metodológica, se considera que el conocimiento se construye, desde la autorreflexión y el diálogo permanente; para ello se propone un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de teoría y práctica. Como instrumentos para la recolección de la información se consideraron la encuesta, la entrevista semiestructurada y los grupos focales.

La unidad de trabajo estuvo conformada por los siguientes actores, en cada uno de los instrumentos desarrollados.

Actores Participantes	Cantidad
Estudiantes	70
Docentes	32
Padres y Madres de familia	23
Secretaría de Educación	4

Tabla 1. Grupos focales

Actores Participantes	Cantidad
Estudiantes	1085
Docentes	170
Padres y Madres de familia	183
Secretaría de Educación	49

Tabla 1. Encuesta

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Directivos	Docentes	Padres de familia	Estudiantes	Secretaría de Educación	Total
Oficiales	1	3	2	3		9
Rurales	1	2		3		6
Privados	2			2		4
Total	4	5	2	7	1	19

Tabla 3. Entrevista.

Estos instrumentos permitieron profundizar sobre los sentires, fortalezas, tensiones y desafíos, desde los siguientes campos de indagación: la articulación escuela-comunidad, la articulación formación media y el sector productivo, la política pública, la práctica docente; y uno último, sobre los desafíos de la educación en Manizales.

Resultados

Los resultados se presentan a partir de las comprensiones alcanzadas en este proceso investigativo, desde las voces de los actores clave de las instituciones educativas: los padres y madres de familia, los estudiantes, los directivos docentes y los representantes de la secretaría de educación. Es de anotar, que lejos de explorar cada uno de ellos en su totalidad, el propósito central, es abordar los aspectos más reveladores y recurrentes de la información recogida, para hacer posible la identificación de las fortalezas, tensiones y desafíos de la educación en Manizales, desde diversos ámbitos, voces y miradas.

Fortalezas

Una vez realizado el proceso de análisis de la información tanto de la encuesta como de los grupos focales, se identificaron desde las voces de lo diferentes actores participantes en la investigación como principales fortalezas de la educación en la ciudad de Manizales las siguientes:

- Los directivos docentes reconocen como grandes fortalezas cuatro campos de comprensión, a saber: Los actores, los procesos de acompañamiento, las prácticas y los programas, resaltando cómo cada uno de ellos se ha convertido en pilar clave para el desarrollo de las instituciones escolares.

- Los docentes, identificaron como fortalezas tres campos de comprensión: el primero de ellos los escenarios, proyectos y prácticas que propician la autonomía de los estudiantes; el segundo, las prácticas y proyectos institucionales que posibilitan articular las prácticas en favor de los procesos formativos; y el último, que, pese a

no tener la capacitación suficiente, fue clave para continuar con los procesos formativos en tiempo de confinamiento y tiene que ver con las TIC como mediación para acompañar los procesos no solamente académicos, sino también aquellos que permiten el desarrollo institucional.

- Las madres y los padres de familia reconocen los procesos de acompañamiento de los profesores; en especial, durante el tiempo de confinamiento. Ello permitió que la adaptabilidad a la educación mediada por las TIC fuera un poco más amable. También valoran la participación de las familias en el desarrollo de programas y proyectos institucionales.

- La secretaría de Educación identifica como fortalezas en los distintos programas las estrategias que se tienen para acompañar los procesos formativos. También reconocen el rol protagónico de los directivos docentes y su liderazgo, convirtiéndose en gestores del cambio institucional que se requiere para tener una educación de mayor calidad.

- Los estudiantes valoran los ambientes escolares y las distintas estrategias que las instituciones desarrollan para brindarles un acompañamiento no solo en lo académico, sino también en las otras esferas del desarrollo humano. Esto les ha permitido generar mejores lazos afectivos y, con ello, lograr una mayor participación en los distintos estamentos y prácticas institucionales.

Como parte del proceso de análisis se realizaron ejercicios de contrastación de la información recolectada, lo que permitió establecer cinco anclajes de comprensión, a saber: actores, prácticas, apoyo y acompañamiento para el fortalecimiento educativo, estrategias formativas y estrategias para el fortalecimiento del sector cuaternario; como se presenta en la siguiente tabla.

Anclaje de comprensión	Hallazgos
Actores	En los actores directivos se reconoce su liderazgo, sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela. Para los estudiantes lo más importante del proceso formativo es que sean escuchados y tenidos en cuenta para, proponer acciones que contribuyan a mejorar los procesos de las instituciones escolares. Los docentes, reconocen dos fortalezas claves vivenciadas durante el confinamiento. La primera de ellas es el trabajo colaborativo que se dio entre colegas y la segunda se relaciona con la capacidad de resiliencia.

Anclaje de comprensión	Hallazgos
	Todos los padres y madres de familia entrevistados valoran el gran esfuerzo que tanto directivos como docentes realizaron durante el confinamiento y cómo gracias a ellos se estrecharon los vínculos relacionales entre estudiantes, padres de familia y escuela. La secretaria de Educación reconoce los avances y logros de las instituciones escolares, pese a las situaciones adversas que de acuerdo con los contextos se vivencian.
Prácticas	Las practicas cotidianas institucionales mejor valoradas fueron aquellas que se centraron en fortalecer la atención a la diversidad y el fomento a la inclusión, la autonomía, el autoaprendizaje, la autorresponsabilidad y aquellas que posibilitaron la autorregulación.
Apoyo y acompañamiento para el fortalecimiento educativo	Los programas más valorados desde lo institucional son «Universidad en el campo» y «Universidad en tu colegio». Los programas que fortalecen el aprendizaje del inglés y a su vez, el programa de «Evaluar para avanzar», articulación con el SENA y adicionalmente los padres de familia valoran mucho el programa de alimentación escolar
Estrategias formativas	Estrategias centradas en los estudiantes: guías de actividades, actividades lúdicas como juegos interactivos, el uso de diferentes recursos educativos digitales y se destaca el proceso formativo de la Universidad en el campo y universidad en tu colegio.
Estrategias para el fortalecimiento del sector cuaternario	Las herramientas más empleadas fueron el WhatsApp, con una ligera proporción superior mencionada por los estudiantes rurales; seguida por el correo electrónico, particularmente en los colegios urbanos; la videollamada; y la página web del colegio. En menores proporciones se encontró el uso de teléfono fijo, redes sociales como Facebook, Messenger, Instagram y Twitter. El uso de guías y materiales impresos fue la principal herramienta de comunicación con sus estudiantes

Tabla 4. Anclajes de comprensión desde las fortalezas identificadas

Tensiones

En relación con las tensiones identificadas durante el proceso de análisis de la información, permitieron reconocer la complejidad de la situación educativa vivenciada durante el tiempo de confinamiento, haciendo evidentes las brechas sociales del sector educativo, como la falta de conectividad y la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos para que los estudiantes y profesores.

- Los docentes plantean como tensiones: chicos huérfanos de padres vivos, disonancia entre lo enseñado y lo requerido, política pública educativa, múltiples roles y una sola profesión, infraestructura y procesos educativos descontextualizados. Es importante señalar que dentro de múltiples roles y una sola profesión, los docentes señalan que dedican mucho tiempo a otras funciones más allá del aula; por ejemplo, escuchar a sus estudiantes, orientarlos, remitirlos a psicología, y que sus tiempos reales vs. los tiempos estipulados no coinciden.

- Se evidencia desconocimiento de la política pública por parte de estudiantes y padres de familia, en los docentes se identificó bajo conocimiento al respecto.

- Los estudiantes de manera general identifican como tensiones: la disonancia entre la aprendido y lo requerido, los actores, los proyectos transversales, la relación TIC y educación, libertad de culto, estilos de vida saludables, la pandemia, la infraestructura y los procesos educativos descontextualizados.

- Los padres y madres de familia resaltan dentro de las tensiones la infraestructura tecnológica, la escasa formación centrada en el estudiante, y el fomento pedagógico de las TIC.

- Los integrantes de Secretaría de Educación señalan como tensiones la inequidad tecnológica y la falta de preparación de los docentes en el uso pedagógico de las TIC.

De igual manera que con las fortalezas, se realizó el proceso de contrastación de la información recolectada, lo que permitió ubicar las principales tensiones identificadas en cinco anclajes de comprensión, como se observa en la siguiente tabla.

Anclaje de comprensión	Hallazgos
Políticas Públicas	Los diferentes actores del estudio plantean como principales tensiones las brechas entre la educación privada con la educación pública, la educación rural con la educación urbana, las brechas de aprendizaje que ha generado la pandemia, las brechas digitales en el acceso a conectividad, las brechas en la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y en competencias digitales tanto para docentes como para estudiantes.

Anclaje de comprensión	Hallazgos
	Recursos insuficientes para dar respuesta a las necesidades identificadas en las instituciones educativas.
Infraestructura	Falta de conectividad en las instituciones educativas y en cada uno de los hogares
Educación en alternancia	Falta de dispositivos tecnológicos en las aulas. La alternancia hizo evidente la poca preparación de la educación en Colombia para asumir la virtualidad los actores consideran que una tensión ha sido limitar el aprendizaje a guías
Educación en alternancia	Los estudiantes —especialmente de instituciones educativas rurales (dado su énfasis agropecuario)— han considerado dificultades para aprender en contexto Descontextualización y escasa actualización de contenidos y maneras de enseñar lo que conlleva una tensión entre estilos de enseñanza vs. estilos de aprendizaje. Ofertas no pertinentes El sentido de las evaluaciones externas
Actores	El sistema educativo colombiano tiene establecidos roles específicos que se entretejen en relaciones verticales y horizontales, donde se reconocen las tensiones que se dan en la cotidianidad de las interacciones sociales que desde la percepción de cada actor son relevantes en el quehacer de la formación de los estudiantes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Tabla 5. Anclajes de comprensión desde las debilidades identificadas

Desafíos

Como producto del producto del proceso de análisis de la información, se reconoce a través del diálogo con los docentes, directivos docentes, estudiantes y representantes de la Secretaría de Educación del municipio de Manizales, las situaciones críticas que requieren intervención inmediata y que se están configurando como desafíos para la educación de la ciudad.

- Los docentes participantes en la investigación identifican de manera general como los principales desafíos de la educación: procesos formativos centrados en el estudiante, procesos educativos contextualizados, revolución educativa y «todos ponemos para transformar». Ello indica que la formación debe estar contextualizada a las necesidades del entorno y a las demandas de la sociedad del conocimiento.

- Las madres y los padres de familia coinciden con los docentes al plantear como retos los procesos educativos contextualizados y la revolución educativa. Estos dos ámbitos de comprensión ponen de manifiesto la necesidad de articular a los procesos formativos el uso de las TIC, el fomento de la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las competencias socioemocionales con el conocimiento disciplinar.

- Los directivos docentes destacan la importancia de la ciencia, la tecnología e innovación en los procesos formativos, el fomento de la investigación en estudiantes y docentes, el desarrollo de políticas educativas contextualizadas e innovadoras, aulas avanzadas y diversificadas, inversión en infraestructura física y tecnológica como lo retos esenciales de la educación del futuro.

- Los estudiantes coincidieron con los directivos, en que el fomento de la creatividad, la innovación y el emprendimiento debe ser el reto prioritario de la educación, sumado al fomento del pensamiento crítico y creativo.

- La secretaría de Educación plantea como desafío la configuración de un sistema educativo integrado en el que se tengan en cuenta aspectos como: educación inclusiva, la flexibilidad curricular y la acogida como expresión de la acción pedagógica.

Los desafíos se han configurado a partir de los siguientes anclajes de comprensión: revolución educativa, «todos ponemos para transformar», procesos formativos centrados en los estudiantes e innovación, tecnología, y emprendimiento.

Anclaje de comprensión	Hallazgos
Revolución Educativa	Aulas avanzadas y diversificadas: La reconfiguración del aula como un escenario que propicia los aprendizajes de los estudiantes, a partir del reconocimiento de sus singularidades, habilidades y potencialidades se ha constituido en el reto para la educación

Anclaje de comprensión	Hallazgos
	Políticas contextualizadas e innovadoras: La necesidad de formulación de políticas contextualizadas a la necesidad del contexto educativo colombiano. Ciencia tecnología e innovación: la identificación de estrategias, políticas y la consolidación de redes de investigación son aspectos emergentes en la investigación que demandan un análisis más profundo respecto a las posibilidades que se tienen el ámbito educativo Fomento e incentivo investigativo: fomentar la investigación y la innovación para la consolidación de la sociedad del conocimiento La innovación y el desarrollo tecnológico: El uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida Las TIC y las TAC en la escuela: Las reflexiones planteadas por estudiantes, profesores, madres y padres de familia destacan que el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje es, sin duda, uno de los retos actuales para la educación, el desarrollo de habilidades y/o competencias digitales.
Todos ponemos para transformar	Actores motivados y participantes: desde los actores directivos, se reconoce su liderazgo, sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela Docentes. Clases motivadoras: los profesores de algunas instituciones educativas usan diferentes recursos digitales disponibles como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje: Formación en investigación: Otro de los aspectos que se destaca desde actores docentes, es la importancia que tiene para ellos formar en investigación, de ahí que reclamen espacios y apoyo por parte de las directivas para incentivar este proceso

Anclaje de comprensión	Hallazgos
Procesos formativos centrados en el estudiante	Formación socioemocional: El desarrollo de las competencias socioemocionales es fundamental para lograr una salud mental positiva. Atención a la diversidad: De acuerdo con la realidad que se vive en las instituciones educativas, la educación debe repensar sus acciones y focalizarlas hacia la gestión, transformación y adaptación de acciones inclusivas a través de las cuales se valore la diferencia y la diversidad cultural Formación en competencias: Competencias laborales, Competencias ciudadanas, Competencias en Educación Financiera, Formación en segunda lengua
Procesos educativos contextualizados	Proyectos Transversales: Estos proyectos se han constituido en una gran oportunidad para que los estudiantes identifiquen los problemas reales del contexto y desarrollen sus habilidades en el análisis y solución de problemas.

Conclusiones:

- Una de las principales fortalezas, se refiere a los procesos de acompañamiento desde distintas instancias, actores y programas. Entre las instituciones se tiene el apoyo de la Secretaría de educación, de las universidades y la Fundación Luker.

- Se reconoce la invaluable labor de los docentes, de las madres y padres de familia en especial durante el tiempo de confinamiento, quienes asumieron un rol de copartícipes en el proceso formativo. Los programas de universidad en el campo y universidad en tu colegio, como verdaderas opciones para continuar con la ruta formativa de los estudiantes.

- Una de las grandes tensiones, está relacionada con la desarticulación entre lo enseñado, lo aprendido y lo evaluado, especialmente en las pruebas estandarizadas, las cuales sirven como insumo para determinar políticas públicas y para acceder a la educación superior.

- Generar nuevas formas de interactuar en el aula, implementando rutas de formación que le permitan a los docentes vincular el contexto de los estudiantes con los contenidos científicos enseñados y como marco de referencia para el desarrollo de competencias para la vida y la evaluación de pruebas estandarizadas. Esto, sin duda, requiere inversión en el material empleado por los docentes, así como en la resignificación del papel de los profesores, quienes deben capacitarse en metodologías innovadoras de enseñanza, en el manejo de competencias socioemocionales y, en el uso pedagógico y didáctico de las TIC.

- Se considera de vital importancia la inversión en los recursos tecnológicos, los cuales incluyen el equipamiento de las instituciones con buenos computadores y tabletas, así como el mejoramiento de la cobertura para acceso a Internet de calidad. Las inversiones en infraestructura tecnológica tienen un papel preponderante en la solución de problemas relacionados con el acceso de los estudiantes al sistema escolar, así como su rendimiento académico.

- Mejorar estas condiciones físicas incluye el desarrollo de espacios que garanticen el acceso a recursos básicos (ventilación, iluminación, servicios públicos), así como escenarios para potenciar el pensamiento científico, tales como laboratorios, bibliotecas y salas de informática y, finalmente espacios para el desarrollo de talentos, de entretenimiento, de deporte y de la cultura.

- Desde las voces de docentes y padres de familia, se reconoce como uno de los principales desafíos de la educación, la incorporación efectiva de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que estas herramientas posibilitan la generación de nuevos entornos, a través de los cuales se puede establecer comunicación, compartir y gestionar el conocimiento.

- Los docentes, directivos docentes y estudiantes manifiestan la urgencia del desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes y su articulación con el conocimiento disciplinar de las distintas áreas.

- Es necesario el desarrollo de habilidades cognitivas asociadas a la resolución de problemas, el fomento del pensamiento crítico y creativo, el desarrollo de competencias digitales, competencias socioemocionales, competencias en emprendimiento y trabajo colaborativo entre los estudiantes, estos aspectos les permitirán actuar de manera ética y solidaria en los contextos en los cuales estará inmerso.

- Se destaca el interés por propiciar espacios en los que los aprendizajes se vivan con mayor flexibilidad, en relación con los lugares donde se aprende, superando la barrera del aula tradicional, hacia diferentes ambientes de aprendizaje mediados por las tecnologías

- Garantizar ambientes de aprendizaje acogedores que brinden cuidado, conocimiento, valores, saberes y experiencias para formar ciudadanos más comprometidos con la justicia y equidad social

Referencias bibliográficas

Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad de EAFIT.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ª ed.). McGraw-Hill.

Kosík, K. (1967). Dialéctica de lo concreto (J. A. Vázquez, Trad.). Editorial Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1964).

Sandín, M. (2003). La investigación cualitativa en educación (2ª ed.). La Muralla.

Ponencias

Aportes para maestros en formación de Escuelas Normales Superiores de Colombia desde las miradas de las Neurociencias y la educación emocional [1]

PhD. Miguel Ángel Albor Licona [2]

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo: determinar el efecto del programa Lab Emocional en comparación con el programa de formación inicial de docentes sobre las competencias emocionales para maestros en formación de escuelas normales superiores de Antioquia. Se construyó la fase 1 el programa Lab Emocional. Jueces expertos realizaron la evaluación y validación de su contenido. El tipo de estudio fue experimental. En la fase 2, se diseñó un Ensayo Clínico Controlado y Aleatorizado desde las Guías CONSORT-SPI 2018 de Grant et al., (2018). Se constituyeron dos grupos: Experimental y Control Activo. Se aplicaron dos medidas en pretest y postest, a través de los instrumentos de BarOn (I-CE) y El Cuestionario TMMS-24. La población fue de 1053 normalistas superiores con matrícula vigente en las Escuelas Normales Superiores-ENS de Antioquia, se escogió una muestra de 100 participantes con asignación aleatoria desde el programa de uso libre Research Randomizer. Se utilizó estadística bayesiana para el análisis de los resultados. Las conclusiones dan cuenta de los aprendizajes construidos y aportes complementarios para la pedagogía y la didáctica en la formación de los normalistas superiores desde las lógicas de las neurociencias afectivas y la educación emocional a través de la medición del efecto.

Palabras clave
Neurociencias de la emoción, competencias emocionales, formación de maestros, procesos educativos.

Introducción

Las ENS en Colombia surgieron bajo la iniciativa del General Francisco de Paula Santander (Zulugaga-Garcés, 2020, 2021; Muñoz-Bravo, 2020), siendo incluso la base para varias de las facultades de educación más representativas e históricas en el país como lo son: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, aspectos que señalan

---

1 La presente ponencia muestra los resultados de la investigación doctoral denominada “Efecto del programa Lab Emocional en comparación con el programa de formación inicial de docentes sobre las competencias emocionales para maestros en formación de escuelas normales superiores de Antioquia: ensayo clínico controlado y aleatorizado” realizado en la Universidad Católica Luis Amigó, Doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología. Para los estudios doctorales se contó con el apoyo de la Agencia de Educación Postsecundaria de Medellín-Sapiencia. Además, se encuentra en proceso de publicación.

2 PhD en Estudios Interdisciplinarios, Universidad Católica Luis Amigó, coordinador de la Escuela Normal Superior de Manatí-Atlántico, docente universitario y Par Académico del Ministerio de Educación Nacional. Investigador de la Red de Maestros de Escuelas Normales Superiores de Antioquia-REDMENA. Contacto: mialbor@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5216-3018 , CVLAC https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000106055

Echeverri-Sánchez (2009, 2021) y De Tezanos (2022).

En la actualidad las ENS siguen encargándose de los procesos formativos para maestros que, una vez egresados, se dedicarán a la enseñanza de los niveles de Preescolar y el ciclo de básica primaria. Se encuentran regidos en la actualidad por el Decreto 4790 de 2009, hoy compilado en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 del 26 de mayo de 2015 (Congreso de la República, 2015) y el Decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020.

En este contexto, las ENS desarrollan procesos que incluyen la formación en: pedagogía, didáctica general y específicas, currículo, evaluación, psicología general, práctica pedagógica investigativa, educación inicial, preescolar y básica primaria, así como otros cursos que sirven de aportes para los maestros en formación. Algunas se han encaminado por dar asignaturas con relación a la neuropsicopedagogía pero de forma muy tímida y centrada siempre en los estudiantes. No obstante, en los rastreos realizados para la investigación doctoral, no se halló ninguna que pensara en el bienestar emocional y salud mental de los maestros, aspecto base en el que centró la tesis doctoral.

Acorde a las investigaciones de García et al. (2017) Acosta-Fernández et al. (2019); y Posada-Quintero et al. (2019) que señalan cómo los docentes se enfrentan a diversas realidades que afectan de manera negativa su desempeño laboral como Burnout, bullying y suicidio, exponiendo que es necesario establecer procesos de educación y acompañamiento que permitan ver otros escenarios que apunten a la integralidad de lo que reciben en espacios formativos como lo son las competencias sociemocionales señaladas por Rendón-Uribe et al (2016) y Rendón-Uribe (2019).

Bajo este marco, la investigación comenzó a indagar sobre los procesos que se han dado a nivel del constructo emocional, llegando así al de Inteligencia emocional desarrollado por Salovey y Mayer (1990) quienes fueron los pioneros en este tipo de investigaciones. Así mismo, se llegó a las de Fernández-Berrocal et al. (2004) y Fernández-Berrocal y Extrema (2008) con relación a la construcción de instrumentos de carácter experimental para medirlas.

De forma posterior se llegó a los constructos de educación emocional y competencias emocionales (los cuales se escogieron para la investigación de la tesis doctoral) quienes comenzaron a ser introducidos en la formación de los maestros a nivel de España con las investigaciones de Bisquerra-Alzina (2000, 2003, 2005, 2009, 2012, 2016, 2021), Redorta et al. (2006), Bisquerra y Pérez Escoda (2007); Pérez-Escoda et al. (2013 y 2014), Agulló et al. (2010), Bisquerra-Alzina y Mateo-Andrés (2019), Bisquerra-Alzina y Chao-Rebolledo (2021), y Bisquerra y Laymuns (2020), Bisquerra-Alzina y López-Cassà (2021) y Melero-Valdés (2019).

Teniendo como base los desarrollos investigativos mencionados, se llegó a los constructos de neurociencias y neurociencias de la emoción, los cuales han sido planteados por los doctores Antonio Damasio (1994, 2010, 2018, 2019, 2021, 2022) y Bueno i Torrens (2016, 2019, 2021a, 2021b y 2022) Bueno i Torrens y Forés (2021) dado su vinculación a los procesos cognitivos, comportamentales y sociales que se encuentran inmersos en el ser humano y, mucho más, en los profesores.

Así mismo, hubo acercamientos a los metaanálisis como los de Durlak et al. (2011) y Tom (2012) que reafirmaron la necesidad de promover estudios bajo los constructos mencionados y su impacto en los procesos de

formación. En este contexto surgió la investigación denominada efecto del programa Lab Emocional en comparación con el programa de formación inicial de docentes sobre las competencias emocionales para maestros en formación de escuelas normales superiores de Antioquia: ensayo clínico controlado y aleatorizado que buscó generar la vinculación de las neurociencias como eje integrador para la educación emocional en la formación de maestros normalistas.

Metodología

La tesis se inscribió dentro del enfoque empírico analítico. El diseño fue un estudio experimental de tipo ensayo clínico controlado y aleatorizado. Su propósito fue de superioridad, ya que se hipotetizó que el programa Lab Emocional era superior al programa de formación inicial de docentes en la población de Maestros en Formación de las 23 Escuelas Normales Superiores del Departamento de Antioquia. Este ensayo clínico siguió las normas establecidas para realizar, informar y publicar ensayos clínicos aleatorizados en ciencias humanas y sociales de las guías CONSORT -SPI 2018 de Grant et al., (2018).

Bajo las guías CONSORT -SPI 2018 de Grant et al., (2018) se siguió el proceso 5 fases que plantea, a saber: Elegibilidad, Pretest, Asignación, Seguimiento y Análisis. Se crearon dos grupos: uno experimental y otro de control activo, al primero se le aplicó el Lab Emocional, (el cual fue validado acorde al Coeficiente de competencia experta, planteado por Jornet et al. (2014) y Yussof (2019) se convocó a 7 jueces expertos en educación y en ciencias de la educación con formación doctoral y experiencia en Escuelas Normales Superiores, en Educación Formal Regular en los niveles de Básica y Media, conocedores de currículo y experiencia universitaria, de las Escuelas Normales Superiores, de Programas en Educación Emocional y procesos formativos en licenciaturas) al segundo, el programa inicial de docentes del Dr. Gallardo-Jaque (2017a, 2017b).

Por lo anterior, y teniendo en la cuenta los aportes que puede proveer la investigación a la ciencia, la sociedad y a la formación de maestros normalistas superiores en Colombia, se asumió que el riesgo de realizar la investigación fue menos que el beneficio como resultado de llevarla a cabo. Este proyecto contó con el aval del Comité de Ética de la Universidad Católica Luis Amigó con número de registro: 67847. Del mismo modo, el protocolo fue registrado en la base de datos para ensayos clínicos The Registry for International Development Impact Evaluations- RIDIE y le fue asignado el código RIDIE-STUDY-ID-662be70639b7.

La asignación de la población fue aleatoria y se realizó a partir del programa de uso libre Research Randomizer. El pretest y postest se hicieron con las escalas Inventario de Cociente Emocional de BarOn –(I-CE) de los estudios de la Dra. Ugarriza-Chávez (2001) y Ugarriza-Chávez y Pajares Del Águila (2005) y el TMMS-24; Autoinforme de inteligencia emocional percibida, en la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión original de Salovey et al., 1995), Los dos grupos fueron intervenidos en 12 sesiones.

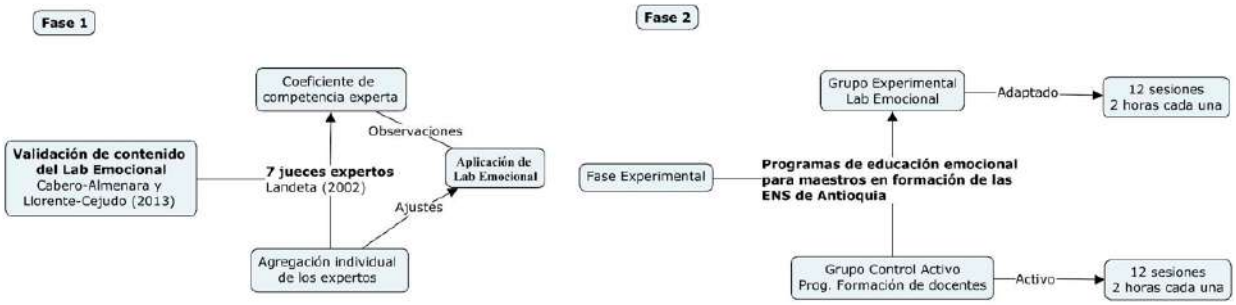
Procedimiento

Con el propósito de llevar a cabo el proceso de investigación, en específico, lo que tiene que ver con el desarrollo del Lab emocional, el diseño metodológico, como señalan Hernández-Sampieri et al., (2014) constó de dos fases:

Fase 1. Estudio validación por jueces expertos

El programa Lab Emocional para maestros en formación de las ENS de Antioquia fue construido y presentado para ser validado por jueces expertos en la materia según Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2013) el juicio de experto consiste "(…) en solicitar a una serie de personas las demandas de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza o su opinión respecto a un aspecto concreto" (p. 14).

Con relación con los procedimientos, se resalta el de Coeficiente de competencia experta, reconociendo las valoraciones que hacen los expertos con la pertinencia del programa a evaluar. Al revisar el número de expertos, Cabrero-Almenara y Llorente-Cejudo (2013) mencionan que no hay un acuerdo; sin embargo para efectos de la investigación, se acogió lo que Landeta (2002) citado por Cabrero-Almenara y Llorente-Cejudo (2013) señala que el número debe ser impar y entre 7 y 30. La forma de ponerlo en acción fue la "agregación individual de los expertos (…) que consiste en obtener la información de manera individual de cada uno de ellos, sin que estos se encuentren en contacto" (p. 17) de esta forma, se dio la aplicación en términos de objetividad, eficacia y eficiencia que exige el enfoque empírico-analítico y se evitó el conflicto de intereses y las mejoras oportunas. (Figura 1).



Fuente: autoría propia.

Con el fin de poder realizar un proceso que permitiera darle un sustento al proceso y como elemento constitutivo dentro de una investigación de tipo experimental en el enfoque empírico-analítico, se efectúo un ejercicio de validación del programa que, para efectos de la propuesta doctoral se denominó Lab Emocional. Por la connotación y rigurosidad metodológica del Ensayo Clínico Controlado y Aleatorizado, fue necesario que, un grupo de doctores expertos y conocedores de la educación desde la agregación individual de expertos planteado por Cabrero-Almenara y Llorente-Cejudo (2013) realizarán sus aportes. De esta forma, validaron el contenido del programa.

Validación

Acorde al Coeficiente de competencia experta, planteado por Jornet et al. (2014) y Yussof (2019) se convocó a 7 jueces expertos en educación y en ciencias de la educación con formación doctoral y experiencia en Escuelas Normales Superiores, en Educación Formal Regular en los niveles de Básica y Media, conocedores de currículo y experiencia universitaria, de las Escuelas Normales Superiores, de Programas en

Educación Emocional y procesos formativos en licenciaturas. Su conocimiento permitió demostrar que el programa era pertinente en la formación de maestros. Con el fin de atender a las observaciones de los jueces expertos, el proceso de agregación de los expertos se tuvo en la cuenta para poder atender a las modificaciones de forma, más que de contenido, se plantearon en la revisión y validación del programa Lab Emocional. Los jueces se eligieron en consideración a los criterios que se enumeran (Tabla 1).

Área de conocimiento	Criterio	Cantidad
Escuela Normal	Docentes con experiencia de trabajo en Escuelas Normales Superiores con más de 10 años de experiencia, que conocieran las dinámicas de la formación de normalistas superiores.	2
Educación Universidad	Docentes con experiencia investigativa en formación de maestros de nivel de licenciaturas en cualquier área del conocimiento en educación universitaria con más de 5 años de experiencia.	3
Educación Instituciones Educativas	Docentes y/o directivos docentes con formación en educación e investigación cuya experiencia se centrara en trabajo con docentes en ejercicio, en formación y practicantes.	2

Fuente: autoría propia.

Posterior a la aceptación de los 7 pares expertos para su participación en el proceso de validación, se les envío el protocolo de evaluación en el que si validaban el ítem se asignaba el valor de 1, en caso contrario, 0. Además, tenían un espacio para ampliar su validación a partir de las observaciones que consideraban pertinentes.

Fase 2. Ensayo clínico para determinar el efecto

Dentro del alcance experimental de la investigación se enmarcó en el proceso de intervención en la población objeto, los maestros en formación de las ENS del departamento de Antioquia, por tanto, se estableció como un estudio de carácter experimental con la asignación aleatoria para los integrantes del Grupo Experimental- GE y Grupo Control Activo -GCA, conduciendo a un Ensayo Clínico Controlado y Aleatorizado a través del uso de las Guías CONSORT-SPI 2018, las cuales permitieron la realización, planeación y ejecución de un ensayo clínico controlado para estudios en ciencias sociales y en psicología, dado que permitió una planeación más efectiva (Grant et al., 2018). Además, se tuvo en cuenta lo que Lozano-León y Ruiz-Peláez (2015) refieren frente a los componentes de un experimento clínico controlado y aleatorizado, siguiendo los criterios para la elección de la población, asignación de sujetos para enriquecer aún más el proceso que se plantea con Grant et al., (2018) lo que permitió darle mayor objetividad y darle la valía a la intervención, dado que era ella la que debía ser el elemento diferenciador del proceso.

Según Lazcano-Ponce et al. (2004), los ensayos clínicos controlados aleatorizados, permiten el manejo de las condiciones del proceso pues posibilitan establecer relaciones de causa-efecto, necesarios para su desarrollo, así, mencionan 4 estrategias para establecer su eficiencia: "a) asignación de maniobra (…) permiten garantizar la comparabilidad de poblaciones; b) la utilización de un grupo control (…); c) el cegamiento de los grupos de tratamiento (…), y d) la incorporación de las estrategias". (p. 560). El tipo de estudio fue experimental y el diseño es a partir del Ensayo Clínico Controlado Aleatorizado que plantean las Guías CONSORT-SPI 2018 de Grant et al. (2018) en el desarrollo de 5 fases, las cuales se muestran en la Figura 2:

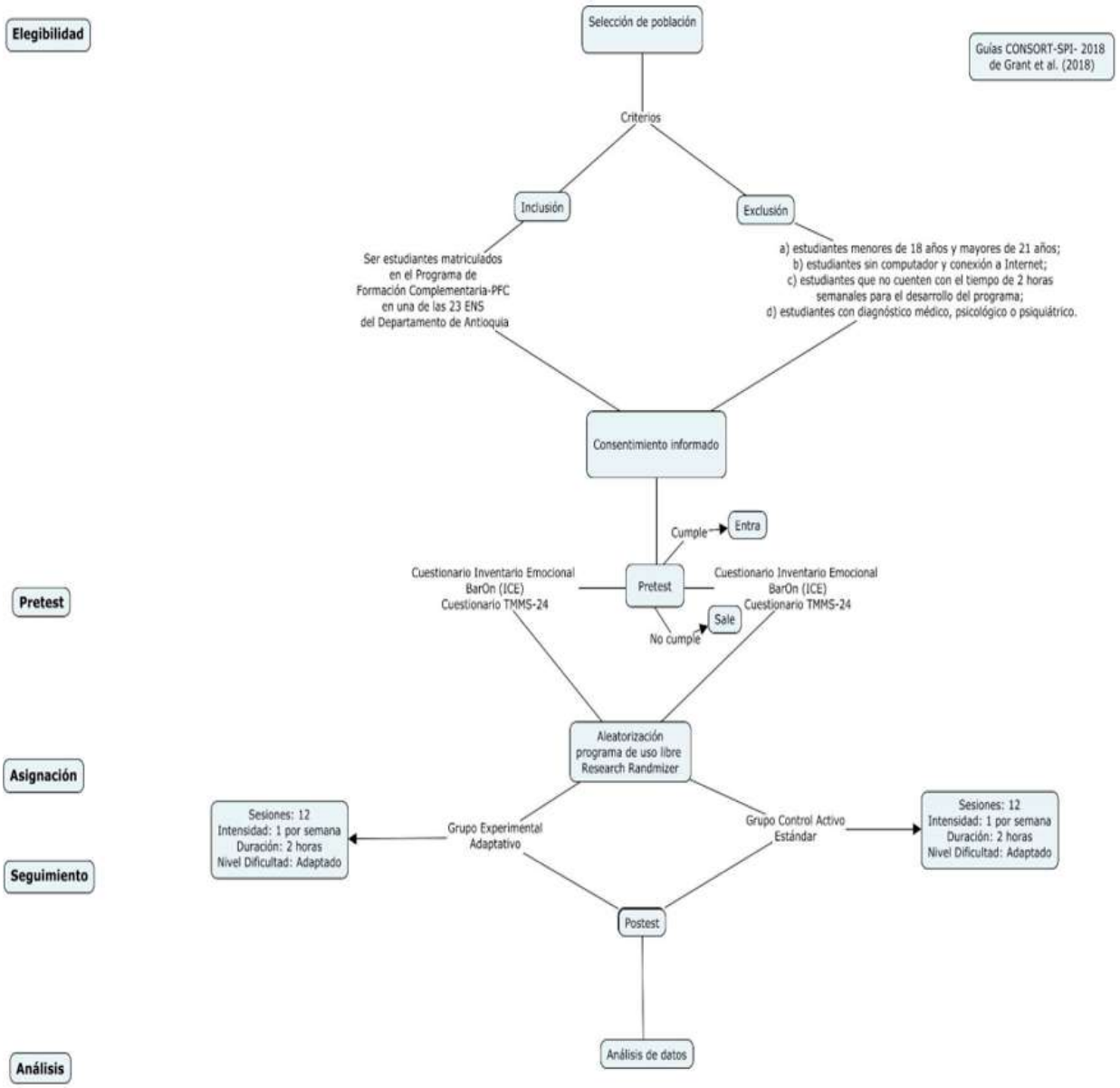


Figura 2. Fases de las Guías CONSORT-SPI 2018
Fuente: autoría propia.

El programa Lab Emocional estuvo compuesto por 12 sesiones, cuyas actividades generales fueron: objetivo de la sesión, momento teórico-explicativo: se realizó la fundamentación teórica del tema a través de conferencias, videos y conversatorios; momento práctico-reflexivo: se dio la actividad a partir de casos reales donde la población debió llevar a la práctica lo aprendido; momento de evaluación-formativo: se concluyó la sesión con una guía que reportó los aprendizajes obtenidos en la sesión.

Para el Grupo Experimental-GE se utilizó el programa Lab Emocional, que se creó a partir de la educación emocional para maestros en formación de las ENS de Antioquia que estuvo construido desde las lógicas de la neurociencia de las emociones de Damasio (1994, 2010, 2018, 2019, 2021 y 2022) y Bueno i Torrens (2016, 2018, 2019, 2021a, 2021b, 2022), Bueno i Torrens y Forés (2021) y los de educación emocional de Biquerrra-Alzina (2003, 2005, 2009, 2011, 2012, 2016, 2021), Bisquerra y Pérez Escoda (2007); Pérez-Escoda et al. (2013 y 2014), Bisquerra-Alzina y Chao-Rebolledo (2021) y Bisquerra-Alzina y López-Cassà (2021) (Anexo 6), y el material del programa donde se dieron los créditos respectivos (Anexo 7) mientras que para el Grupo Control Activo-GCA se realizó a partir del programa de formación inicial de docentes (Anexo 8) y el material utilizado (Anexo 9). Cada grupo tuvo 12 intervenciones que se realizaron a partir de la plataforma Office 365 en la aplicación de reuniones Teams de forma virtual, con una duración de 2 horas semanales:

1.Sensibilización emocional. En este apartado, la intención fue que, a partir de las preguntas formuladas y de pequeños relatos, los maestros en formación movilizaron su conocimiento en torno a la intencionalidad del programa del Lab Emocional, toda vez que permitió abrir el camino a la reflexión, la formación y la educación emocional. Además, en diferentes momentos de las sesiones se utilizó el Cuaderno de Mis Apuntes Emocionales-MAE, que fue un insumo para que los participantes escribieran y relataran su experiencia en el programa.

2.Tema. Estableció la ruta por donde transitaron los maestros en formación.

3. Objetivo sesión. Delimitó la intención de cada sesión, cuya finalidad fue alcanzarlo una vez se concluyera cada encuentro.

4. Reconocimiento de emociones. Se inició con una indagación- listado sobre cuántas y cuáles emociones conocían. Posteriormente se mostraron la familia de emociones para que fueran reconocidas e investigadas por los maestros en formación. Además, la intención de este espacio fue que los maestros en formación, poco a poco, salieran de su ignorancia en el conocimiento, nominación, regulación y comprensión de las familias de emociones. De ahí la pertinencia que, en cada sesión se acercaran a una familia, para identificar los fenómenos emocionales que la componen y relacionarlos, de forma directa, con su vida.

5. Desarrollo. Compuesto por 6 momentos.

- La actividad. Se buscó ubicar a los participantes en una estrategia (lectura emocional, canciones, ejercicios de control emocional, respiración, Mindfulness, relatos, collage, videos) con contenido emocional para sensibilizarlos en cómo las emociones hacen parte de su cotidianidad y de la necesidad de reconocerse como un sujeto que conoce, siente y actúa.

- La explicación. Se buscó garantizar que

- hubiera un acercamiento, claro y específico, a la temática, de allí su pertinencia en el desarrollo del programa, toda vez que dio valía al conocimiento.
- Trabajo individual. Su intención fue que se diera el espacio para decantar la temática y el participante, se acercara a la asimilación de la temática en sus redes neurales que facilitaran su aprendizaje.
- Trabajo en equipo. La razón de ser fue que la participación se enriqueciera desde el trabajo cooperativo, como metodología activa, para generar un aprendizaje efectivo en los maestros en formación.
- Trabajo en plenaria. La intención fue realizar un trabajo específico que permitiera obtener información objetiva para el programa.
- Videoconferencia. Entender cómo los referentes teóricos, expresan sus postulados en relación con la temática que se trabajó en la sesión.

Se debe tener presente que, en cada sesión, se dieron algunas variaciones en los trabajos para cada encuentro, además, es de anotar que, a partir de la sesión 6, los maestros en formación tuvieron un espacio para comenzar a construir una réplica del programa, a partir de la formación recibida en el Lab Emocional.

6. Evaluación. Con la evaluación, se buscó:
- Verla como proceso.
- Generar un espacio que permitiera decantar lo aprendido en la sesión.
- Revisar sus aprendizajes.
- Tener evidencia del programa y del desarrollo de su contenido.

7. Cierre de la sesión. Su intención fue la de despedir el encuentro y proyectar el trabajo para la siguiente sesión, con la finalidad de generar compromiso, interés y organización en los participantes

8. Referencias. Evidenció los referentes que guiaron la sesión. Es de anotar que, algunos de los materiales se encontraban en versión pdf y otros en físico, además de garantizar la objetividad del material y respeto a los derechos de autor.

Al ser un programa que requirió de encuentros sincrónicos y de conectividad a Internet, se utilizó para las reuniones el paquete de Teams de Microsoft -Office 365. Se contó con el apoyo del Centro de Innovación y Desarrollo-CID de la Secretaría de Educación del Municipio de Envigado-Antioquia-Colombia, en la creación de los dominios de las cuentas por un período de 4 meses. Allí los participantes tuvieron acceso a los encuentros formativos y al material de las sesiones.

Discusión

La realidad educativa que la investigación trató de demostrar fue que hoy se requieren de espacios formativos que se enriquezcan con el aporte de las neurociencias de la emoción y la educación emocional para que los maestros y maestras pueden lograr el alcance de competencias emocionales. No se trata de que estos procesos y constructos reemplacen a la pedagogía como ciencia, a la didáctica, el currículo o la evaluación, sino de apoyarlos. Se debe tener presente que aspectos como la antropología pedagógica investigada por Runge-Peña et al (2010), Runge-Peña et al. (2018) hacen mención de que el ser humano es un ser carente, necesitado de, inacabado, por tanto, se reitera que lo que se busca es dotar de mayores elementos a los maestros en formación y en ejercicio que les permita atender su propia formación y, como consecuencia, la de sus estudiantes.

La educación es un asunto netamente social como plantean Durkheim (1999) y Bonal

(1998), para tal efecto, es necesario que los maestros cuenten con herramientas suficientes que permitan su comprensión, interpretación e intervención. Así las cosas, las neurociencias de la emoción y la educación emocional terminan siendo un apoyo significativo en la formación de los docentes, tanto a nivel personal (formabilidad-Runge-Peña y Garcés Gómez, 2011) y social (Bonal (1998) y Durkheim (1999)). En cualquiera de los escenarios o de las interacciones, necesariamente pasarán por el cerebro y con su intervención. Además, es imposible liberarse de las emociones en todo lo que realizamos. Esta comprobado que ellas estan a nivel cognitivo, comportamental y relacional según las investigaciones de Bisquerra (2003, 2005, 2009, 2011, 2012, 2016 y 2021) y Redorta y Bisquerra (2006).

Los resultados alcanzados en la investigación dieron cuenta cómo hoy es necesario y pertinente la vinculación de programas de educación emocional que tengan como base las neurociencias. Los maestros de hoy deben de conocer cómo funciona el cerebro, sus partes y no menos importante, cómo las emociones estan vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones desarrolladas en contextos de Estados Unidos y España validan la necesidad de implementarlos en Colombia. Las investigaciones en nuestro país, aún incipiente, acorde a los desarrollos de Rendón-Uribe et al (2016) y Rendón-Uribe (2019), abren el espacio para estudiarlos de forma rigurosa.

La investigación dio cuenta de la medición del efecto, planteado como tema de la investigación doctoral, el cual se realizó a partir de estadística bayesiana de Van De Schoot et al., (2014) se utiliza cuando hay muestras pequeñas pero que por su característica robusta, permite encontrar efectos en distribuciones no normales, aportan para la medición de efectos, aspecto apoyado por Armero et al. (2022) y Rendón-Macías et al., (2018).

Investigaciones dentro del enfoque empírico analítico y de diseño de tipo estudio experimental son un aporte significativo a la educación y la formación de maestros que no rayan ni reemplazan los desarrollos que hoy se plantean a nivel de la pedagogía como campo disciplinar y profesional de Runge-Peña et al (2010), Runge-Peña et al. (2018), ni con lo que plantean las subciencias de la didáctica y el currículo, por el contrario, son un complemento para seguir engrandeciendo los procesos de formabilidad que señalan Runge-Peña y Garcés Gómez (2011) en los que los maestros debemos estar de forma permanente, respondiendo así, a la educación como ejercicio social que plantean Durkheim (1999) y Bonal (1998).

Hoy existen investigaciones que vienen pensando la vinculación de los procesos de formación de maestros con los de las neurociencias de la emoción y que comienza a abrir una discusión al respecto como lo plantean Albor-Licona (2021, 2023) y Albor-Licona et al. (2024) y Cárdenas-Cuadros (2022). Por ello, las neurociencias como eje integrador para la educación emocional en la formación de maestros normalistas hoy se constituyen en una oportunidad latente de apostar por procesos educativos que ahonden en transformaciones curriculares que toquen la educación formal regular en todos los niveles educativos, desde el Preescolar hasta los Posgrados de nivel doctoral y los programas de los docentes en formación y en ejercicio.

Conclusiones

Para próximas investigaciones es necesario pensar en la vinculación de las poblaciones

con mayor número de participantes, así como el compromiso y colaboración por parte de las todas las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, dado que fue complejo comprometerlos para el desarrollo y que comprendieran los alcances y aportes de la tesis para beneficio de los procesos de formación que instauran en los Programas de Formación Complementaria-PFC.

Hoy la discusión se encuentra abierta con posturas a favor y en contra, como es habitual, cuando otros conocimientos y ciencias llegan al contexto educativo y formativo; sin embargo, los autores mencionados en este artículo de reflexión, como resultado de la investigación, dan cuenta de que han producido aportes y efectos positivos en las poblaciones intervenidas. No se ha desplazado ni reemplazado el papel de la pedagogía, temor que podría estar latente como se podría pensar, por el contrario han sido un complemento de riqueza en la formación de maestros.

No obstante, aún queda camino por recorrer, el Decreto 2383 del 19 de julio de 2024 (Congreso de la República de Colombia, 2024) por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia abre el espacio para dar mayor desarrollo a investigaciones doctorales que presenten propuestas que permita atender las situaciones de burnout, salud mental y prevención del suicidio que señalan García et al. (2017) Acosta-Fernández et al. (2019); y Posada-Quintero et al. (2019) y que sean apoyados por estamentos gubernamentales del Gobierno Nacional y los Ministerios de Educación, de Ciencia Tecnología e Innovación, de Salud y Protección Social.

Referencias

Acosta-Fernández, M., Parra-Osorio, L., Burbano-Molina, C., Aguilera-Velasco, M. y Pozos-Radillo, B. E. (2019). Estrés laboral, burnout, salud mental y su relación con violencia psicológica en docentes universitarios. Revista Salud Uninorte, 35(3), 328-342. https://bit.ly/3TMp5Pa

Agulló, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., y Bisquerra Alzina, R. (2010). La Educación Emocional en la Práctica. (1ra. Ed.). Horsori Editorial.

Albor Licona, M.A. (2021). Formabilidad y educabilidad para la enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación. ReNosCol. No. I, Vol I, 80-87. https://doi.org/10.51896/renoscol/SEXG7146

Albor Licona, M. A. (2023). Innovación educativa, camino de permanente reflexión y transformación [Editorial]. Ciencia y Academia, (4). https://doi.org/10.21501/2744838X.4660

Albor-Licona, M.Á., Cárdenas-Cuadros, J.A, Zapata-Arroyave, E.Z. (2024). Co-Authorship Networks and Impact on Emotional Education Research. J Scientometric Res. 13(3): https://jscires.org/forthcoming-articles/

Armero, C., Rodríguez, P., y De La Torre-Hernández, J.M. (2022). Una pequeña mirada a la estadística bayesiana en el análisis de datos cardiológicos. Rec: Interventional cardiology 4 (3), 207-215. DOI: https://doi.org/10.24875/RECIC.M22000284

Bisquerra-Alzina, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la

vida.” Revista de Investigación Educativa, 21(1), pp. 7-43. https://bit.ly/2KyIbVE

Bisquerra-Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), pp. 95-114. https://bit.ly/2yMg0xi

Bisquerra-Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. (1ra. Ed.). Editorial Síntesis.

Bisquerra-Alzina, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. (1ra. Ed.). Editorial Desclée de Brouwer.

Bisquerra-Alzina, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. (1ra. Ed.). Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. (2016). 10 Ideas Clave: Educación Emocional. (1ra. Ed.). Editorial Graó.

Bisquerra, R. (2021). Universo de emociones. (6ta. Ed.). PalauGea.
Bisquerra-Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82. https://bit.ly/2lbBj4G

Bisquerra Alzina, R., y Mateo Andrés, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. (1ra. Ed.). Horsori Editorial.

Bisquerra, R y Laymuns, G. (2020). Diccionario de emociones y fenómenos afectivos. (3ra. Ed.). PalauGea.

Bisquerra Alzina, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar, 1(1), 9–29. https://bit.ly/3qvQmYJ

Bisquerra Alzina, R., y López Cassa, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. Aula Abierta, 50(4), 757-766. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766

Bonal, X. (1998): Sociología de la Educación. Una aproximación critica a las corrientes contemporáneas. https://www.researchgate.net/profile/Xavier_Bonal/publication/31727888_Sociologia_de_la_educacion_una_aproximacion_critica_a_las_corrientes_contemporaneas_X_Bonal/links/580eee4308ae47535247bbe1/Sociologia-de-la-educacion-una-aproximacion-critica-a-las-corrientes-contemporaneas-X-Bonal.pdf

Bueno i Torrens, D. (2016). Cerebroflexia: el arte de construir el cerebro. (1ra. Ed.). Plataforma Actual.

Bueno i Torrens, D. (2018). Epigenoma: para cuidar tu cuerpo y tu vida. (1ra. Ed.). Plataforma Actual.

Bueno i Torrens, D. (2019). Neurociencia Aplicada a la Educación. (1ra. Ed.). Síntesis.

Bueno i Torrens, D. (2021a). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. Revista Internacional de Educación emocional y bienestar -RIEEB, 1 (1), 47-61. https://bit.ly/3Bv9AUF

Bueno i Torrens, D. (2021b). Neurociencia para educadores. (8va. Ed.). Octaedro.

Bueno i Torrens, D. (2022). El cerebro del adolescente: descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos. (1ra. Ed.) Grijalbo.

Bueno i Torrens, D y Forés, A. (2021). La práctica educativa con mirada neurocientífica. (1ra. Ed.). Horsori.

Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. D C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7 (2), pp.11-22. https://bit.ly/2EzAtJL

Cárdenas Cuadros, J. A. (2022). El amor en la relación maestro-estudiante y su influencia como posible factor de protección en la salud mental del maestro. Ciencia Y Academia, (2). https://doi.org/10.21501/2744838X.4265

Congreso de la República de Colombia. (2015). Diario oficial: Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015 Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. DIARIO OFICIAL AÑO CLX No. 49.523, BOGOTÁ D.C., 26 DE MAYO DE 2015. https://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/index.xhtml;jsessionid=c8bc90f2fe9a4848582b9de8e22f

Congreso de la República de Colombia. (2020). Diario oficial: DECRETO 1236 del 14 de septiembre de 2020 por medio de la cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación y se reglamenta la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. DIARIO OFICIAL AÑO CLX No. 51.437, BOGOTÁ D.C., 14 DE SEPTIEMBRE DE 2020. https://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/view/diarioficial/consultarDiarios.xhtml

Congreso de la República de Colombia. (2024). Diario oficial: LEY 2383 del 19 de julio de 2024 por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. DIARIO OFICIAL AÑO CLX No. 52.822, BOGOTÁ D.C., 19 DE JULIO DE 2024. https://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/view/diarioficial/consultarDiarios.xhtml

Damasio, A. (1994). El error de Descartes. https://bit.ly/3QrWls4

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?. https://bit.ly/3RQalNk

Damasio, A. (2018). El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de culturas. (1ra. Ed.). ISBN: 978-84-233-5354-5 (epub). https://bit.ly/3RAZuah

Damasio, A. (2019). La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. (1ra. Ed.). Grupo Planeta.

Damasio, A. (2021). Sentir y saber: el camino de la consciencia. (1ra. Ed.). Grupo Planeta.

Damasio, A. (2022). En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos. (1ra. Ed.). Grupo Planeta.

De Tezanos, A. (2022). La escuela normal en américa latina: una historia por contarse y una posibilidad para transformarse. En H. Suárez (Comp.), Las escuelas normales superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022), 13-54. (1ra. Ed.). Editorial Magisterio.

Durkheim, E. (1999). Educación y sociología. (1ra). Ediciones península.

http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1307&data=98a4a7_durkheim.pdf

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82 (1), 405-432. https://bit.ly/3TXumDr

Echeverri-Sánchez, J. A. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. [Tesis de Doctorado]. Universidad del Valle. https://es.scribd.com/document/500851714/Tesis-doctoral-Echeverri#

Echeverri-Sánchez, J. A. (2021). El dispositivo formativo comprensivo en la Escuela Normal Superior de Santa Teresita de Sopetrán: historia, experiencias y encuentros. En W, Rodríguez-Bustamante (Comp.), Bicentenario de las Escuelas Normales Superiores en Colombia: dos siglos de enseñanza y pedagogía. (ISBN 978-958-20-1414-8), 57-88. Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali. https://www.academia.edu/88345374/Libro_Bicentenario_Escuelas_Normales_Superiores_en_Colombia

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological reports, 94(3 Pt 1), 751–755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. International Journal of Psychology Research. Volume 2, Issue 1 / 2, 39-67. https://www.researchgate.net/publication/270818329_A_REVIEW_OF_TRAIT_META-MOOD_RESEARCH

Gallardo (2017a). Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. [Tesis Doctoral, Universidad de Girona]. http:/ / hdl.handle.net/ 10803/ 482092

Gallardo, A. (2017b). Percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Inclusiones Vol. 4 N° 2, 28-40. https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/565.

García, A., Escorcia, C., y Pérez, B. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. Propósitos y Representaciones, 5(2), 65 - 126. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170

Grant, S., Mayo-Wilson, E., Montgomery, P., Macdonald G., Michie, S., Hopewell, S., y Moher, D. (2018). CONSORT-SPI 2018 Explanation and Elaboration: guidance for reporting social and psychological intervention trials. Trials, 19 (406), 1-18. https://doi.org/10.1186/s13063-018-2735-z

Jornet, J. M., García-García, M., & González-Such, J. (2014). La evaluación de sistemas educativos: Informaciones de interés para los colectivos implicados. Universidad de Valencia. https://repositorio.uam.es/handle/10486/671279

Lazcano-Ponce, E., Salazar-Martínez, E., Gutiérrez-Castrellón, P., Angeles-Llerenas, A., Hernández-Garduño, A., & Viramontes, J. L. (2004). Ensayos clínicos aleatorizados:

variantes, métodos de aleatorización, análisis, consideraciones éticas y regulación. Salud Pública de México, 46(6), 559-584. https://bit.ly/3xem9Bc

Melero-Valdés, M.L. (2019). La competencia emocional del profesorado de primaria y secundaria en contextos de diversidad asociada a la migración. [Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/82467

Muñoz Bravo, J. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). Revista Historia De La Educación Colombiana, 25(25). https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. Educación XX1, 16(1), 233-254. https://bit.ly/3RNTbzK

Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2014): «Satisfacción con la vida: predictores y moderadores». I Congrés Internacional d'Educació Emocional (X Jornades d'Educació Emocional): «Psicologia positiva i benestar». https://bit.ly/3RCZSoW

Posada-Quintero, J. I., Molano Vergara, P. N., Parra Hernández, R. M., Brito Osorio, F. Y. y Rubio Orozco, E. A. (2019). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 37-2, 119-133. DOI: 10.21772/ripo.v37n2a04

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006) Emoción y Conflicto: aprenda a manejar las emociones. (1ra. Ed.). Paidós.

Rendón-Macías ME, Riojas-Garza A, Contreras-Estrada D, Martínez-Ezquerro JD. (2018;). Análisis bayesiano. Conceptos básicos y prácticos para su interpretación y uso. Rev Alerg Mex. 65(3):285-298. https://doi.org/10.29262/ram.v65i3.512

Rendón-Uribe, M., Cuadros-Jiménez, O., Hernández-Álvarez, B., Monterrosa-Chávez, D., Holguín-Higuita, A., Cano-Vásquez, L., Álvarez-Pulgarín, J. P, y Ortiz-Rodas, A. (2016). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar. (1ra ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Rendón-Uribe, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. Praxis & Saber, 10 (24), 243-270. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004

Runge-Peña, A.K., Garcés-Gómez, J.F. y Muñoz-Gaviria, D.A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. Revista Educación y Cultura-FECODE (88), 46-55. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2088.pdf

Runge Peña, A. K., Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana Revista Científica Guillermo de Ockham, 9 (2), 13-25. http://www.redalyc.org/pdf/1053/105322389002.pdf

Runge Peña, A. K., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. A., Ospina Cruz, C. (2018).

El campo disciplinar y profesional de la Pedagogía en Colombia: Introducción y análisis a algunas de las principales orientaciones teórico-disciplinarias y a los planteamientos de sus autores más representativos. (1 ra. Ed.). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. ISBN: 978-958-5518-23-0 (digital). https://repositorio.uco.edu.co/server/api/core/bitstreams/f87389e6-ca21-421c-9154-23f298ab3fa6/content

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Tom, K. (2012). Measurement of Teachers'Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale. https://bit.ly/3QAAtL7

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Persona, 4, 129-160. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005

Ugarriza Chávez, N., & Pajares Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. Persona, (8), 11-58. https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf

Van de Schoot, R., Kaplan, D., Denissen, J., Asendorpf, J. B., Neyer, F. J., & van Aken, M. A. G. (2014). A gentle introduction to bayesian analysis: applications to developmental research. Child development, 85(3), 842–860. https://doi.org/10.1111/cdev.12169

Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation [ABC de validación de contenido y cálculo del índice de validez de contenido]. Education in Medicine Journal, 11(2), 49-54. https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6

Zuluaga-Garcés, O. L. (2020). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. (2da. Ed.). Editorial Magisterio.

Zuluaga-Garcés, O. L. (2021). El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848. (2da. Ed.). Editorial Magisterio.

ASCOFADE

Asociación Colombiana de
Facultades de Educación

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.

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