

REVISTA SALUD Y SOCIEDAD UPTC ISSN 2389-8038

DIRECTIVOS

OSCAR HERNAN RAMIREZ.

Rector.

MANUEL HUMBERTO RESTREPO.

Vicerrector Académico.

ENRIQUE VERA L.

Vicerrector de Investigaciones

ALBERTO LEMOS VALENCIA.

Vicerrector Administrativo.

ZAIDA ZARELLY OJEDA.

Directora de Investigaciones.

LIDA RISCANEVO.

Editora Jefe Uptc.

ANDREA NUMPAQUE

Coordinadora Editorial

YOLIMA BOLIVAR SUAREZ

Representante Comité Editorial Ciencias de la Salud

VIVIANA ACOSTA Unidad Editorial

CAMILA CORREDOR Asesora CIES

COMITÉ DE EVALUACIÓN DE OBRAS- SUBCOMITÉ EDITORIAL FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ABEL FERNANDO MARTINEZ MARTÍN.

Decano Facultad de Ciencias de la Salud

LINA FERNANDA BARRERA SANCHEZ.

Docente e Investigadora

VIRGELINA CASTELLANOS PAEZ.

Docente e Investigadora

YENNY SALAMANCA CAMARGO.

Directora CIES, Docente e Investigadora

BIBIANA MATILDE BERNAL GÓMEZ

Docente e Investigadora, Editora del subcomité

Misión: Salud y Sociedad Uptc tiene como fin contribuir con la difusión de la información científica en el área de las ciencias de la Salud

Portada: Fotografía del Evento “Educación rural en los campos latinoamericanos: Voces, realidades y sentidos” Diseño por Diego Naranjo .

Diseño y diagramación de la revista @bibego

PRESENTACIÓN

La Revista Salud y Sociedad Uptc quiere dar a usted querido lector, una bienvenida en este volumen 4 que es su retorno editorial bajo la dirección del subcomité especializado de evaluación de obras de la Facultad de Ciencias de la Salud. La finalidad del comité en la Facultad, ha sido desde su conformación en 2019, el socializar de manera escrita la labor investigadora de los claustros y grupos de investigación de las Escuelas de Medicina, Psicología, Enfermería y Posgrados enmarcados en la política editorial de la Uptc y bajo la guía de la Unidad Editorial, liderada acertadamente por la Editora en Jefe de la Uptc, Profesora Lida Riscanevo.

Se espera propiciar la interacción con redes académicas externas a nuestra Alma Mater y en 3 años, lograr que los contenidos publicados así como las métricas y estadísticas, sean tenidos como referentes científicos que nutran los currículos propios y transformen con las ideas, el mundo de las disciplinas de ciencias de la salud, humanidades y educación. Por lo tanto se encaminó destacar el evento internacional de 2019 liderado por los grupos de investigación: Educación, Salud y Desarrollo Rural junto al de Atención Primaria en Salud:

“Educación rural en los campos latinoamericanos: Voces, realidades y sentidos” y se seleccionó sus memorias junto a dos artículos originales con el mismo enfoque. Para 2020, serán dos números del volumen 5 que tendrán espacio en una nueva sección abierta para apropiarnos del avance académico del posgrado médico en Medicina Familiar, primera Residencia médico-quirúrgica de la Uptc. Serán los dos primeros volúmenes en formato electrónico, formato al cual nos hemos pasado por ser coherentes con la política editorial de cero papel acogiendo los objetivos de desarrollo sostenible.

Esperamos una recepción similar a la de los volúmenes impresos,

BIBIANA MATILDE BERNAL GÓMEZ

Medica Cirujana Especialista En Patología, Doctora en Microbiología Salud Pública y Sociedad

Docente Escuela De Medicina.

Editora en Jefe del Subcomité Especializado de Evaluación de Obras de La Facultad de Ciencias de la Salud

EDITORIAL

En Latinoamérica, se han vivido procesos políticos orientados a reformar, democratizar y universalizar la educación rural posterior a la segunda mitad del siglo XX. La academia se ha dinamizado en función de la formación docente con espacios de rigor científico e innovación pedagógica, e innumerables luchas sociales y políticas cuya búsqueda ha sido la de posicionar resistencias frente a la desigualdad o por el acceso a los derechos fundamentales. A pesar de la modernización, los habitantes del campo aún viven en condiciones de atraso que hacen difícil la construcción y apropiación social del conocimiento con un desarrollo humano sostenible, probablemente

debido a la inequidad, cuya evidencia se puede encontrar, paradójicamente, en medidas ineficaces de acceso a la educación o por falta de cobertura en instituciones educativas de zona rurales dispersas, cierre de escuelas por ausencia de estudiantes, servicios públicos básicos subóptimos: agua no potable, vivienda precaria, falta de conectividad al internet, vías de acceso intransitables y escaso transporte pertinente a las necesidades comunitarias, entre otras. Grandes distancias enlazan la familia y la escuela: los maestros son preparados en currículos urbanos y no rurales y existe una calidad disminuida en la asistencia de salud junto a una historia de

reformas educativas homogeneizantes que moldean un pensamiento instrumental y desconocen los contextos, colocan a las poblaciones de cara a una sociedad de mercado que empobrece cada vez más al campesinado y deteriora el ecosistema.

Entrado el siglo XXI, desde la academia y la Educación Superior, ha surgido cierto interés por el tema de la educación rural. En este sentido, surge el Grupo Educación, Salud y Desarrollo Rural, el cual se ha convertido en un espacio de análisis, comprensión y discusión sobre la educación y la escuela rural en su trayectoria histórica y la de hoy. Esta dinámica ha permitido una reflexión crítica en diferentes eventos como el Seminario Internacional **“Educación rural en los campos latinoamericanos: Voces, realidades y sentidos”**; Con tres mesas temáticas se trató sobre la educación y la escuela rural en los campos latinoamericanos en el contexto de Colombia, Brasil y México. Ponencias sobre las tensiones y retos que la práctica pedagógica en los contextos de la educación en la escuela rural han experimentado por la expansión de las fronteras del ámbito urbano al rural, el despoblamiento de los territorios y la dinámica y los retos de educar en un mundo neoliberal donde la ética, la democracia y la ciudadanía han sido transformados y orientados a la producción de una economía de mercado, en un marco global pseudocapitalista, desconociendo el interés de un mejor vivir. Currículos desfasados de la educación rural, con criterios de un pensamiento occidental urbanizado que descontextualiza a los sujetos de sus entornos, les impide un desarrollo integral autónomo, profundiza la pobreza y por esta vía promueve las migraciones masivas del campo a la ciudad. Un aspecto importante que formó parte de este dialogo, son las tensiones generadas en el campo de la educación rural, relacionadas particularmente con las imposiciones de las políticas establecidas de orden mundial, en función del crecimiento de la economía y la globalización. Sobre el dilema que han generado políticas educativas mundiales que conducen al deterioro y desmejoramiento laboral de los maestros y que es un aspecto que se ve reflejado en la evaluación, el régimen salarial y la pobre participación democrática en los procesos de

construcción de la política y la implementación de la misma a través del ejercicio y la práctica pedagógica. En la segunda mesa se prestó atención a las experiencias exitosas en la educación rural, con aportes relevantes para la transformación y el cambio. El dialogo de esta mesa renueva la esperanza y afianza la seguridad de continuar creyendo en la educación como principio fundamental para el desarrollo y el progreso de las sociedades. Nos da la posibilidad de pensar en las grandes capacidades creativas de los educadores, en el Cómo transformar el mundo desde el conocimiento y la práctica crítica de la realidad. La diversidad ocurre por ejemplo con el extensionismo como práctica educativa más allá de las fronteras de la escuela, el retorno a la pedagogía activa y crítica por la vía de la Escuela nueva, la enseñanza del inglés como posibilidad de desarrollo humano en entornos rurales, la educación a distancia como una metodología para la integración generacional. Estas experiencias han marcado un importante hito en los procesos educativos para poblaciones habitantes de las áreas rurales. Se busca con ello educar sobre los contextos, mantener la autonomía y demostrar a niños y jóvenes que el campo puede ser también una alternativa de vida. Sin perder de vista el papel que debe cumplir la educación rural en su contexto, se renueva la discusión por las pedagogías: pues no es una educación fructífera, si la pedagogía está ausente. Se pudo encontrar en este dialogo un interés particular por los aprendizajes significativos cuyos temas hablaron por sí mismos: Experiencias significativas e innovadoras en educación rural, resignificación de prácticas pedagógicas y formación de maestros; transdisciplinariedad y la sensibilidad en la educación rural y el desarrollo regenerativo. Estas apuestas por la educación rural, tienen puntos de encuentro y de distanciamiento, con el dar sentido al crecimiento integral de lo humano y al rescate de la cultura campesina y rural como opción de supervivencia frente a los grandes desastres que la misma humanidad ha establecido, en una carrera por el poder y el capital. La tercera mesa, nos acercó a los desafíos de la educación y la escuela rural para el adelanto de los campos de Latinoamérica, desde la

perspectiva de los objetivos del desarrollo sostenible. Le correspondió a esta mesa iniciar un dialogo, que en cierta medida es ajeno a la escuela, pero que no por ello es distante a sus intereses, en cuanto al mundo que rodea sus fronteras: la cultura, la salud, el medio ambiente. Es pertinente afirmar, que frente a toda la problemática que se ve reflejada en la escuela, nos hace muy sensibles el comprender los entornos de los que forman parte los sujetos escolares y sus familias. La salud, en un aspecto vital en el desarrollo físico-biológico, psicológico, social, cognitivo y en general integral, tiene una estrecha relación con el mundo de la cultura y la vida cotidiana, la condición sistémica de los sujetos y la naturaleza. El mundo de la vida es intrínseco al mundo natural en general: al medio ambiente, a la familia, la comunidad, la sociedad, los entornos. En este sentido la educación nos permite observar las dinámicas del mundo de la vida en el cual se circunscribe cada sujeto y su grupo social al que pertenece: la familia. Es en la escuela donde se reconoce el complejo sistema que lo demarca y sostiene, bases muchas veces equivocadas; a cambio de urdir las dinámicas para la construcción de un sujeto libre, autónomo y responsable, sus pilares se encuentran truncados en viejos modelos de relaciones e interacciones, que al tiempo se encuentran sumidas en el olvido. Nada más coherente con lo expuesto por Gabriel García Márquez en su texto “*Por un país al alcance de los niños*” (julio de 1973):

... nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan.

Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza

que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.

El seminario Internacional fue sin duda, un eco a las palabras, las acciones, los pensamientos y las dinámicas de voces de maestros, maestras, médic@s y psicólog@s, subsumidos en unas realidades de territorios, de necesidades, de problemas y de perspectivas. Asumen que la educación se constituye, en la única esperanza para la construcción de una región latinoamericana con proyecto social y cultural. Con absoluta coherencia, los temas seleccionados en esta mesa para dialogar, en aspectos como: Los sistemas educativos en américa latina: análisis desde sus prácticas educativas desiguales; Campesinado y educación rural: del conocimiento a la incertidumbre; Movilizaciones y cambios en la escuela pública del campo: relaciones de conocimiento y planeamiento colectivo interdisciplinar; nuevas pedagogías para afrontar el tema de la salud y la enfermedad, donde la educación juega un papel muy importante en los proceso de prevención de la enfermedad y promoción de la salud, los conflictos y la paz, los territorios y en general el conocimiento de la cultura y las culturas en la búsqueda de alternativas de vida e interacción con el mundo en que habitamos. Grandes enseñanzas para comprender las voces, las realidades y los sentidos de la educación y la escuela en los campos latinoamericanos.

ALBA NIDIA TRIANA RAMIREZ

Trabajadora Social Magister en Desarrollo Educativo y Social, Doctora en Educación.

Docente Escuela De Medicina.

Editora Sección Medicina Familiar.

- ESCUELA RURAL Y TERRITORIO: UNA GEOGRAFÍA PARA LA PAZ NIDIA Y. VERA A. 3-15
 - EL APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA EL DOMINIO DEL CONTROL DE PICUDOS EN MUSÁCEAS DELIA RINCÓN A. ALFONSO MARTÍNEZ. LUIS F. PINTO H. JOSÉ A. LOZANO M.16-37
 - EL INGLÉS EN LA ESCUELA RURAL: ENSEÑARLO O NO, HE AQUÍ EL DILEMA SILVINA E. VELÁZQUEZ P. 38-46
-

- COMPETENCIAS INTERPROFESIONALES O COLABORATIVAS EN PROFESIONALES Y EQUIPOS DE SALUD: REVISIÓN DE ALCANCE CLARA EDITH CUERVO, LUDY ALEXANDRA VARGAS 47-59
 - REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA HOY CARLOS HERNANDO TRIANA MARÍN, CANDIDATO A DOCTOR EN EDUCACIÓN60-69
 - LA EVALUACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS RURALES MEXICANAS: UN ANÁLISIS POLÍTICO-EDUCATIVO. LICENCIADA MARÍA TERESA HERNÁNDEZ HERRERA 70-83
-

- MEMORIAS PUBLICADAS DEL SEMINARIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA: V OCES, REALIDADES Y SENTIDOS 84-120
-

AGRADECIMIENTO: EVALUADORES COLABORADORES DEL VOLUMEN 4 121

AVANCES GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y NOVEDADES EDITORIALES 122-124

ESCUELA RURAL Y TERRITORIO: UNA GEOGRAFÍA PARA LA PAZ

RURAL SCHOOL AND TERRITORY: A GEOGRAPHY FOR PEACE

Nidia Y. Vera A. Ms C. Docente Programa de Ciencias Sociales Universidad de Pamplona
nidia.vera@unipamplona.edu.co Ponencia presentada en el Seminario Internacional Educación Rural en América Latina: Voces, realidades y sentidos. *Porque el espacio es, contrariamente, al tiempo confidencial, amparador y estimulante; y el espacialismo restituirá la paz al pensar y luego al vivir humano. Bolnow (1969, p.10)*

Resumen

Las cuestiones del tiempo y del espacio han sido claves en la comprensión de la vida humana así como poseen una larga tradición en el desarrollo del pensamiento humano; por ello mismo con un especial papel y significado en el desarrollo de la cultura humana; ello hace, igualmente, que los asuntos relacionados con los ordenamientos espacio-temporales de las diversas sociedades, se conviertan en una parte importante del trabajo escolar y de sus procesos educativos, siendo las Ciencias Sociales, las disciplinas encargadas de dichos asuntos. Ahora bien, la existencia de esta preocupación y de este conjunto de disciplinas no se traduce en la existencia de una verdadera y sólida formación sobre estas cuestiones. En efecto, la cuestión espacial que es evidente en la arquitectura propia de la institución como en la propuesta educativa, no ha generado una formación que conduzca a una relación, tanto consciente sobre el espacio y su papel en la vida personal y social, como sobre las estrechas relaciones que se suscitan entre

el modelo de desarrollo y espacio y que lleva a una participación más real de las comunidades en los ordenamientos territoriales. Por ello, dadas las circunstancias que rodean el mundo rural colombiano, sería deseable que la escuela revisase sus referentes espaciales y, en atención a la situación de posconflicto, participe en el proceso de reconstitución de los vínculos comunidad - territorio, generando procesos de apropiación y consolidación de nuevos ordenamientos espaciales.

Palabras clave: espacio, territorio, geografía, posconflicto, escuela rural

Abstract

The issues of time and space have a long tradition and a special value in human culture. Likewise, the spatiotemporal issues of human life are part of the school's own background and its educational processes; the Social Sciences deal this matter. However, It does not imply that there is a true training on these aspects. Particularly, the spatial issue is visible both in the architecture of the educational institution and on the educational

proposal. It has not generated a formation that leads to a conscious relationship on the territory and its role in personal and social life as well on close relationships arise between the development model and the territory with more effective participation of the communities in the territorial ordinances. Therefore, in the current circumstances that surround the Colombian rural world, it would be desirable for the school to review its spatial references and, in response to the challenges posed by the post-conflict, participate in the process of re-constitution of the community rural territory's

Presentación

Dado que las categorías de tiempo y espacio resultan esenciales a la hora explicar y comprender la naturaleza de la existencia humana, ello mismo hace incuestionable su presencia como parte de las herramientas, tanto teóricas como prácticas, del quehacer de la institución educativa; en particular, la configuración y distribución de los espacios escolares (salones de clase, zonas de recreación, áreas administrativas), que revelan una geometría y un sentido y significado del espacio, que bien vale la pena discutir, así como las clases de geografía, entre otras cuestiones y que se constituyen en muestra por demás visible de la presencia cotidiana y del valor mismo de la espacialidad humana. Ahora bien, a pesar de ello, no puede afirmarse de, manera sólida y consistente, que todo ello conduzca a una verdadera educación espacial, entendida ésta como una comprensión y una aprehensión crítica del valor y la importancia del espacio y del territorio, tanto en la vida humana como en el desarrollo de las sociedades mismas.

bonds, generating processes of re-knowledge, appropriation and consolidation of new and renewed spatial, ecological and productive arrangements that mobilize community participation.

Key words: space, territory, geography, posconflict, rural school

En efecto, como lo plantearon diversos autores en su momento (Harvey, 2003, Harvey, 1983; Smith, 1980), la cuestión del espacio, dejó de ser una categoría aséptica y neutral y comenzó a ser planteada como expresión de los procesos que viven las diversas sociedades; es estableció, así mismo, que el espacio visibiliza, mejor que algunas otras categorías de lo social, las características, los conflictos y las contradicciones que jalonan el desarrollo de las sociedades; es decir, la comprensión de lo social pasa por la comprensión de sus estructuras espaciales. Por su parte, el filósofo francés Henri Lefebvre (2013), se encargaría de mostrar que el espacio no solo es producido socialmente sino que también participa en la producción de la sociedad misma, por lo cual, no es mero soporte de la vida y la actividad social, sino que también es parte de ella, asegurando con ello el carácter marcadamente social y dialéctico de esta importante categoría. Finalmente, tanto Lefebvre como los autores antes mencionados (Harvey, 2003; Harvey, 1983; Smith, 1980) dejan claro que sociedad, espacio y poder están íntimamente relacionados.

Ahora bien, la institucionalización de la geografía como ciencia a partir de del siglo XIX y su interés inicial en describir las características del planeta tierra así como el naciente desarrollo de los estados nacionales, creó un ambiente propicio para el desarrollo de lo que hoy se denomina la geografía escolar (Wallerstein, 2006; Flórez y Madrid, 1998) con lo cual algunas de las cuestiones relativas al espacio y la espacialidad humana tomaron asiento en la escuela. Conviene observar que este conocimiento presentaba una faceta que la acercaba a las ciencias naturales y otras que la ubicaban en las ciencias sociales. En cuanto a la concepción sobre el espacio, primó la idea de un espacio isotrópico, absoluto, euclidiano, geométrico y de receptáculo, tal como lo describiría Lefebvre (2013), refiriéndose a su concepción positivista.

Por ello mismo, cuando la geografía ingresa al ámbito escolar, dicen Sauvy y Sauvy (1980), la educación asume la denominada concepción absoluta y euclidiana del espacio, desconociendo no solo otras variantes del mismo sino también el debate, imperante en ese momento, sobre su naturaleza como categoría y producto de lo social (Smith, 1980 y Harvey, 1979). Ello, por consiguiente, implica la carencia de criterios de formación así como la ausencia de presupuestos que permitan al niño y a la niña, considerar la posibilidad de que pueden ser partícipes, directos y activos, de los ordenamientos espaciales así como constructores de espacios. En las etapas siguientes de los procesos educativos y formativos, los jóvenes reciben elaboraciones acerca de continentes, países, paisajes humanos, así como ordenamientos territoriales y socio-espaciales ya establecidos, sin que ello conlleve a claras reflexiones que aclaren adecuadamente su historicidad así como del hecho de que son construcciones humanas y que, por lo mismo, pueden considerarse como la expresión de

las características, los problemas, las contradicciones y expectativas de la sociedad (Harvey, 1979; Delgado, 2003). Es decir, la escuela no desarrolla una formación espacial que resalte la idea de que los ordenamientos espaciales constituyen tanto una prerrogativa social como una posibilidad de participación.

Ahora bien, dado que la escuela rural colombiana enfrenta el desafío de contribuir a la construcción de una paz estable y duradera, gracias al Acuerdo de Paz, firmado entre el Estado y las FARC, está abierta la posibilidad de explorar ordenamientos espacio-temporales, previa crítica y re-elaboración de la naturaleza, las posibilidades y la importancia social de estas categorías así como su papel en la vida humana y el desarrollo social. De otro lado, es claro que el posconflicto implica la tarea de recuperar y volver a asumir el territorio, como la expresión de un proyecto social en construcción. Así mismo, es para la escuela la oportunidad de implementar procesos formativos y comunitarios que generen nuevas percepciones y propuestas sobre el espacio, más allá de la variable instrumental, pragmática y tradicional, de tal manera que se tengan sujetos críticos y propositivos que sean propositivos frente a la tarea de construir ordenamientos espaciales que conduzcan a la reconstrucción, tanto de la comunidad rural como al establecimiento de nuevas relaciones con el territorio.

Por ello, la idea central de esta propuesta es ofrecer algunas ideas y estrategias que permitan a la escuela rural, proponer una educación para la vida y una idea del desarrollo más participativo, democrático y ecológico; es decir, se apuesta por una educación que asuma la tarea de ir más allá de los temas academicistas con los cuales ha trabajado la cuestión del espacio y asumir la idea del territorio como actor fundamental en el proceso de reconstitución del mundo rural (Velásquez, 2016), de

tal forma que los ámbitos rurales, con fuerte acento en formación ciudadana, comprendan que la responsabilidad de un ordenamiento espacial no es un asunto, esencialmente, administrativo o técnico, sino más bien de compromiso y responsabilidad comunitaria y con la naturaleza.

Algunos presupuestos conceptuales

Como ya se planteó, las categorías de tiempo y espacio resultan esenciales para el ser humano, dado que siendo construcciones socio-culturales, permiten a cada persona y sociedad referenciar tanto la vida personal como comunitaria. En efecto, los seres humanos son construcciones espacio-temporales, es decir, viven y desarrollan sus experiencias de vida en tiempos y espacios socio-culturalmente definidos (Claval, 1979). Por ello mismo, observó Harvey (1979), no debe olvidarse que los mismos procesos sociales, como prácticas humanas, implican no solo estructuras y organizaciones espacio-temporales sino también cuestiones que no solo son de orden filosófico, sino, especialmente, de orden social, cultural, político y económico; es decir, problemas que tienen que ver con la realidad social misma, por cuanto estas construcciones no se presentan ni actúan en la vida humana como algo indiferente y neutral sino más bien como posibilidades para el ejercicio de una participación social, consciente y creativa, que busque garantizar ordenamientos incluyentes, democráticos y respetuosos de la naturaleza.

Ello, por lo tanto, hace necesario que la escuela no solo enfrente la reflexión, por lo menos básica, sobre la espacialidad de la vida humana, como condición necesaria para la creación de ordenamientos, tanto espaciales como ecológicos, que contribuyan no solo al bienestar de los grupos humanos sino también para que el planeta pueda

llegar a ser el hogar de cada uno de los grupos que lo habitan (Morín, 2001) sino también el desarrollo de estrategias formativas que permitan a los escolares el desarrollo de una formación crítica y asertiva frente a sus espacios de vida. En primera instancia, debe comenzar por enriquecer la idea del espacio y no reducirla a esa noción de un único espacio euclidiano, lineal e isotrópico, que planteó la Modernidad para dibujar, explicar y justificar la realidad; por el contrario, asumir la idea de un espacio vivo, dinámico y en transformación que se vive, se modela y se reordena por las interacciones, los flujos, los intereses y los conflictos propios de cada comunidad, por los intercambios y la circulación de bienes, servicios y mercancías y las relaciones que generan (Claval, 1979).

Es decir, se hace necesario e importante que la escuela desarrolle un trabajo formativo que permita a los escolares acercarse y hacerse partícipes de una concepción del espacio que se abre y se cierra, se despliega y se contrae, que incluye y excluye, que acoge y margina, por las mismas condiciones que caracterizan su construcción social y las oportunidades que puede ofrecer o negar; es decir que el espacio es algo que se organiza y se ordena según las necesidades, las expectativas, las opciones y las contradicciones que caracterizan cada grupo humano (Smith, 1980). Ello debe, a su vez, ir visibilizando de manera gradual no solo la importancia de asumir el territorio no como algo natural y ya dado, sino como una construcción, característica de cada grupo humano y, que por lo tanto, requiere la participación y la acción de cada sujeto, de cada comunidad, a fin de garantizar adecuadas condiciones para la convivencia y el desarrollo social.

En fin, es un espacio que se percibe, construye y se organiza, según las condiciones sociales, culturales económicos y políticos existentes y que

condicionan su despliegue, su ordenamiento, su accesibilidad así como permite visibilizar los juegos de poder que le son implícitos, como expresión de una geometría de la vida comunitaria (Lefebvre, 2013). No se reduce, por lo tanto, a la idea de paisaje natural o cultural que tantas veces la geografía enseñó ni a la memoria colectiva sobre el territorio que se habita, sino más bien a un entramado, dinámico y conflictivo, donde los seres humanos se juegan opciones, se enfrentan a problemas, tanto de accesibilidad y de disfrute como de inclusión o de exclusión (Smith, 1980) y hace visibles las condiciones de vida que caracterizan a cada comunidad. Pero, igualmente, es una cartografía de la vida no solo de ahora sino también de la que puede ser posible, dado que implica un mapa que puede ser permanentemente dibujado y transformado (Serres, 1995).

Desde otra mirada, mirada dice Brown (1985): “Los seres humanos somos animales territoriales. Nos relacionamos con fuerza al espacio que nos rodea y continuamente elaboramos mapas mentales del territorio que ocupamos y atravesamos” (p.7), por lo cual de ello se desprende una relación y una forma de estar en el mundo cada vez más estrecha, identitaria y compleja con los espacios o si se prefiere, los territorios, que se habitan y se asumen como patria, hasta el punto que, en los actuales momento del desarrollo histórico, este territorio no puede ser visto como dato o depósito de recursos, sino como sujeto e interlocutor de una idea de vida, convivencia y de desarrollo (Medina, 2003), y sin el cual resulta imposible pensar una forma de vida, un modo de ser, de habitar el mundo, una idea de desarrollo; las comunidades y los lugares se construyen y se reconstruyen mutua y permanentemente (Brown, 1985).

De otra parte, conviene recordar desde la existencia misma que el espacio, según lo plantea

Bollnow (1969), va más allá de la noción de espacio vital, que tanto caracterizó a la geografía y a los geógrafos del siglo pasado; por el contrario, se convierte en una experiencia rica en significados en la medida que permite tanto el despliegue como la resistencia, que posibilita la identidad y el ser: “la espacialidad es una definición esencial de la existencia humana” (p.27), lo cual no debe traducirse, exclusivamente, en el hecho de que cada sujeto o comunidad ocupa un volumen del espacio y que éste sea un receptáculo dentro del cual se ubica la vida humana, sino más bien que por su naturaleza misma el ser humano está determinado en su existencia por su actitud frente al espacio; el ser humano ontológicamente es espacial, tal como lo sentenció en su momento Heidegger (Bollnow, 1969).

Desde otro ángulo, conviene recordar a Hall (1989), quien mediante su propuesta de la proxémica llamaba la atención sobre el valor del espacio personal y el enorme papel que juegan las experiencias culturales en la elaboración de los espacios, tanto cotidianos como sociales; de igual manera, sobre las diversas formas de organización y vivencia del espacio, como expresiones elaboradas de la cultura y que abren un extraordinario conjunto de posibilidades mediante las cuales seres humanos, comunidades y naturaleza se moldean mutuamente. De ahí que las relaciones ser humano y espacio, adquieran matices diferentes según la cultura a la cual se pertenezca. Pero, igualmente, llamaba la atención sobre la necesidad de una educación crítica que permita una adecuada comprensión y explicación sobre la génesis y organización de los diferentes espacios y de los contextos dentro de los cuales surgían y se imponían (Hall, 1989).

Igualmente, y con propósitos formativos conviene recordar que los seres humanos no solo son vivencias y experiencias espaciales sino,

esencialmente, condiciones y procesos espaciales, resultados de prácticas sociales; es decir, de prácticas en las cuales resultan inevitables los conflictos y las contradicciones, que hacen necesaria una visión de la que ahora se denomina geografía del poder y su consecuente geometría, las cuales están inscritas en las diferentes disposiciones y ordenamientos territoriales (Harvey, 1979 y Delgado, 2001). Por lo tanto, el ordenamiento espacial es también expresión política de la vida en la medida que busca desplegar y ordenar una condición de vida, una forma específica de la organización social (Ortiz, 2000); ello hace, entonces, necesaria una formación ciudadana, es decir, una educación de carácter ético y político sobre lo público que permita no solo una mirada crítica sobre los procesos y las estructuras espaciales, sino también sobre las formas de intervención y participación en su caracterización y organización. Ello resulta fundamental en la idea de generar ordenamientos territoriales que permitan tanto la convivencia pacífica, como la justicia y el respeto por la naturaleza misma.

Por consiguiente, el espacio se convierte en el lugar donde las condiciones de vida y de bienestar se objetivan y se visibilizan, lo cual permite plantear una cartografía de la vida comunitaria, su grado de bienestar, sus opciones, sus limitaciones, sus expectativas y, por supuesto, sus conflictos y sus contradicciones; pero como dicha cartografía es construcción social implica también la posibilidad de su transformación siempre y cuando se visibilice dicha cartografía y se hagan explícitos tanto sus fundamentos como las posibilidades para la creación de geografías alternativas (Smith, 1980). Pero para que ello ocurra la geografía de la vida debe ir más allá de la descripción, dado que ésta no permite visibilizar esa geometría del poder, o si se quiere, la forma como se puede o no acceder a las condiciones

de vida, como producto de la manera como las comunidades determinan las relaciones de los seres humanos que lo habitan y con la naturaleza misma y que generan diversos tipos de estructuras espaciales.

Por lo tanto, debe ser claro que estas estructuras espaciales, no son ordenamientos naturales sino que son, esencialmente, creaciones humanas destinadas a brindar en un diálogo entre sociedad, cultura, economía y naturaleza las mejores condiciones de vida para los seres humanos que habitan y la naturaleza misma. De ahí la importancia de una educación que desarrolle procesos de formación espacial, es decir, propuestas pedagógicas que conduzcan a los escolares al desarrollo de actitudes y criterios sobre el espacio y la espacialidad humanas, como condición necesaria para su construcción como territorios de vida, de identidad pero, igualmente de convivencia democrática y pacífica, así como de respeto por la naturaleza (Vera, 2019).

Por consiguiente, debe ser claro que denominada la geografía escolar, debe replantear su mirada sobre la organización y los ordenamientos espaciales, dado que no pueden ni deben ser reducidos a criterios técnicos y de encuadramientos en pos del aprovechamiento del suelo, la distribución de la población, la localización de los recursos naturales, la explotación del hábitat o la capitalización de los recursos (Santos, 2000), ni tampoco plantearse el asunto como un asunto de una racionalidad administrativa, dictada al margen de la calidad de la vida y del reconocimiento del territorio como sujeto vivo y participante; debe ser un acto de vida, de solidaridad y de diálogo respetuoso entre dos sujetos que se reconocen y que se requieren: Comunidad y Naturaleza. Como bien plantea Morín (2001) en la medida que comprendamos que “como seres vivos de este planeta, dependemos vitalmente de la biosfera terrestre” (p.53), solo así estaremos en

condiciones de producir ordenamientos territoriales para la vida y no para una visión impuesta, instrumental y poco clara de desarrollo.

Por lo tanto, la organización del espacio y la convivencia democrática dentro y con el territorio exigen no solo una sólida y consistente apropiación de la naturaleza y sentido de esta categoría, solo posible mediante un quehacer pedagógico-formativo de carácter crítico, sino también de la conciencia y la decisión de participar en la elaboración de los distintos mapas, es decir los atlas, que respondan a los nuevos desafíos de este tiempo, las necesidades, los problemas y las expectativas de la comunidad pero que también favorezcan el diálogo con los otros en cada momento de la existencia y de la historia. Serres (1997) observó que como “colección de mapas útiles para localizar nuestros movimientos, un atlas nos ayuda a responder a estas cuestiones de lugar. Si nos hemos perdido, nos encontramos gracias a él” (p.11). Ahora bien frente a los desafíos del posconflicto y los nuevos tiempos, es claro que la escuela puede ayudar a la construcción de estos nuevos atlas mediante la formación de sujetos ético-políticos que asuman tanto su responsabilidad como su derecho a participar en la construcción de los mismos.

Finalmente, desde la perspectiva de una geografía escolar, crítica y renovada, debe ser claro que el territorio emerge, en este momento del desarrollo social, como una categoría clave y reclama la condición de actor social por lo cual, se convierte en aquella idea de espacialidad, es decir, de vida, de relación, de sociedad, de economía y de cultura, que exige participación en la construcción de un mundo mejor (Medina, 2003). Por lo tanto, el territorio, como nueva expresión del sentido-lugar de lo social, lo cultural, lo político y lo económico se plantea, aquí y ahora, como un actor ineludible y fundamental en todo proceso encaminado a re-

organizar la sociedad, el mundo, la realidad (Medina, 2003). Ello, sin embargo, requiere sujetos con una formación que les permita no solo entender y comprender la importancia del territorio, sino también poder ejercer su derecho a la participación en la constitución y ordenamiento del mismo (Vera, 2019).

El territorio, es espacio de la reconstitución de lo rural

Así planteadas las cosas, es claro que la noción de territorio, tiene una larga historia tanto en el lenguaje de la cultura humana como en el de la geografía escolar y, en tal sentido, se entiende o se asocia a la posesión por parte de una comunidad o de un Estado, de una superficie determinada que, a su vez, contiene unos recursos y un espacio aéreo (Montañez, 2001). Ahora bien, esta mirada geográfica privilegió la descripción sobre la interpretación y con ello eludió el sentido y la importancia del espacio y del territorio como ámbito de vida y de poder; pero como plantea Delgado (2003) la crisis de la Modernidad no solo dio un nuevo estatuto al espacio y la espacialidad humanas sino que implicó “el reconocimiento de la importancia del espacio y la espacialidad en todos los fenómenos, sistemas y procesos sociales” (p.17), con lo cual la noción de territorio asumió una nueva perspectiva y se revistió de un nuevo sentido y vigor en los procesos de construcción, interpretación y construcción de la realidad. (Vera, 2019)

De otra parte, como observa Arocena (1995) la crisis de la concepción moderna del desarrollo favoreció la aparición de la noción de desarrollo local, con lo cual la concepción de territorio se llenó de un significado y de una importancia claves para entender la naturaleza y el valor de los ordenamientos territoriales que comienzan a

caracterizar los nuevos tiempos. En tal sentido, observa Arocena (1995) esta idea de lo local implica la existencia de una unidad entre comunidad y territorio con rasgos identitarios, conformándose así una unidad que “es portadora de una identidad colectiva expresada en valores y normas interiorizados por sus miembros, y cuando conforma un sistema de relaciones de poder constituido en torno a procesos locales de generación de riqueza” (p.20).

Para Montañez y Delgado (1998), las nociones de espacio y territorio, resultan hoy día imprescindibles si se desea pensar en un proyecto social incluyente dado “que ellos no constituyen conceptos absolutos, ni neutros ni desprovistos de contenido; por el contrario son expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se derivan” (p.1) , lo cual hace necesaria su clara conceptualización y caracterización así como una mejor valoración de lo importante que resultan cuando se trata de volver a re-escribir la relación comunidad-naturaleza, en una perspectiva en la cual las comunidades locales buscan redefinir y fortalecer los lazos identitarios y las condiciones misma de vida (Vera, 2019).

En primera instancia, debe observarse que una interpretación renovada y consistente del territorio parte del hecho de que las geografías postmodernas, asumen el espacio no como una entidad fija, inmóvil y permanente, sino como el resultado de procesos y estructuras dinámicas que cada vez más “hablan” sobre la realidad social, su dinámica, sus contradicciones y posibles alternativas (Delgado, 2003). Es decir, frente a las crisis de la Modernidad, se imponen nuevas visiones de la naturaleza del espacio y su impacto real en la vida de los seres humanos, que obligan a miradas distintas que desenmascaran el supuesto carácter inocuo y neutral de las diferentes formas sociales de la organización

del espacio y el impacto que ellas tienen en las desigualdades, las injusticias y las inequidades sociales (Harvey, 2003).

En tal sentido, como observa Harvey (1979) las nociones de espacio y territorio pierden ese carácter de entidades absolutas e independientes así como su concepción de ser los receptáculos de lo social y pasan a convertirse en condiciones necesarias para comprender y construir la realidad y, por lo mismo, deben ser asumidos como parte integral de todo proceso de construcción y organización de la realidad misma, es decir, sin ellos resulta ahora imposible pensar en un proyecto social, ya sea local, regional o nacional, por lo cual se hace necesaria la aprehensión y la apropiación por parte de las comunidades, de tal manera que puedan ejercer su derecho a participar en la construcción de territorios y localidades donde sea posible una vida caracterizada por la convivencia pacífica, la igualdad, la justicia y la equidad; de tal forma que el proyecto social pueda considerarse democrático e incluyente. Así el territorio se presenta como una noción asociada a la idea de un verdadero proyecto social y se convierte en la expresión de una nueva relación entre historia y naturaleza, en la cual una comunidad apropia un lugar y lo convierte en elemento constitutivo y esencial de su propuesta desarrollo (Vera, 2019). De otra parte, como dice Precado (2004) frente a lo global el territorio representa “un valor de lo local que va desde la reafirmación de la identidad territorial de los lugares, como antídoto al desarraigo y homogeneización de los procesos culturales, sociales y psicológicos” (p.14), que suscitan los ordenamientos de la globalización y que poco contribuyen a una convivencia más justa y equilibrada tanto entre los seres humanos como con la naturaleza. El territorio, se presenta así como una posibilidad de humanización de las relaciones tanto

entre los habitantes del lugar como de lo local con lo global (Vera, 2019).

De ello debe concluirse que la cuestión del territorio no se asocia exclusivamente a la idea de ser y estar en un determinado lugar sino que es también condición clave en la idea de hacerse humano y distinto, pues como observan Montañez y Delgado (1998), la territorialidad humana está fuertemente asociada a “un conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y la permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social...” (p.124). Así, la cuestión del territorio no se reduce al espacio físico, al paisaje simple y llano, por el contrario, es un asunto de derecho, de identidad y de afecto, a partir del cual se define dónde se está en el mapa de la vida, quién se es y con qué elementos, sociales, culturales, políticos, económicos y productivos, se desea participar en el diálogo regional, el proyecto nacional y en la idea de una aldea planetaria que busca acercarnos y comprometernos (Vera, 2019).

En atención a lo antes dicho, debe ser claro que el territorio no es una fortaleza para aislarse del mundo sino, por el contrario, una condición para poder dialogar con el ámbito regional, nacional y el planeta; es la opción de superar la fragmentación y la desarticulación que ha originado el centralismo político y que impidió la expresión de las localidades tanto a nivel nacional como global (Vera, 2019). Como plantea Arocena (1998), los procesos locales refuerzan su identidad y su capacidad de diálogo en la medida que establezcan relaciones con otros territorios, que se propicien intercambios en nuevas condiciones. La dinámica de lo local requiere de territorios consolidados y, por ello mismo, el fortalecimiento de las relaciones comunidad-territorio resulta crucial; observa el mismo autor que “la identificación de un grupo humano con un trozo

de tierra se consolida si hay intercambio con otros grupos humanos: el arraigo a un territorio se hace más fuerte si es posible la comparación, la defensa y la proposición de cambios” (Arocena, 1998, p.25).

Por consiguiente, para un mundo rural que ha sufrido el desarraigo y la ruptura de los lazos básicos, como consecuencia de los procesos de desplazamiento que produjo la agudización del conflicto armado y que dejó a cerca de diez millones de personas “lanzadas en forma violenta de sus localidades, sus espacios de vida y de trabajo” (Tovar y Erazo, 2000, p.7) y que ahora buscan rehacer sus vínculos de vida, de tierra, su identidad y su trabajo, lo cual, sin embargo, no se resuelve con el simple proceso de retorno, dado que esos espacios de vida ya no son lo que antes fueron. Ello por lo tanto, desafía a la escuela, las comunidades y el conocimiento, para desarrollar un proceso de re-descubrimiento y apropiación del lugar a partir de un firme criterio de participación en los ordenamientos espaciales que permitan recuperar la convivencia y la historia comunitaria fracturada.

Por lo tanto, la propuesta de una geografía escolar crítica debe orientarse a mirar territorio y comunidad en el camino para la construcción de escenarios de vida donde se logre no solo fortalecer la identidad comunitaria sino que a la vez generen procesos de participación en la construcción de una perspectiva de vida y de futuro, producto de la iniciativa local, entendida ésta, como la capacidad que pueden y deben desarrollar las comunidades tanto para atender sus propias expectativas de vida y de desarrollo como para vincularse al proyecto social, tanto regional como nacional (Vera, 2019; Arocena, 1998). Sin embargo, ello requiere de la escuela un trabajo educativo y pedagógico que no solo forme los actores locales sino también la aprehensión del territorio como un vital y poderoso aliado en la

construcción de las nuevas condiciones (Vera, 2019).

Para que ello suceda, la escuela no debe olvidar que la relación entre comunidad-territorio, es decir, entre historia-naturaleza ha sido fundamental en la vida rural y que existe allí una memoria, unos lazos y unas prácticas de vida que es necesario visibilizar, recuperar y poner en una nueva perspectiva (Vera, 2019). De otra parte, observa Arocena (1998), esta relación comunidad territorio es tan profunda que es posible verla en la personalidad tanto de la comunidad como del territorio y que por lo tanto “la identificación de un grupo con un trozo de tierra se vuelve un factor de desarrollo en la medida en que se potencien sus mejores capacidades y lo proyecte hacia el futuro, superando inercias, y creando nuevas formas de movilización de los actores humanos y los recursos materiales” (p.25), en ello, resulta clave la idea de una escuela con territorio.

Finalmente, vale la pena recordar con Montañez y Delgado, (1998) que el ejercicio de la condición de seres humanos, es decir, de sentirse pertenecientes a un proyecto social así como el de hacer, real y concreta, la expresión de la verdadera ciudadanía, en el sentido de ser agente y actor de procesos de gestión de aquello que interesa a la comunidad, exige la presencia y la identificación de un territorio. En efecto, la noción de territorio lleva implícita una idea de poder, es decir, la posibilidad de hacerse partícipe de la creación y la participación de una forma de vida, de un sentido del desarrollo y del bienestar de la comunidad (Vera, 2019).

Una geografía para construir territorio

Conviene ahora reiterar que, las nociones de tiempo y espacio son consustanciales tanto a la organización y funcionamiento mismo de la escuela como a los códigos culturales que identifican y

caracterizan la acción educativa y formadora que ésta realiza; el sociólogo Durkheim (Varela, 1992) “confiere especial importancia a las categorías de espacio y tiempo, pues son estas nociones las que permiten coordinar y organizar los datos empíricos y hacen posible los sistemas de representación que los hombres, de una determinada sociedad y en tiempo histórico concreto elaboran del mundo y de sí mismos” (p.7). Por ello mismo, resultan cruciales en el quehacer escolar y en su tarea de formar sujetos sociales que asuman una visión del mundo y de la realidad; sin embargo, también se visibilizan en la dinámica escolar como “controles socialmente inducidos” (Varela, 1992, p.8) que contribuyen a ritualizar y normalizar las diferentes conductas y actividades humanas.

Ahora bien, la presencia en la organización y en la propuesta educativa de estas dos categorías no necesariamente da como resultado una sólida formación espacio-temporal en los escolares, dado que de por sí, la misma institución impone criterios sobre los diferentes ordenamientos y evita que estos sean aprehendidos como construcciones sociales de carácter participativo y susceptibles de ser transformados (Vera, 2019). De ello se desprende, en consecuencia, una percepción instrumental del tiempo y del espacio, así como su utilización como mecanismos de control y disciplina de los cuerpos, tanto a nivel individual como colectivo (Foucault, 1996). La presencia de aulas diseñadas bajo los supuestos de la geometría euclidiana son un buen ejemplo de la ausencia de la posibilidad de vivenciar el territorio como un espacio para la vida, la convivencia y las interrelaciones constructivas (Vera, 2019).

Incluso la enseñanza misma de estas dos categorías, tanto en la geometría como en la geografía, no abre espacio para su aprehensión como posibilidades; como bien observó Kuklinski (1985),

si bien es cierto que una disciplina como la geografía hace presencia en los diferentes niveles del sistema educativo no generan una actitud consciente sino más bien “se crea la impresión de que nuestros poderes para determinar el orden espacial son muy limitados y que la forma de este orden es prácticamente independiente de nuestras decisiones y acciones” (p.261). Hay, por lo tanto, una concepción del espacio pre-establecida.

Ello, por consiguiente, dice Kuklinski, (1985) no favorece el desarrollo de una responsabilidad social sobre estos ordenamientos y que, por consiguiente, obliga a la institución escolar en la tarea tanto de territorializarse como de generar procesos de formación ciudadana y política que contribuyan a la creación de conciencia sobre dicho compromiso, para que en los ámbitos rurales se pueda contar con sujetos que asuman su papel de protagonistas en la configuración de una nueva relación entre historia y naturaleza, la cual no debe seguirse depositando en las solas manos de los administradores locales y sus diversos agentes, los cuales producen mapas, que carecen de aquella riqueza socio-cultural, de la historia y de los significados que los pobladores dan a sus territorios (Vera, 2019). Se requiere, por lo mismo, una escuela que asuma que su territorio va más allá de las abstracciones del conocimiento y el ejercicio técnico e instrumental.

Por ello, como plantea Boxi (2003), la escuela debe convertirse en un ámbito de formación espacial y para ello debe “potenciar el territorio rural como un territorio asequible, legible y democrático capaz de crear situaciones de aprendizaje que doten al sujeto de las capacidades básicas para su integración a una sociedad diversa y multicultural a partir del reconocimiento de su propia identidad” (p.5). Es decir, de un sujeto rural que no se queda en la descripción del paisaje sino que dada su cercanía tenga la capacidad de recorrerlo, de vivirlo, de

percibirlo, de investigarlo, de leer sus significados, tanto físicos como comunitarios, culturales, económicos y productivos y, por lo mismo, lo puede cartografiar y con ello crear los atlas de lo que allí se ha vivenciado, se vivencia ahora y se podría vivenciar a futuro (Vera, 2019).

Trepát y Comes (1998) dicen que, se hace necesario un aprendizaje vital en el cual descubrir el espacio sea motivo no solo para conversar sobre él, sino, fundamentalmente, para pensar el mismo con el fin no solo de descifrar y visibilizar tanto lo que se esconde bajo su orden y su estructura como interpretar y entender las motivaciones, las historias, las relaciones, los acuerdos y los conflictos que dieron origen y sentido a su expresión (Vera, 2019) así como también, para mostrar como una comunidad, expresa en dicho orden espacial unos valores, unas tradiciones, unos intereses y unas expectativas, que no son únicas ni definitivas. Para ello, así mismo, la escuela debe abrirse a la comunidad para que los atlas resultantes no solo expresen el saber y la racionalidad del espacio sino también la experiencia y la sensibilidad de quienes, tras largas jornadas de relación con la naturaleza, han construido una forma especial de ser y estar en la vida y han dado al territorio una fisonomía particular (Vera, 2019).

Desde esta mirada, el mapa y, los atlas resultantes se convierten en las herramientas que permiten no solo delimitar el territorio y establecer sus relaciones de vecindad, cercanía y/o lejanía con otros territorios, sino también por cuanto contribuyen a la visibilización de historias, usos, localizaciones, relaciones, tradiciones productivas, cambios y mutaciones, entre otros, que permiten pensar en un espacio que tiene historia, que manifiesta vida, que es construcción social, que es diálogo permanente entre comunidad y naturaleza y que es el resultado de historias vividas en y por una comunidad en una

naturaleza que está abierta a posibilidades, pero que, igualmente, exige reconocimiento como actor esencial de dichas historias (Vera, 2019).

Así mismo, todo diseño didáctico encaminado a pensar el espacio debe poner en una nueva perspectiva la cartografía (Trepát y Comes, 1989), de tal manera que la cuestión no se reduzca a identificar los distintos tipos de mapas, sino que a partir de gráficas sencillas, de acuerdo a la naturaleza del curso, se cree el sentido de la ubicación socio-espacial y sus implicaciones, se pase luego a la creación de las cartografías básicas, es decir, aquellas que como producto de la exploración y la vivencia del terreno permiten visibilizar e interpretar lo que el territorio es y cómo se llegó a ello, para finalmente aventurar la creación de atlas sobre el territorio imaginado y que debe permitir, al sujeto, dialogar sobre cuál es el ordenamiento socio-territorial deseable y participar en su constitución (Vera, 2019).

Es decir, la escuela se enfrenta al desafío de moverse por unas nuevas coordenadas geográficas, no muy precisas y claras, dada la naturaleza de los tiempos, pero que indudablemente, como dice Ortega (1987), si bien enfrenta a las sociedades y sus instituciones “a un complejo agregado de insinuaciones y de síntomas diversos y con frecuencia todavía enigmáticos que una trayectoria al fin coherentemente fundamentada y suficientemente vertebrada” (p. 11) también es cierto que muestra una historia e importantes tradiciones que hablan de su capacidad de responder

a los desafíos de cada tiempo histórico. Los ámbitos rurales, viven ahora, ese momento histórico que requiere de la escuela y su geografía escolar, imaginación, creatividad y compromiso.

A manera de conclusión

Una auténtica escuela rural debe posicionarse en su territorio, que no es otra cosa que el ámbito dentro del cual la comunidad rural vive y desarrolla una historia, una forma específica de vivir la realidad, manifiesta un conjunto de valores, tradiciones y expresiones de lo socio-cultural, así como también ancestrales formas de producir y desarrollar la labor diaria, por lo cual debe volver su mirada hacia dichos actores y con ellos re-descubrir esa relación historia- naturaleza que le da sentido e identidad a la vida comunitaria. Ahora bien, la escuela es portadora de una racionalidad que, sin embargo, debe poner en cuestión y que a su vez le permita reconocer que en dicha comunidad hay también un sentido y una experiencia espacial que es valiosa y no se puede obviar. Por ello, hace ya algún tiempo escribió Serres (1997)

Imagínese un campo sin mojones indicadores. ¿Acaso algún campesino se equivocaría al ir a visitar la granja de al lado? Gira a la izquierda al final del bosquecillo verde, va recto hasta el nogal, desciende por el muro de piedra, y ahí abajo, al fondo de la hondonada, ve el tejado rojizo del vecino casi oculto bajo los cedros. La pregunta ni se plantea. Se aprenden las respuestas al mismo tiempo que se aprende a caminar, a hablar, o a ver. (p.4).

Referencias bibliográficas

- Arocena, J. (1998). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Bolnow, F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Boxi, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital Rural, año 1*, 1-8.

- Brown, E. H. 1985. *Geografía: pasado y presente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Claval, P. (1979). *La nueva geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional.
- _____. (2001). Geografía, espacio y teoría social. *Varios: Espacio y Territorios*.
- Flórez, J. y Madrid, A. (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. *Revista educación y cultura*, (47), 29-36.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Hall, E. (1989). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y espacio en la espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, (298), 31-53.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.
- _____. (1983). *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Madrid: Alianza.
- _____. (1979). *Urbanismo y desigualdad social*. México: Siglo XXI.
- Kuklinski, A. (1985). El espacio en el sistema de la educación nacional. En A. Kuklinski (Comp.), *Desarrollo polarizado y políticas regionales* (pp. 260-266). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, J. (2003). La transformación de la perspectiva territorial y a formación de los futuristas: etapas, perfiles, desafíos. *Cuadernos de Administración*, (29), 9-46.
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 8(1-2), 119-134.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Ortega C. N. (1987). *Geografía y cultura*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, R. (2000). *Modernidad y espacio: Benjamín en París*. Bogotá: Norma.
- Precedo, A. (2004). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Smith, D. M. (1980). *Geografía humana*. Barcelona: Oikos-tau.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____. 2000. *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.
- Serres, M. (1997). *Realidades*. Medellín: Corporación Región.
- _____. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- _____. 1995. *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Smith, D. (1980). *Geografía humana*. Barcelona: Oikos-tau
- Trepat, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: GRAO.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Velásquez C., F. E. (2016). Diálogo democrático y paz territorial. *Boletín Foro Municipal*, (16), 1-11.
- Vera A., N. Y. (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *RLEE Nueva Época (México)*, XLIX(1), 293-314.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA EL DOMINIO DEL CONTROL DE PICUDOS EN MUSÁCEAS

COLLABORATIVE LEARNING ON THE CONTROL OF PICUDOS IN MUSÁCEAS

Delia Rincón A. Lic. P.A, M. Sc. Docente de planta. Universidad de los Llanos.

Drincon@unillanos.edu.co

Alfonso Martínez G. I. A., M. Sc. PhD. Docente catedrático. Universidad de los Llanos.

Luis F. Pinto H. José A. Lozano M. Licenciatura en Producción Agropecuaria.

Resumen

La presente ponencia se deriva del trabajo de grado que buscó desarrollar y evaluar el proceso formativo, fundamentado en el aprendizaje colaborativo con estudiantes de Licenciatura en Producción Agropecuaria, para el dominio de medios de control de picudos en Musáceas. De igual forma, se analizó la eficiencia de dos tratamientos de control para determinar su efecto en el control de la población de picudo en el cultivo del plátano. Se trabajó con un grupo control y uno experimental articulando el proceso pedagógico con el técnico en diez sesiones formativas en ambientes de aprendizaje diversos. La rúbrica fue la herramienta que apoyo la evaluación pedagógica desde el aprendizaje colaborativo en el grupo experimental, y la evaluación tradicional para el grupo control. Se acudió a la investigación acción; el proceso pedagógico se implementó en clases teórico-prácticas. encontrándose

diferencias significativas en la capacidad de atención. Se concluyó, que el aprendizaje colaborativo sirve como una estrategia eficaz para el dominio disciplinar, así mismo, el aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con el rendimiento académico y la capacidad de compartir distintas ideas en los estudiantes del grupo experimental, respecto a los estudiantes del grupo control, y se identificó la presencia de la especie *Polytus mellerborgii* (Boheman, 1838) siendo el primer reporte realizado en la región.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, estrategias pedagógicas, fluctuación poblacional, mecanismos de control, musácea.

Abstract

Aims of this project were sought to develop and evaluate a training process, based on collaborative learning with students of bachelor's degree in Agricultural Production in order to mastering control weevils in

Musaceas. Also, the efficiency of two control treatments was analyzed to determine their effect on the control of the banana weevil population. It was done with a control and experimental group, articulating the pedagogical process with the technician formation in ten training sessions on different learning environments. The rubric was the tool that supported the pedagogical evaluation from the collaborative learning in the experimental group, and the traditional evaluation from the control group. Action research was conducted, where the pedagogical process is based on theoretical-practical classes, finding significant differences at attention skills. It was concluded that collaborative learning is an effective strategy for the disciplinary domain, likewise, collaborative learning is significantly related to the academic performance and the ability to share different ideas in the students of the experimental group, with respect to the students of the control group. The presence of the species *Polytus mellerborgii* was identified (Boheman, 1838) being the first report made in the region.

Keywords

Collaborative learning, pedagogical strategies, population fluctuation, control mechanisms, musácea.

1. Introducción

El proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios de las Licenciaturas cobra importancia en la medida que el futuro maestro debe articular el conocimiento disciplinar de diferentes

estrategias pedagógicas con el contexto laboral que puedan propiciar ambientes de aprendizaje. No obstante, en la formación universitaria pueden suscitarse situaciones convergentes o divergentes sobre *¿cómo propiciar el aprendizaje en el saber pedagógico y el disciplinar de manera individual y colectiva?*

La Licenciatura en Producción Agropecuaria de la Universidad de los Llanos, se ha ocupado de formar maestros para el sector rural principalmente como se expresa en el documento de las condiciones de calidad del programa académico registrado ante el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, SACES:

“Los Licenciados en Producción Agropecuaria son maestros comprometidos con el campo, los procesos de la educación media rural y el desarrollo agropecuario sostenible de las comunidades a través de la docencia, la investigación y la proyección social. El plan de estudios hace referencia a la formación de docentes con adecuada preparación didáctica y pedagógica, así como en lo técnico, ligando el saber pedagógico y técnico adecuadamente” (Agropecuaria, Ficha Saces, 2010, pág 4)

Este trabajo investigativo, aborda el aprendizaje colaborativo como una alternativa pedagógica que incentiva el dominio conceptual y praxiológico en un tema del área agrícola. Para ello, se contó con

talento humano experto en la formación pedagógica, didáctica y disciplinar,

Profundizar en el conocimiento disciplinar (técnico-agrícola), en los semestres avanzados, se fundamenta en el desempeño profesional del licenciado para un contexto rural. Teniendo en cuenta esta necesidad, se planteó la oportunidad de mostrar el aprendizaje colaborativo como una estrategia para promover el dominio teórico-práctico en los educandos para el control del picudo en las Musáceacultivo de plátano ybanano). Plaga presente en países tropicales y subtropicales, que afecta hasta el 60% del racimo del banano, que eincide de manera significativa en la producción de su cultivo (ICA, 2012). Se construyó una propuesta de gradode manera interdisciplinaria integrando el saber pedagógico y el saber técnico agrícola. En un primer momento, se estableció la realización de procesos formativos fundamentados en el aprendizaje colaborativo. En este sentido, se desarrollaron diez sesiones formativas en ambientes de aprendizaje diferentes, como lo fue, el aula de clase, laboratorio y la unidad experimental de la Licenciatura en Producción Agropecuaria, (UELPA). Se procedió a evaluar la incidencia del aprendizaje colaborativo en los estudiantes de octavo semestre, para el dominio de medios de control del Picudo en el cultivo de plátano. Se compararon dos grupos: uno del curso de sanidad vegetal y el grupo de aplicación de aprendizaje colaborativo del curso cultivos industriales. Se realizó un proceso de evaluación con base en la

elaboración y aplicación de rubricas en las diferentes sesiones temáticas.

También se trazó el objetivo de analizar la eficiencia de dos tratamientos de control para determinar su efecto en la población de picudo del plátano. Para ello, se contó con la colección de musáceas establecidas en el ambiente de aprendizaje de la unidad experimental, UELPA, ubicada en la Universidad de los Llanos, sede Barcelona.

En esta ponencia se exponen los resultados del trabajo de grado que refuerzan la idea de que elementos pedagógicos y técnicos alrededor del aprendizaje colaborativo es una estrategia relevante para los programas educación superior, que se ocupan de formar Maestros para el campo colombiano. Dichos profesionales deben atender las comunidades educativas agropecuarias, así como poblaciones campesinas, pequeños productores, y grupos étnicos, entre otros. El desarrollo de la ponencia, se propone iniciar con un abordaje del tema de manera general: sobre la importancia del aprendizaje colaborativo, particularmente en la la formación del licenciado en producción agropecuaria. Se expondrá la metodología empleada, resultados y conclusiones.

2. La importancia del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una estrategia pedagógica fundamentada en el constructivismo, que hace a los estudiantes ser protagonistas en la consolidación y reconstrucción del aprendizaje, a partir de las

interacciones socioculturales entre los educandos. Dicho aprendizaje, es considerado como un trabajo en grupos pequeños, donde comparten y organizan el conocimiento (Rigoberto Castillo, 2002). De esta manera, se fortalece el dominio conceptual, es decir, el saber y la dimensión social entre los alumnos, logrando aprendizajes de alta calidad, donde las interacciones promueven el diálogo, y concertación de saberes (Maldonado Pérez, 2007). Revelo Sánchez (2017), considera que el trabajo colaborativo es una estrategia didáctica que contribuye en la formación educativa de los estudiantes, partiendo de la construcción colectiva del conocimiento en el contexto socio cultural donde el individuo aprende socialmente.

Además de la consideración conceptual, se establecen cinco características o elementos para que los educandos puedan trabajar y cooperar juntos (Marcy P. Driscoll, Adriana Vergara, 1997):

- 1) Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
- 2) Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
- 3) Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.

4) Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.

5) Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Otra mirada al aprendizaje colaborativo lo plantea Alburguez (2011), quien sugiere este aprendizaje para que estudiantes aventajados interactúen grupalmente con otros menos aventajados, en la comprensión de los artículos en inglés del área de la química.

En suma, los autores antes citados, coinciden en que la conformación grupal fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las interacciones individuales y colectivas, contribuyendo al logro de los objetivos del aprendizaje en un área disciplinar.

3. Aprendizaje colaborativo en la formación del licenciado en producción agropecuaria:

El diseño curricular en la formación universitaria de los Maestros de la Producción Agropecuaria de la Universidad de los Llanos ha privilegiado la fundamentación pedagógica, didáctica y disciplinar del estudiante. En este sentido, se cuenta con 17 cursos teóricos y 55 teórico-prácticos (Agropecuaria, Proyecto Educativo del Programa, 2010). Las estrategias pedagógicas asumidas por los maestros, son elegidas de manera libre, no obstante, el

aprendizaje en los estudiantes es muy relativo, evidenciándose desempeños y rendimientos académicos heterogéneos.

Teniendo en cuenta que el área disciplinar de la licenciatura, la producción agropecuaria, es compleja, pues alberga diferentes saberes desde la producción agrícola y pecuaria, administración, mercadeo, y finanzas, entre otros, requiere de la interdisciplinariedad de los maestros, así como de la participación activa del estudiante para la apropiación del conocimiento durante el proceso formativo. De acuerdo a esto, se hacen necesarias estrategias pedagógicas diversas que promuevan dicha apropiación del conocimiento, y el aprendizaje colaborativo, permite e incentiva el dominio conceptual y praxiológico aplicado en un contexto educativo formal y no formal con el fin último del fortalecimiento de la educación rural en el país.

Esta interacción entre los estudiantes a partir del aprendizaje colaborativo se torna interesante dado que no todos provienen del mundo rural o de un colegio agropecuario, conformándose semestres provenientes de contextos diversos, es decir, entre lo urbano y lo rural. Por ende, no todos tienen habilidades, conocimiento y gusto por los temas agropecuarios, y es en esa convergencia o divergencia donde el problema se vuelve una oportunidad para fortalecer el aprendizaje gracias a las interacciones sociales mediadas por el conocimiento experiencial y técnico, la reconstrucción del saber individual y grupal,

tal como lo plantea el aprendizaje colaborativo, y convirtiéndose en una de las estrategias de importancia para el Licenciado en Producción Agropecuaria.

4. Metodología

Este trabajo se apoyó en la investigación acción de Kurt Lewin; en la vertiente educativa se considera la importancia de este tipo de investigación puesto que permite contar con avances teóricos y sociales en temas educativos de interés, (Sara R. García, 2011).

a) Participantes:

Este trabajo se realizó bajo la dirección interdisciplinaria de dos docentes, uno en el área pedagógica (Licenciado en producción agropecuaria, Especialista y Magister en Gestión Ambiental) y otro en el área técnica (Ingeniero Agrónomo). Así mismo, intervinieron estudiantes en trabajo de grado, y los educandos del curso de sanidad vegetal de sexto semestre, constituyéndose en el grupo control de la investigación, y los alumnos del curso de cultivos industriales de octavo semestre de la Licenciatura en Producción Agropecuaria, el grupo experimental.

b) Contexto:

La investigación se realizó en las instalaciones de la Universidad de los Llanos, sede Barcelona, con ambientes de aprendizaje de aula, laboratorio y la Unidad Experimental de la Licenciatura en Producción Agropecuaria.

c) Técnicas e instrumentos para recoger información

En la ejecución del proyecto de investigación se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información: Encuestas, ficha de caracterización conocimientos previos, observación, registros, diario de campo, fotografía, lista de chequeo, rubricas y talleres.

Para el desarrollo de los objetivos planteados, se establecieron dos grupos: uno control y otro experimental, llevándose a cabo el proceso pedagógico y técnico en diez sesiones de trabajo, en ambientes de aprendizaje como: aula de clase, laboratorio y la unidad experimental de la licenciatura en producción agropecuaria.

Una vez establecidos, los grupos, el número de sesiones, los temas, el sistema de

evaluación, y los ambientes de aprendizaje. Se procedió a la toma de datos o registros de cada sesión, en donde se acudió a la fotografía, el diario de campo, la observación directa, aplicación de rubricas y talleres, (F. Pinto y J. Lozano, 2018) .

4.1 Grupo control:

Compuesto por estudiantes del curso sanidad Vegetal, los cuales oscilaban en edades entre 18-21 años. Este grupo desarrolló la enseñanza tradicional con la técnica:

Clase magistral: Desarrollo de las clases teóricas a partir de generalidades y conceptos básicos, presentándose los temas a los educandos, mediante el uso de ayudas audiovisuales sobre las musáceas y el picudo. Las sesiones se ejecutaron con los siguientes temas:

Tabla1

Planeación de temáticas y estrategias grupo Control y continua en la siguiente página

Estrategia enseñanza tradicional			
Sesión	Tema	Técnica	Evaluación
1	Que son las Musáceas	Clase magistral con diapositivas	Taller 1 ¿Qué son las musáceas y su importancia?
2	Importancia de las Musáceas en Colombia	Clase magistral con diapositivas	
3	Clon es de Musáceas	Clase magistral con diapositivas	Taller 2, Clones y problemas fitosanitarios
4	Problemas Fitosanitarios	Clase magistral con diapositivas	

5	Picudos en plátano	Clase magistral con diapositivas	Taller 3 q ¿Qué es el picudo? y clasificación de picudos en plátano
6	Clasificación de los picudos	Clase magistral con diapositivas	
7	Forma de ataque	Clase magistral con diapositivas	Taller 4 Forma de ataque y evaluación del daño ocasionado por picudos en plátano
8	Evaluación del daño ocasionado por picudo en el plátano	Clase magistral con diapositivas	
9	Métodos de Control	Clase magistral con diapositivas	Taller 5 Métodos de control y umbrales económicos.
10	Umbrales Económicos	Clase magistral con diapositivas	

Nota: Tomada de F.Pinto y J. Lozano, (2018)

El proceso de evaluación del grupo control se llevó a cabo mediante talleres escritos, obteniendo calificaciones individuales con un rango de 1 - 5. Los talleres se aplicaron cada dos sesiones contando cada uno con preguntas respectivas a los temas desarrollados.

4.2 Grupo experimental Compuesto por estudiantes del curso Cultivos Industriales,

con edades entre los 19-22 años. La estrategia fue el aprendizaje colaborativo con las siguientes técnicas:

Clases Teórico-Prácticas: ¿??

Trabajo de campo: ¿??

Laboratorio: ¿??

Los temas que se desarrollaron fueron los siguientes:

Tabla 2*Planeación de temáticas y estrategias grupo experimental*

Estrategia aprendizaje colaborativo			
Sesión	Tema	Técnica	Evaluación
1	Que son las Musáceas	clase magistral con diapositivas- preguntas y respuestas	Rubrica -trabajo de aula
2	Importancia de las Musáceas en Colombia	clase magistral con diapositivas- preguntas y respuestas	Rubrica -trabajo de aula
3	Clones de Musáceas	Trabajo de campo	Rubrica trabajo de campo
4	Problemas Fitosanitarios	Diapositivas-trabajo de campo	Rubrica trabajo de campo
5	Picudos en plátano	clase magistral -Taller escrito grupal	Rubrica Taller escrito
6	Clasificación de los picudos	Laboratorio	Rubrica informe de laboratorio
7	Forma de ataque	clase magistral con diapositivas y observación de campo	Rubrica trabajo de aula
8	Evaluación del daño ocasionado por picudo en el plátano	observación de campo	Rubrica trabajo de campo
9	Métodos de Control	Trabajo de campo-Debate	Rubrica trabajo de campo - Rubrica debate
10	Umbral Económico	Taller solución de caso	Rubrica estudio de caso

Nota: Tomada de F.Pinto y J. Lozano, (2018)

La Evaluación se implementó la elaboración
y aplicación de rubricas:

- Rubrica de trabajo de aula
- Rubrica de campo
- Rubrica de laboratorio
- Rubrica de Taller
- Rubrica de debate

A continuación, se presenta ejemplos de las rubricas consideradas en la investigación:

Tabla 3

Ejemplo rubrica sesión No.1 que son las musáceas estrategias: preguntas y respuestas

Rubrica trabajo de aula 1			
Item	Alto (5- 4,1)	Medio (3- 4)	Bajo (1- 2,9)
Capacidad de atención	El estudiante responde acertadamente 5 o más preguntas sobre la temática que son las musáceas.	El estudiante responde acertadamente entre 4 y 3 preguntas sobre la temática que son las musáceas.	El estudiante responde acertadamente menos de 3 preguntas sobre la temática que son las musáceas.
Participación en clase	El estudiante participa en 5 o más ocasiones acerca de la temática que son las musáceas.	El estudiante participa entre 4 y 3 ocasiones sobre la temática que son las musáceas.	El estudiante participa menos de 3 ocasiones acerca de la temática que son las musáceas.
Comportamiento en el aula	el estudiante presenta actitud positiva hacia el trabajo en más del 80% de la sesión	el estudiante presenta actitud positiva hacia el trabajo en más de 50% de la sesión	el estudiante presenta actitud negativa o indiferente hacia el trabajo en más del 50% de la sesión
Capacidad de compartir distintas opiniones con un mismo objetivo	El estudiante debate opiniones respeta las de los demás y llegan a un mismo objetivo.	El estudiante debate opiniones respeta las de los demás y tratan de llegar a un mismo objetivo	El estudiante no debate opiniones y no respeta las de los demás y no llegan a un mismo objetivo

Nota: Tomada de F.Pinto y J. Lozano, (2018)

Tabla 4. *Ejemplo Rubrica sesión 9 métodos de control estrategia trabajo de campo (y siguiente página)*

Ítem	Alto (5- 4,1)	Medio (3- 4)	Bajo (1- 2,9)
Capacidad productiva	El estudiante intervino 5 veces en el proceso de preparación, aplicación y realización de trampas.	El estudiante intervino entre 4 - 3 veces en el proceso de preparación, aplicación y realización de trampas.	El estudiante intervino menos de 3 veces en el proceso de preparación, aplicación y realización de trampas.

Interacción con el objeto de estudio	El estudiante presenta gran interacción con el objeto de estudio interesándose por las actividades a desarrollar interactuando en 5 o más ocasiones.	El estudiante interactúa con el objeto de estudio interesándose por las actividades a desarrollar. Interactuando entre 4 y 3 ocasiones.	El estudiante pocas veces interactúa con el objeto de estudio no muestra interés por las actividades a desarrollar interactúa en menos de 3 ocasiones.
Capacidad de cooperación	El estudiante trabaja en grupo y responde de manera individual	el estudiante responde de manera individual, pero presenta dificultades en el trabajo grupal	La participación del estudiante tanto individual es poca o nula.

Nota: Tomada de F.Pinto y J. Lozano, (2018)

Tabla 5. Ejemplo Rubrica sesión 6 clasificación de los picudos estrategia: laboratorio

Rubrica informe de laboratorio grupal			
Ítem	Alto (5- 4,1)	Medio (3- 4)	Bajo (1- 2,9)
Presentación del trabajo	El informe tiene una excelente presentación y es agradable a la vista.	El informe tiene aceptable presentación haciéndolo agradable a la vista.	El informe tiene una excelente presentación y es agradable a la vista.
Procedimiento	describe detalladamente más de 80% el proceso y materiales usados en el laboratorio	describe adecuadamente el 50 - 80% del proceso y materiales usados en el laboratorio	Describe el proceso y materiales usados en el laboratorio de forma incompleta.
Gráficos y dibujos	Presenta gráficos y dibujos detallados sobre lo observado en la práctica de laboratorio.	Presenta gráficos y dibujos de forma general sobre lo observado en la práctica de laboratorio.	Presenta pocos o ningún grafico o dibujo sobre lo observado en la práctica de laboratorio.
Descripción de características	describe detalladamente las características fisiológicas y de interés de cada especie de picudo	describe de forma general las características fisiológicas y de interés de cada especie de picudo	describe de forma inconclusa las características fisiológicas y de interés de cada especie de picudo

Nota: Tomada de F.Pinto y J. Lozano, (2018)

Los resultados obtenidos por medio de la aplicación de las rubricas se promediaron para obtener una sola nota la cual se contrastó con las notas obtenidas en los talleres en el grupo control.

5. Resultados

En el primer objetivo de la investigación se consideró el desarrollo de procesos formativos fundamentados en el aprendizaje colaborativo, mediante la aplicación de técnicas o estrategias pedagógicas como: clase magistral, trabajo de campo, talleres grupales, laboratorio observaciones de campo, debate, estudio de caso. Es importante mencionar, que el desarrollo del

proceso formativo presentado a continuación fue tomado del trabajo de grado (F. Pinto y J. Lozano, 2018), origen de esta ponencia. Se presentan algunos ejemplos de las sesiones trabajadas:

Sesión 4: Que son las musáceas.

Dentro de esta temática se dio a conocer el origen de las musáceas y cómo fue su distribución para llegar a Colombia, también se abordó los diferentes géneros que se encuentran actualmente de las musáceas, resaltando el género musa, dentro de las cuales se encuentran el clon es de plantas que son más vulnerables a los ataques de Picudo, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 6
Sesión número 4 Problemas Fitosanitarios.

Grupo control		Grupo experimental	
Estrategia: enseñanza tradicional		Estrategia: aprendizaje colaborativo	
Técnica: presentación de diapositivas		Técnica: trabajo de campo	
Tema: problemas fitosanitarios			
Evaluación: taller n°2		Evaluación rubrica-trabajo de campo 2	
Participantes	Nota	Participantes	Nota
G. E. L. G.	2.1	J.E.G.R.	4,2
E. J. P. V.	1.0	E.R.R.	0
K.A.S.O.	3.5	I.L.V.P.	3,4
E. E. R.R:	4,2	M.A.R.R.	3,5
M.Z.S.S.	3,2	D.M;M.R.	4
Promedio	2.8	Promedio	3,02
Observaciones		Observaciones	
La sesión Inicio a las 12:15 pm Mediante un repaso, se analiza las dudas aun presentes en gran parte de los estudiantes frente a los temas vistos en las sesiones anteriores, debido a la falta de compromiso al momento en que se desarrollan los contenidos, se dificulta la comprensión de nuevos contenidos mencionados en el tema presente de la cuarta sesión. Por otra parte, se evidencia la participación, de algunos estudiantes		La sesión inicio a las 6:15 am La clase se realiza en campo, lo cual permite cambiar de ambiente a los estudiantes, aumentando su atención y participación en los contenidos del tema. También se desarrollaron actividades grupales las cuales permitieron debatir y compartir ideas las cuales fueron utilizadas al momento de desarrollar la actividad. La sesión finalizo a las 7:00 am	

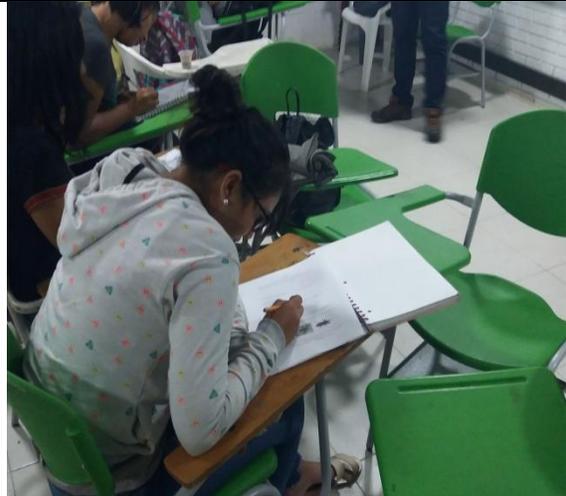
manifestando dudas e inquietudes frente al tema. La sesión finalizó a las 1:05 pm	
<i>Figura 7 Aplicación del taller Problemas fitosanitarios.</i>	<i>Figura 8. Identificación de problemas fitosanitarios con estudiantes del grupo control.</i>
	
<p>Interpretación: Aplicación taller individual a los estudiantes del curso Cultivos Industriales, para evaluar su capacidad de atención y asimilación de los temas vistos en las sesiones 3Y4.</p>	<p>Interpretación: Se cita a los estudiantes de Sanidad Vegetal, con la intención de que mediante la observación y la explicación, identifiquen los problemas fitosanitarios presentes en la platanera de la Universidad, una vez terminada la explicación se realizó una actividad grupal relacionada al tema visto.</p>

Tabla 7
sesión número 6 clasificación de los picudos

Grupo control		Grupo experimental	
Estrategia: enseñanza tradicional		Estrategia: aprendizaje colaborativo	
Técnica: presentación de diapositivas		Técnica: laboratorio	
Tema: clasificación de los picudos			
Evaluación: taller n°3		Evaluación rubrica-informe de laboratorio	
Participantes	Nota	Participantes	Nota
G.E.L.G.	1,0	J.E.G.R.	3,5
E.J.P.V.	2,6	E.R.R.R.	0
K.A.S.O.	2,6	I.L.V.P.	3,3
E.E.R.R.,	4,2	M.A.R.R.	3,5
M.Z.S.S.	3,6	D.M.M.R.	3,3
Promedio	2,8	Promedio	2,72
Observaciones		Observaciones	
hora de inicio de la sesión 3:05pm		Hora de inicio de la sesión 8:15 am	

<p>Se motiva a la participación de los estudiantes, donde son pocos los que deciden aprovechar la oportunidad para expresar dudas que se hacían presentes durante el desarrollo de los contenidos del tema, por otra parte, había un porcentaje de los estudiantes presentes que seguían sin mostrar interés en resolver inquietudes que les ayudaran a tener una mayor asimilación a los contenidos del tema.</p> <p>La sesión finalizo a las 3:45 pm</p>	<p>La clase se aborda dentro del laboratorio de la universidad . Dando las herramientas adecuadas para examinar el diferente clon es de picudo que se tenfan como muestras. Esta actividad despertó el interés, el cual fue reflejado en la realización de la actividad, evidenciando el trabajo en grupo, donde cada integrante tuvo su papel en el desarrollo de la actividad.</p> <p>La sesión finalizo a las 9:00 am</p>
<p><i>Figura 11</i> sexta sesión grupo control</p>	<p><i>Figura 12</i> laboratorio clasificación de las especies de picudo.</p>
	
<p>Interpretación: Clase realizada a estudiantes del curso cultivos industriales, mediante presentación en diapositivas.</p>	<p>Interpretación: Clase realizada en el laboratorio de la universidad de los llanos con el grupo de estudiantes que cursan sanidad vegetal, durante el desarrollo de la clase de realizo una actividad grupal de reconocimiento de especies de picudo con el estereoscopio.</p>

En los referente al *segundo objetivo* del presente proyecto de investigación en cual consiste en “Evaluar la incidencia del aprendizaje colaborativo en los estudiantes de octavo semestre, para el dominio de medios de control del Picudo en el cultivo de plátano” se llevó a cabo mediante el uso de rubricas para el grupo experimental y realización de talleres en el grupo control, con el fin de evaluar el proceso académico de cada estudiante que participante en el desarrollo del proyecto, a lo largo de las 10 sesiones. En este proceso se llevó a cabo la aplicación de la Prueba estadística T- Student y la prueba U de Mann-whitney, a través del uso de software estadístico IBM SPSS Ver.

22, mediante el cual se evaluaron las siguientes variables:

- **Capacidad de atención.**

En la variable de capacidad de atención en rendimiento obtenido por los grupos se observó de la siguiente manera:

En la variable de capacidad de atención en rendimiento obtenido por los grupos se observó de la siguiente manera:

En la variable de capacidad de atención se manejan las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula: El aprendizaje colaborativo NO influye en la capacidad de atención, entre el grupo experimental y control, con una confiabilidad del 95%.

Hipótesis alternativa: El aprendizaje colaborativo SI influye en la capacidad de atención, entre el grupo experimental y control, con una confiabilidad del 95%.

Inicialmente se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro- Wilk para determinar si los datos provienen de una población normalmente distribuida.

Lectura de (p-valor) prueba de normalidad Shapiro- Wilk (Muestras pequeñas > 30 individuos),

P-Valor \Rightarrow α aceptar H_0 : los datos provienen de una distribución normal.

P-Valor $<$ α aceptar H_1 : Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 18

Prueba de normalidad Capacidad de atención.

Pruebas de normalidad							
	Capacidad de atención	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Promedios	Grupo control (cultivos industriales)	,144	10	,200*	,944	10	,595
	Grupo experimental (sanidad vegetal)	,183	10	,200*	,970	10	,887
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de significación de Lilliefors							
Normalidad capacidad de atención							
P-Valor							
Grupo .Control= 0.595		α - 0.05					
P-Valor							
Grupo .Experimental= 0.887		α - 0.05					
Conclusión: La variable de calificaciones obtenidas en capacidad de atención se comporta normalmente, los datos provienen de una distribución normal.							

Se puede observar que la significancia obtenida en los 2 grupos es mayor a 0.05 permitiendo realizar la prueba paramétrica T-Student.

Igualdad de varianza (prueba de levene). Llevado a cabo el test de normalidad se realiza la prueba de Levene para igualdad de varianzas e identificar el valor de

significancia de la prueba de T-Student. P-Valor = $>$ α aceptar H_0 . Las varianzas son iguales. P-Valor $<$ α aceptar H_1 . Existen diferencias significativas entre las varianzas. Ya que el valor de la prueba de Levene es menor a 0.05 no se asumen varianzas iguales entre los grupos control y experimental

Tabla 8 *Igualdad de varianza Capacidad de atención.*

Igualdad de varianza		
P-Valor = 0.003	<	α - 0.05
Existen diferencias significativas entre las varianzas. No se asumen varianzas iguales		

Tabla 9 Comparación de medias Capacidad de atención.

Estadísticas de grupo					
	Capacidad de atención	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Promedios	Grupo control (cultivos industriales)	10	3,030	,7334	,2319
	Grupo experimental (sanidad vegetal)	10	3,790	,2331	,0737

Se puede observar que el promedio o media de calificación obtenida por los estudiantes del grupo experimental es mayor que la

media del grupo control siendo 3.790 y 3.030 respectivamente.

Tabla 10 T-Student Capacidad de atención

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias capacidad de atención							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
Promedios	Se asumen varianzas iguales	12,12	0,003	-3,12	18	0,006	-0,76	0,2434	-1,271	-0,2487	
	No se asumen varianzas iguales			-3,12	11	0,01	-0,76	0,2434	-1,297	-0,2232	

Prueba t- Student capacidad de atención.

Criterio

- Si el valor de significancia hallado en la prueba T es menor que 0,05 se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa.

- Si el valor de significancia hallado en la prueba T es mayor que 0,05 aceptó la hipótesis nula y rechazó la hipótesis alternativa.

Tabla 11

Comprobación de significancia Capacidad de atención.

PRUEBA T- STUDENT		
P-Valor = 0.01	<	α - 0.05
Conclusión: El aprendizaje colaborativo SI influye en la capacidad de atención, entre el grupo experimental y control, con una confiabilidad del 95%.		

Al no asumirse varianzas iguales entre el grupo control y experimental el nivel de significancia es de 0.01 el cual es menor que 0.05 aceptando la hipótesis alternativa ya que hay diferencias significativas entre el grupo experimental el cual obtuvo la media de calificación más alta respecto al grupo control.

- **Capacidad de compartir distintas opiniones con un mismo objetivo.**

Los resultados obtenidos en la variable Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo se observan en la siguiente gráfica:

En cuanto a la variable capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo se manejaron las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula: El aprendizaje colaborativo NO influye en la capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo, entre el grupo experimental y control, con una confiabilidad del 95%.

Hipótesis alternativa: El aprendizaje colaborativo SI influye en la capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo, entre el grupo experimental y control, con una confiabilidad del 95%.

Lectura de (p-valor) prueba de normalidad Shapiro- Wilk (Muestras pequeñas > 30 individuos)

P-Valor = $>\alpha$ aceptar H_0 , los datos provienen de una distribución normal.

P-Valor $<\alpha$ aceptar H_1 , Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 33 Prueba de normalidad Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo

Pruebas de normalidad							
	Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Promedios	Grupo control (cultivos industriales)	,152	10	,200*	,924	10	,387
	Grupo experimental (sanidad vegetal)	,239	10	,111	,832	10	,036
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.							
A. Corrección de significación de Lilliefors							
Normalidad participación en clase							
P-Valor Grupo control= 0.152				α - 0.05			
P-Valor Grupo Experimental= 0.239				α - 0.05			
Conclusión: La variable de calificaciones obtenidas en la capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo se comporta normalmente, los datos provienen de una distribución normal.							

Según la prueba de normalidad los datos obtenidos en los 2 grupos provienen de una distribución normal.

Igualdad de varianza (Prueba de Levene). P-Valor = $>\alpha$ aceptar H_0 . Las varianzas son iguales. P-Valor $<\alpha$ aceptar

H_1 . Existen diferencias significativas entre las varianzas

Tabla 12 Igualdad de varianza Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo

IGUALDAD DE VARIANZA		
P-Valor = 0.007	<	α - 0.05
Existen diferencias significativas entre las varianzas.No se asumen varianzas iguales.		

El resultado de significancia obtenido es menor a 0.05 por lo tanto no se asumen varianzas iguales.

Tabla 13

Comparación de medias Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo

Estadísticas de grupo					
	Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Promedios	Grupo control (cultivos industriales)	10	2,690	,7909	,2501
	Grupo experimental (sanidad vegetal)	10	3,680	,2044	,0646

Se puede observar que la media obtenida por el grupo experimental en la presente variables es mayor que la

obtenida por el grupo control con una diferencia de medias de 0.99 puntos

Tabla 14

T-Student Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Promedios	Se asumen varianzas iguales	9,303	,007	-3,833	18	,001	-,9900	,2583	-1,5327	-,4473
	No se asumen varianzas iguales			-3,833	10,197	,003	-,9900	,2583	-1,5640	-,4160

Prueba T- Student Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo

Criterio

- Si el valor de significancia hallado en la prueba T es menor que 0,05 se

rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa.

- Si el valor de significancia hallado en la prueba T es mayor que 0,05 se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alternativa.

Tabla 15

Comprobación de Hipótesis Capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo.

Prueba t- student		
P-Valor = 0.003	<	$\alpha - 0.05$
Conclusión: El aprendizaje colaborativo SI influye en la capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo, entre el grupo experimental y control, con una confiabilidad del 95%.		

Realizada la prueba de T-Student se puede determinar que la significancia obtenida es de 0.003 la cual es menor que 0.05 por lo tanto se aceptó la hipótesis alternativa.

• **Rendimiento académico**

En cuanto al rendimiento académico obtenido por los grupos control y experimental se observan en la siguiente gráfica:

Con el objetivo de identificar la significancia obtenida en el proceso y la eficacia de la aplicación de la estrategia pedagógica aprendizaje colaborativo para evaluar el rendimiento académico obtenido por el grupo experimental respecto al grupo control se manejaron las siguientes hipótesis;

Hipótesis nula: NO existen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico, entre el grupo experimental y control, con una confiabilidad del 95%.

Hipótesis alternativa: SI existen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico, entre el grupo experimental y control con una confiabilidad del 95%.

Lectura de (p-valor) prueba de normalidad Shapiro- Wilk (Muestras pequeñas > 30 individuos) P-Valor = $>\alpha$ aceptar H_0 . los datos provienen de una distribución normal. P-Valor $<\alpha$ aceptar H_1 . Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 16 Prueba de normalidad Rendimiento Académico

Pruebas de normalidad							
	Rendimiento académico	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Promedios	Grupo control (cultivos industriales)	,177	10	,200*	,941	10	,559
	Grupo experimental (sanidad vegetal)	,166	10	,200*	,949	10	,660
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de significación de Lilliefors							
Normalidad participación en clase							
P-Valor G.C= 0.559		α - 0.05					
P-Valor G.E= 0.660		α - 0.05					
Conclusión: La variable de calificaciones obtenidas en la capacidad de compartir opiniones con un mismo objetivo se comporta normalmente, los datos provienen de una distribución normal.							

El P-Valor de los 2 grupos es mayor a 0,05 indicando que los datos se comportan con normalidad permitiendo la realización de la prueba paramétrica T – Student.

P-Valor = $>\alpha$ aceptar H_0 . Las varianzas son iguales. P-Valor $<\alpha$ aceptar H_1 . Existen diferencias significativas entre las varianzas.

Igualdad de varianza (Prueba de Levene).

Tabla 17 Igualdad de varianza Rendimiento Académico

IGUALDAD DE VARIANZA		
P-Valor = 0.138	>	α - 0.05
Las varianzas son iguales.		

La significancia de la prueba de Levene es mayor a α - 0.05, por lo cual se asumen varianzas iguales.

Tabla 18 Comparación de medias Rendimiento Académico

Estadísticas de grupo					
	Rendimiento académico	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Promedios	Grupo control (cultivos industriales)	10	2,460	,7214	,2281
	Grupo experimental (sanidad vegetal)	10	3,430	,4218	,1334

En cuanto a las medias de calificación obtenida entre los grupos hay una diferencia de 0,97 puntos siendo

2,46 para el rendimiento académico obtenido por el grupo control y 3,430 para el experimental.

Tabla 19 T-Student Rendimiento Académico

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Promedios	Se asumen varianzas iguales	2,408	,138	-3,671	18	,002	-,9700	,2643	-1,5252	-,4148
	No se asumen varianzas iguales			-3,671	14,509	,002	-,9700	,2643	-1,5349	-,4051

Prueba T- Student Rendimiento académico

Criterio

- Si el valor de significancia hallado en la prueba T es menor que 0,05 se

rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa.

- Si el valor de significancia hallado en la prueba T es mayor que 0,05 se aceptó la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa.

Tabla 20 Comprobación de Hipótesis Rendimiento Académico

PRUEBA T- STUDENT		
P-Valor = 0.002	<	$\alpha - 0.05$
Conclusión: SI existen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico, entre el grupo experimental y control con una confiabilidad del 95%.		

La significancia obtenida tras realizada la prueba T-Student es de 0,002 siendo menor que $\alpha - 0.05$ por lo cual se rechaza la hipótesis nula y aceptando la hipótesis

alternativa determinando que la aplicación de la estrategia pedagógica aprendizaje colaborativo si influyo en el rendimiento académico obtenidos por el grupo

experimental respecto al grupo control. Finalmente, se analizó la eficiencia de dos tratamientos de control para determinar su efecto en el control de la población de Picudo del plátano, con dos tipos de controles, uno biológico con el producto Bioplág (*Bauveria bassiana* y *Metarhizium Anisopliae*); y el control químico con el producto Alodrin: (carbaril 1%). Este proceso se evaluó con la prueba estadística Anava y Tukey.

Las especies de picudos encontradas fueron:

- Picudo negro (*Cosmopolites sordidus* Germar 1824,
- Picudo Amarillo (*Metamasius hebetatus* (Gyllenhad),
- Picudo Rayado (*Metamasius hemipterus sericeus* (Olivier),
- Picudito (*Polytus mellerborgii* (Boheman, 1838)
- Picudo Grande (*Rhynchophorus palmarum*; (Linnaeus, 1758).

Se realizó el reporte de la presencia *Polytus mellerborgii* (Boheman, 1838) ante el Instituto Colombiano Agropecuario, ICA.

Conclusiones

- El aprendizaje colaborativo es una estrategia pedagógica que promovió significativamente el dominio de medios de control del picudo del plátano en los estudiantes de Licenciatura en Producción Agropecuaria de la Universidad De Los Llanos - Departamento del Meta.
- La aplicación de técnicas didácticas en el grupo experimental generó u aprendizaje

significativo en un nivel superior con relación al grupo control, siendo el trabajo y observación de campo la técnica didáctica con mayor rendimiento en el grupo experimental.

- El aprendizaje colaborativo influye positivamente en la capacidad de atención en los estudiantes del grupo experimental respecto a los estudiantes del grupo control. Como se demuestra en el estadístico T-Student con una significancia de 0.01 y una confiabilidad del 95 %.
- En participación en clase el aprendizaje colaborativo influyó positivamente en los resultados obtenidos por el grupo experimental (GE) respecto al grupo control (GC). Como se demuestra en el estadístico T-Student con una significancia de 0.013 y una confiabilidad del 95 %.
- En la Capacidad de compartir distintas opiniones con un mismo objetivo el aprendizaje colaborativo, influyó positivamente en los resultados obtenidos por el grupo experimental, respecto al grupo control. Como se demuestra en el estadístico T-Student con una significancia de 0.003 y una confiabilidad del 95 %.
- El aprendizaje colaborativo se relacionó significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes del grupo experimental respecto a los estudiantes del grupo control. Como se demuestra en el estadístico T-Student con una

significancia de 0.002 y una confiabilidad del 95 %.

- Se identificó la presencia de las siguientes especies de picudo; Picudo negro (*Cosmopolites sordidus* Germar 1824) Rayado (*Metamasius hemipterus sericeus*), Amarillo (*Metamasius hebetatus* (Gyllenhad), Picudito (*Polytus mellerborgii* (Boheman, 1838), y el picudo grande (*Rhynchophorus palmarum*; (Linnaeus, 1758), encontrando diferencias significativas en las especies de picudo negro y rayado frente a las demás mencionadas las cuales predominan en los diferentes clones de musáceas. Como se demuestra

en el estadístico prueba ANAVA obteniendo (Pr: 0.00).

- Se identificó la presencia de la especie *Polytus mellerborgii* (Boheman, 1838, siendo el primer reporte realizado en la región.
- Se encontró que no existe diferencias significativas entre la efectividad de los tratamientos Químico, Biológico y Testigo en el control de la población de picudo adulto. Como se demuestra en el estadístico prueba ANAVA obteniendo (Pr: 0.059). Sin embargo, el producto Químico Alodrin (Carbaryl 1%) obtuvo mayor rendimiento con un porcentaje de captura del 47 %.

Referencias bibliográficas

Agropecuaria, L. e. (2010). *Proyecto Educativo del Programa*.

Agropecuaria, L. e. (2010, pág 4). *Ficha Sacas*.

Albarguez, M. (2011). *Trabajo Colbarativo y Enseñanza de la Lectura de Artículos científicos en Inglés del Area de Ingeniería Química*.

Correa, L. M. (s.f.). F. Pinto y J. Lozano. (2018). *Aprendizaje colaborativo: una estrategia educativa para el dominio de medios de control del pico del cultivo de plátano en los estudiantes de Licenciatura en Producción Agropecuaria de la Universidad de los Llanos, Departamento de Meta*. Villavicencio.

ICA. (2012). *Manejo Fitosanitario del cultivo del plátano*.

Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13 (23),. 263-278.

Marcy P. Driscoll, Adriana Vergara. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*. Vol.21, :91.

Oscar Revelo Sánchez, C. A. (2018, pág.1). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas ISSN-p0123-7799/ISSN-e 2256-5337, Vol.21 No.41*.

Rigoberto Castillo, A. S. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Una estrategia para la Enseñanza del Inglés en una Escuela Pública de España. Informe Investigativo. *Revista Científica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia*. Vol. 4, 235-256.

Sara R. García, N. H. (2011). *Métodos de Investigación en Educación Especial*.

EL INGLÉS EN LA ESCUELA RURAL: ENSEÑARLO O NO, HE AQUÍ EL DILEMA

TO TEACH OR NOT TO TEACH, THAT IS THE QUESTION: ENGLISH IN RURAL SCHOOLS

Silvina E. Velázquez P. Licenciada y Magister, docente de idiomas y traductora

Instituto Internacional de Idiomas – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Ponencia completa presentada en el Seminario Internacional de Educación Rural en América Latina:
Voces realidades y sentidos correo electrónico: velazquez.silvina@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este escrito es visibilizar las dificultades de los docentes rurales en escuelas oficiales colombianas a la hora de enseñar inglés, utilizando sus relatos para expresarlo, y plantea posibles soluciones ante esta problemática. La metodología utilizada fue la de la observación, cuyos resultados fueron plasmados en una bitácora de investigación y también se realizaron entrevistas a docentes de Boyacá y Santander. La mayoría de los docentes consultados se sienten en desventaja a la hora de enseñar la lengua extranjera. Muy pocos de ellos se capacitan para poder impartir las clases y cumplir con los objetivos pautados, ya sea por falta de recursos y tiempo o, simplemente, porque no se sienten capaces. Además, consideran que los objetivos que las escuelas y el Ministerio de

Educación plantean no siempre son realistas y se esperan resultados que, generalmente, son casi imposibles de alcanzar. En conclusión, muchos docentes rurales no se sienten preparados para enseñar inglés y eso los lleva a enfrentarse a tres escenarios: enseñar lo que saben, como pueden; contratar a un tercero para que dicte las clases; o reducir al mínimo la carga horaria de la segunda lengua. Lo anterior se traduce en una preparación poco eficiente y en que los estudiantes sientan disgusto por la materia, desatendiendo así la importancia que una segunda lengua tiene actualmente en la vida académica y laboral.

Palabras clave: enseñanza del inglés, escuelas rurales, voces docentes, visibilización de problemáticas, soluciones constructivas

ABSTRACT

The objective of this presentation is to shed light on the difficulties that rural teachers from Colombian public schools have when teaching English, using their own voices to do so, and also, to put forward possible solutions regarding this recurrent problem. The methodology used was that of observation, the results of which were written down in a journal. In addition, several interviews and surveys were conducted with teachers in Boyacá and Santander. Most of the educators who were consulted are aware of their limitations when it comes to teaching a foreign language. Very few of them have the necessary training to give the classes and reach the objectives set for them, in some cases due to a lack of resources and time, and in others simply because they do not feel capable of learning the language. Furthermore, the majority of the teachers surveyed agreed that the objectives that schools and the Ministry for Education insist upon are not always realistic and the results expected are, in most cases, almost impossible to attain. Many teachers who work in rural schools do not feel prepared to teach English and that leads them to one of three scenarios: to teach what they know, to the extent that they can and with the few resources they have; to hire a third party to teach the English class; or to reduce the number of hours devoted to the English language to a minimum. This is translated into inefficient training and a reluctance on the part of the students to study the language, thus, disregarding the importance that a second language holds in academic and professional life today.

Key words: teaching English, official schools, rural and urban, teachers' voices, problem awareness, constructive solutions.

INTRODUCCIÓN

Este artículo de reflexión plantea una crítica constructiva de la situación actual de la enseñanza del idioma inglés en escuelas primarias oficiales en Colombia, urbanas y rurales, pero se centra en estas últimas como su objeto de estudio. Comienza con un recorrido por ciertas generalidades en cuanto al tema, seguido de una experiencia vivencial que dio lugar a parte de la metodología utilizada y de donde se extrajo el material primordial para llevar este proyecto a cabo, continúa con una serie de reflexiones a modo de interpretación de la sección previa que da lugar a que se presenten posibles soluciones para esta problemática y, finalmente, se encuentra la conclusión.

En el mundo globalizado en que vivimos, el conocimiento de una lengua extranjera es una herramienta muy importante a la hora de desarrollarse, tanto en lo personal como en lo profesional. Estudios realizados por el SENA revelan la importancia del manejo de una segunda lengua en el mundo laboral y cómo esto deviene, incluso, en una diferencia económica.

Cuanto más joven se inicia una persona en el estudio de otra lengua, le resultará más sencillo de internalizar y pasará a ser un elemento más de su vida cotidiana, ya que “a temprana edad el niño no aprende el idioma, lo adquiere,” tal como lo muestra un estudio publicado por la BBC. A pesar de ello, es recién en la escuela secundaria donde se espera un mayor rendimiento por parte de los alumnos y donde también se espera un mayor nivel de formación por parte de los docentes, como se puede apreciar en la

Para enseñar inglés en educación básica primaria, un nivel pre-intermedio básico (y menor) es suficiente, debido a la falta de complejidad propuesta en los programas y la falta de capacitación de los docentes.

Esta situación puede llevar al docente a encontrarse frente a tres caminos: enseñar lo que sabe, como puede hacerlo, siendo consciente de sus limitaciones en cuanto al idioma; contratar a un tercero para que dicte sus clases; o a reducir aún más la carga horaria para evitar tener que dictar la materia. “Se hace lo que se puede con lo que se tiene,” así define su situación una maestra de Escuela Nueva que tiene 20 niños en su escuela, de los cuales 10 se encuentran entre transición y primer grado. Al contratar a un tercero, el docente tiende a no participar del proceso, ya que necesita atender a otros alumnos, según la forma en que se haya dividido la clase, lo cual es un gran apoyo en cuanto al manejo del grupo, pero deja al docente sin la experiencia y, al irse el docente de la otra lengua, siembra la inquietud y, ojalá, el interés por el nuevo idioma, pero se lleva consigo el conocimiento. De ahí la importancia de la enseñanza en equipo. Y si el camino implica tener menos tiempo de clase ambas partes, tanto el docente como los estudiantes, se verán perjudicados, ya que de por sí la carga horaria es muy reducida para los objetivos que se suelen plantear para el año lectivo.

De acuerdo con el programa Colombia Bilingüe se proyecta que el 50% de los estudiantes colombianos tengan un nivel B1 (nivel intermedio) de inglés, según lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), con miras al 2025. Este objetivo puede resultar un poco difícil de alcanzar si consideramos que las escuelas oficiales tienen un promedio de 30 minutos a 2 horas de inglés semanales en primaria y de 1 a 3 en secundaria. De hecho, los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales ICFES demuestran muy bajos puntajes en esta área (50,75%, el promedio más bajo en los resultados ICFES 2017). Existen diferentes programas, materiales y lineamientos con el sello del Ministerio de Educación, tales como Colombia

Aprende, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés y *My ABC English Kit*, el objetivo de los cuales es mejorar el rendimiento de los estudiantes en la lengua extranjera. Sin embargo, todo suena muy bien y muy completo en la teoría, pero en la práctica la situación es otra y un poco más compleja.

En el Programa Colombia Bilingüe (2014-2018) se habla acerca de realizar un diagnóstico del nivel de inglés del 100% de los docentes y de que las acciones expuestas en el programa lleven a los docentes 1 o 2 niveles más arriba de lo que se encontraban al momento del examen. Con *My ABC English Kit* la meta es llegar a 46.200 estudiantes de grados 4º y 5º, 1.320 docentes de inglés de grados 4º y 5º y a 420 instituciones educativas. En cuanto a lo anterior, solo un número reducido de los consultados realizó la prueba de diagnóstico y la mayoría nunca utilizó el material mencionado.

A continuación, se encuentra un árbol de problemas extraído del cuadernillo *Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés* del Ministerio de Educación, en el cual se detalla de manera muy clara cuál es la situación de la enseñanza de la segunda lengua y sus consecuencias. Tomando en cuenta lo anterior, a continuación, se encuentra el árbol de objetivos. Pero, ¿son los objetivos planteados realizables para todas las escuelas?

Pasemos a un caso más concreto. En el sector de básica primaria de los colegios oficiales, los maestros tienen que estar preparados para dictar todas las materias; incluso inglés. Revisando los programas de estudio de la Licenciatura en Básica Primaria de diferentes universidades, públicas y privadas, de un total aproximado de 144 créditos solo entre 9 y 15 están relacionados con el idioma inglés y/o su enseñanza. Ahora analicemos el caso

de las escuelas primarias que se encuentran en el sector rural. En su mayoría, estas escuelas aplican el concepto de Escuela Nueva. Por lo tanto, un solo docente no solo imparte todas las materias, sino que también enseña a los niños de todos los grados de manera conjunta, con sus respectivas variaciones. Es allí, en las escuelas rurales, donde se encuentra el foco de este artículo.

Después de haber trabajado por más de 4 años en escuelas rurales y habiendo en ese tiempo obtenido mayor conocimiento acerca del funcionamiento del sistema educativo colombiano, comencé a dar una serie de charlas acerca de estrategias para la enseñanza del idioma inglés en diversas instituciones educativas de Boyacá y Santander. Al momento han participado más de 200 docentes y en cada encuentro se propuso una dinámica que consiste en colocar en las paredes, a modo de estaciones, diferentes preguntas o consignas relacionadas con la práctica docente, las cuales debían ser contestadas a conciencia y haciendo un proceso de introspección. Algunas de las preguntas son:

- ¿Le gusta enseñar inglés?
- ¿Qué es lo que más le gusta enseñar en inglés?
- ¿Qué es lo que le resulta más difícil cuando enseña inglés?
- Mis clases son...
- Para mejorar mi práctica docente debo...

Tras completar esta especie de “rally”, los comentarios no se hacen esperar. Muchos docentes, incluso, sienten la necesidad de expresar el porqué de sus respuestas, ya que lo que pueden escribir en los carteles es muy acotado. De esa manera, se inicia naturalmente una conversación acerca de la enseñanza del idioma y de las experiencias que pueden cambiar de rostro y de ubicación geográfica, pero que son bastante similares entre sí.

En cuanto a la primera pregunta, ya que siempre se comienza con la misma, un 70% de los participantes contestaron que “sí”, un 30% contestó que no y, dentro de este grupo, un 10% contestó que lo hace porque “le toca”.

La mayoría de los docentes explica que no recibió el entrenamiento adecuado para la tarea, por lo que cabe destacar que un 80% de estos docentes tienen más de 40 años y, en gran parte de los programas que estos docentes realizaron el inglés no solo no era una prioridad, sino que, por ejemplo, se enseñaba la gramática inglesa en español. También, muchos de estos profesores viven en las escuelas, en las cuales a veces no hay internet, y ellos solo van a sus hogares los fines de semana, o cada dos semanas, lo cual les dificulta buscar otras opciones de capacitación, además del aspecto económico.

En cuanto a lo que más les gusta enseñar, un 63% contestó que enseña, más que nada, vocabulario básico (colores, números, animales, etc.), un 25% contestó que le gusta la gramática, un 8% respondió que le gusta enseñar lectura, y el 4% restante respondió que le gusta enseñar temas de otras materias.

La pregunta que apunta a las dificultades a la hora de enseñar inglés un amplio 85% menciona la pronunciación como un factor determinante y el resto se divide en la enseñanza de la gramática, estrategias para enseñar el idioma, la escritura y, por último, vocabulario.

A la hora de describir cómo son sus clases, las respuestas fueron realmente variadas debido a que cada profesor hizo una interpretación diferente de la consigna. Algunos contestaron que sus clases son muy participativas, otros coincidieron en que son aburridas y un grupo menor manifestó que son demasiado cortas, mientras que muchos docentes expresaron qué actividades son las que realizan y qué recursos emplean.

La última consigna es la que tiene como principal objetivo revelar las necesidades del docente, su verdadero sentir en cuanto a su desempeño en el área de inglés. A diferencia de la pregunta anterior, en este caso las respuestas fueron bastante similares resultando en que un 63% de los docentes considera que para mejorar su práctica docente necesita capacitación, un 20% hace hincapié en la falta de posibilidades de practicar el idioma, un 11% hace referencia a su falta de interés, y solo un 6% menciona la falta de recursos y materiales didácticos en sus escuelas.

Ahora retomemos algunos de los puntos presentados anteriormente que se desprenden de las respuestas de los docentes. Aunque a la gran mayoría de los consultados les gusta el idioma, no se sienten capacitados para impartir clases en la segunda lengua. Un porcentaje de estos docentes realiza la actividad por obligación y eso puede llevar a hacerlo con desgano, lo cual tiene efectos negativos en los estudiantes. Como estamos hablando de estudiantes de escuela primaria es vital recordar que es allí donde se sientan las bases del conocimiento y que, si los estudiantes reciben bases sólidas en cuanto al idioma, no solo su predisposición, sino también su rendimiento y su interés va a ser otro, ya que se van a sentir capaces de sortear los posibles obstáculos que trae aparejado aprender una segunda lengua. Por ello, es tan importante que se prepare a los docentes para asumir el desafío de enseñar inglés, no solo proveyéndolos de materiales, sino también capacitándolos para poder utilizarlos. En algunos casos, los docentes han manifestado la existencia de ciertos programas que fueron adquiridos con el propósito de brindarles un apoyo, pero la falta de la tecnología adecuada y la capacitación correspondiente hacen que esas inversiones sean de poca utilidad.

Si hablamos de las temáticas de preferencia, y tomando en cuenta la información brindada, lo más común es que se enseñe meramente vocabulario básico, se fomente levemente la lectura, pero no se incentiven las diferentes habilidades.

Las preguntas 3 y 5 apuntan directamente a la misma reflexión. Los docentes manifiestan la necesidad de recibir capacitación en diferentes aspectos del idioma que van desde la pronunciación a estrategias para enseñar inglés, lo cual si fuera bien implementado sería un gran beneficio para los docentes porque sería una herramienta propia y de mucha utilidad en su profesión, pero más todavía para los estudiantes quienes contarían con unos cimientos sólidos en cuanto al idioma y su enseñanza no sería vista como la repetición, año tras año, de temáticas similares y los resultados en las pruebas nacionales serían más satisfactorios.

Es válido mencionar que, según los mismos informes de Colombia Bilingüe, solo un 1% de los estudiantes contaba con un nivel intermedio de inglés en 2013. Según informes del mismo programa, las metas fueron superadas entre 2014 y 2016, sufriendo un descenso en 2017, siendo la meta 6% y solo obteniendo el 4.75%. La meta para 2018 fue de 8%, próximos estudios revelarán si esta se cumplió o no. En cuanto al número de docentes con nivel B2 o superior, se registró un 14% en 2017, con la expectativa de que ascendiera al 22% el año pasado, y el número de docentes formados en inglés y metodologías de su enseñanza fue de 7341 en 2017 y la meta para 2018 fue de 8000 (siempre con base en datos oficiales).

Para concluir, cabe destacar que no todo es negativo y que se están tomando ciertas decisiones en la dirección correcta, las cuales están ligadas a los objetivos planteados en la Figura 2, pero hay también que enfatizar que, si se van a realizar

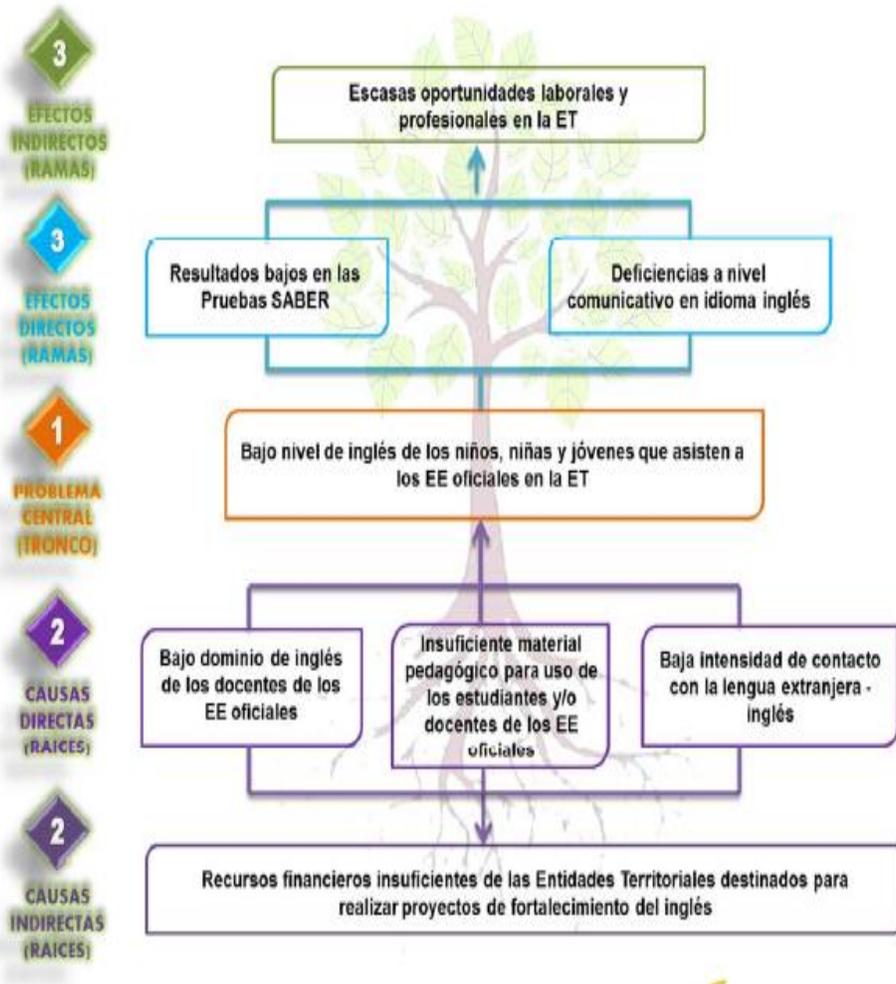
procesos de formación a los docentes de instituciones educativas oficiales, tales procesos deben ser más completos y extensivos, y llegar a todas las sedes de las instituciones, léase a las rurales también. Si la intención es proveer a los docentes, estudiantes e instituciones educativas de material pedagógico este tiene que ir acompañado de la capacitación pertinente y si hay elementos tecnológicos involucrados, los colegios deben estar dotados de los computadores y de un servicio de internet eficiente para que se pueda hacer uso de las TIC, tan nombrado y requerido a los docentes por estos días. Y, por último, si se van a ejecutar actividades que permitan lograr un mayor contacto con la lengua extranjera, que estas sean actividades significativas ricas en su aprendizaje y en lo cultural, planificadas cuidadosamente por personal idóneo para la tarea, que involucren al docente de aula, ya que esa experiencia también va a ser valiosa para su constante formación

TABLA 1

Población	Nivel de lengua
Docentes que enseñan inglés en la educación básica	B2
Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes 11 grado	B1
Egresados de carreras en lenguas	B2-C1
Egresados de educación superior	B2

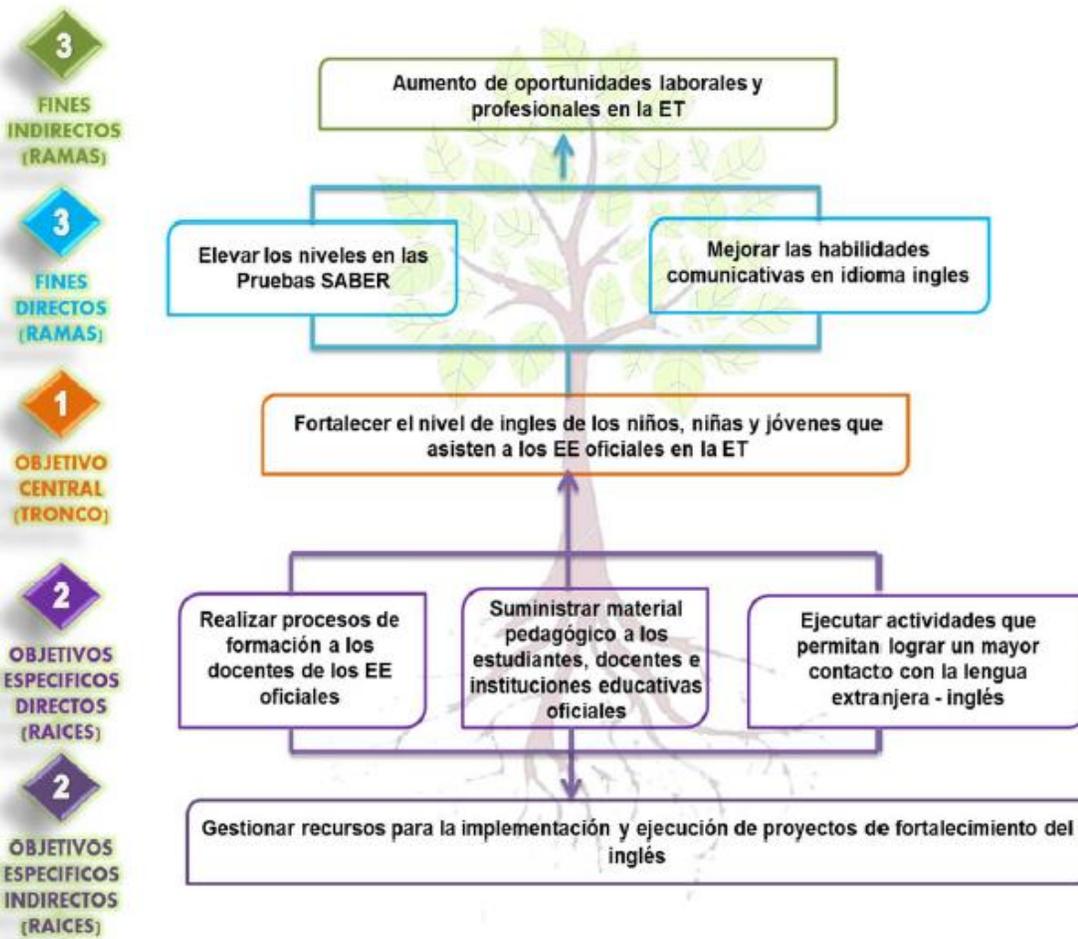
Fuente: Niveles de lengua propuestos en el Plan Nacional de Bilingüismo Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN

FIGURA 1



Fuente: Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés, MEN Colombia, 2016

FIGURA 2



Fuente:
Lineamientos
estándar para
proyectos de
fortalecimiento del
inglés, Ministerio
de Educación
Nacional de
Colombia, 2016

REFERENCIAS

1. Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés, MEN, 2016
2. Orientación y principios pedagógicos del Currículo sugerido de inglés para Instituciones Educativas y Secretarías de Educación – Grados Transición a 5° de Primaria, MEN, 2016
3. Modelo para la Implementación de un Programa de Formadores Nativos, Colombia Bilingüe, MEN, 2016
4. Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés Grados Transición a 5° de Primaria, Colombia Bilingüe, MEN, 2016
5. Metas para el año 2018. Tomado de: <http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315516.html>
6. Así les fue a los estudiantes del país en las pruebas Saber 11; Icfes. Tomado de: <https://orientacion.universia.net.co/infodetail/noticias-y-actualidad/icfes/asi-le-fue-a-los-estudiantes-del-pais-en-la-prueba-saber-11deg-icfes-4164.html#>
7. Datos obtenidos de Internet de los Planes de estudio de los programas de Licenciatura en Educación Básica Primaria de las Universidades:
 - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: www.uptc.edu.co
 - UniMonserrate:
 - Universidad Distrital:
 - Universidad de Antioquia: www.udea.edu.co
 - Universidad Nacional de Colombia: www.unal.edu.co
8. Multiplicar bilingüismos. Revista digital: Al Tablero. No. 50. Mayo-junio 2009. Tomado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196120.html>
9. Los retos de la enseñanza del inglés en la vereda rural Quiba, en Bogotá. Palabra Maestra. Tomado de: <https://compartirpalabramaestra.org/actualidad/noticias/los-retos-de-la-ensenanza-del-ingles-en-la-vereda-rural-quiba-en-bogota>
10. The best age to learn a foreign language. Tomado de: <http://www.bbc.com/future/story/20181024-the-best-age-to-learn-a-foreign-language>
11. Artículos Colombia Bilingüe. Tomados de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
12. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/95127>
13. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/87011>
14. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/86747>

COMPETENCIAS INTERPROFESIONALES O COLABORATIVAS EN PROFESIONALES Y EQUIPOS DE SALUD: REVISIÓN DE ALCANCE.

Clara Edith Cuervo¹, Ludy Alexandra Vargas²

1. Médica, MSc. docente Escuela de Medicina. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. claracuervo2805@yahoo.es <https://orcid.org/0000-0002-7989-4793>
2. Médica y Doctora docente Escuela de Medicina de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0794-4093> Email: ludy.vargas@uptc.edu.co

Resumen

Introducción: Los actuales sistemas de salud requieren de una práctica interprofesional, en la cual los conocimientos, habilidades y valores/actitudes de los diferentes profesionales involucrados en la atención del paciente se conjuguen para lograr una atención eficiente, segura y de calidad. Esta revisión de la literatura tiene como objetivo conocer cómo se han identificado, desarrollado o evaluado las competencias interprofesionales o colaborativas en el campo laboral de los profesionales o equipos de salud. *Método:* Se realizó una revisión de alcance, desde las bases de datos BIREME/ Lilacs, Pub/Medline y Web of Science, con la identificación de 124 artículos, de los cuales, 13 artículos cumplieron con los criterios de elegibilidad. Las competencias interprofesionales o colaborativas identificadas en los estudios fueron equiparadas a las competencias propuestas por el comité de expertos de Educación Interprofesional. *Resultados:* El número de artículos seleccionados evidenció que las experiencias en la identificación, desarrollo o evaluación de las competencias interpersonales en la práctica laboral son limitadas o no están

documentadas en artículos científicos. El 85% de los estudios fueron realizados en los últimos 10 años principalmente en países europeos. Los estudios ponen en evidencia la importancia de la práctica interprofesional en la atención en salud y en la relevancia de las competencias relacionadas con roles y responsabilidades, comunicación interprofesional y trabajo en equipo. *Conclusión:* El desarrollo continuo de las competencias interprofesionales o colaborativas se convierten en un punto clave en la práctica laboral y en el entrenamiento y educación del personal de salud, con métodos, planes y estrategias participativas, continuas y con espacios para la interacción interprofesional.

PALABRAS CLAVES: Competencias interprofesionales, competencias colaborativas, equipos de salud, profesionales de salud

INTRODUCCIÓN

Las tensiones actuales para fortalecer la formación y el desempeño del talento humano en el sistema de salud son cada día más preocupantes y retadoras. A

nivel de la práctica, se exige que los profesionales respondan a las necesidades de la población, a la cobertura universal y a la implementación de políticas de calidad en salud. Por otro lado, la atención de la salud en los individuos y comunidades se hace cada día más compleja debido a la dinámica de los cambios demográficos y epidemiológicos, y al enfrentar desafíos persistentes como las restricciones y dificultades estructurales, administrativas y financieras de los sistemas e instituciones. Adicionalmente, el número de profesiones, de especialidades y profesionales ha aumentado, haciendo que la red de relaciones de trabajo dentro y entre las organizaciones también sea compleja (1). A nivel de la política de fortalecimiento del talento humano en salud, se exige que éste sea un eje central para el funcionamiento del sistema de salud establecido en cada país; por cuanto el talento humano es un puente entre el modelo ideal de atención y la operación y puesta en marcha de este modelo en la realidad de los territorios, comunidades e instituciones de salud (2).

Este desafío exige una formación profesional continua no solo en competencias del dominio clínico específico de cada disciplina, sino de competencias para la práctica colaborativa que les permita compartir experiencias, resolver problemas y tener intervenciones efectivas para la atención centrada en la persona en diferentes escenarios y con una visión holística de la profesión.

En respuesta a estos desafíos, en la última década, se ha introducido la educación interprofesional en los currículos universitarios y en el campo laboral. En este último, se propone el aprendizaje en la práctica colaborativa como esencial para optimizar habilidades complementarias de los profesionales de la salud (3), para el cumplimiento de estándares de

acreditación institucional (4), y para brindar atención eficiente, segura y de alta calidad (5). Adicionalmente, es mencionado por varios autores (6-8) que el aprendizaje interprofesional se da con mayor frecuencia en el lugar del trabajo, generando oportunidades de discusión para comparar puntos de vista, compartir conocimientos y experiencias entre los profesionales de la salud; de aprender de los roles y responsabilidades, y oportunidad de explorar diferentes maneras de colaboración entre colegas o supervisores para impactar positivamente en la práctica y en la prestación de los servicios, mejorando los procesos y resultados en la atención en salud. Las iniciativas de la educación interprofesional en el campo laboral han sido evidenciadas en diferentes países, organizaciones y autores. Países como Canadá, Reino Unido, países bajos y Estados Unidos cuentan con un marco legislativo de competencias interprofesionales para caracterizar los resultados de la práctica colaborativa en los sistemas de salud. Adicionalmente, la Organización Mundial de la Salud (3), la Confederación Mundial para la Educación Interprofesional y la Práctica Colaborativa Interprofesional Global (9), el Centro para el Avance de la Educación Interprofesional (CAIPE) (1) y en los últimos años, la Red Regional de Educación Interprofesional de las Américas (REIP) se han posicionado como organizaciones internacionales que promueven y desarrollan la educación interprofesional, la práctica colaborativa y la investigación en esta área. Así mismo, se reconocen autores como Barr (1) quien realizó un acercamiento para caracterizar la práctica colaborativa, tanto en los equipos como a nivel individual, diferenciando las competencias interpersonales o colaborativas de las competencias comunes y complementarias de cada profesión, en el sentido, que todo profesional requiere de otros

profesionales, de los pacientes, cuidadores, voluntarios o grupos comunitarios para desarrollar su rol colaborativo dentro y entre las organizaciones. *Englander* y colaboradores (10), realizaron una revisión sistemática para la clasificación de las competencias por dominios de competencia y mapeamiento de 153 competencias de 9 profesiones. Por último, se reconocen en este tema a los expertos del “Interprofesional education collaborative”, quienes actualizaron a 2016 las competencias interprofesionales en competencias de practica colaborativa con las subcompetencias relacionadas (11).

Con la finalidad de conocer las experiencias y los métodos de identificación y evaluación de las competencias interprofesionales o colaborativas en el campo laboral de los equipos de salud o personal de salud y mapear los dominios de las competencias más evaluados se realiza la siguiente revisión de alcance, con la pregunta de investigación orientadora: ¿Cómo identificar, desarrollar o evaluar las competencias interprofesionales o colaborativas en el campo laboral de los profesionales o equipos de salud para el cuidado integral del paciente?.

Este conocimiento servirá de insumo para reorientar y priorizar acciones en el fortalecimiento de la formación o desempeño del profesional de la salud para la práctica colaborativa o interprofesional, que responda a las necesidades de los sistemas de salud y educación de cada país.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta las recomendaciones de la declaración Prisma Extension for Scoping reviews-PRISMA-ScR (12) se realizó cada fase del proceso para la elaboración y publicación de esta revisión. Los artículos fueron seleccionados con los criterios de elegibilidad, en respuesta de la pregunta PCC: 1.

Población: Profesionales de la salud o equipos de salud; 2. Concepto: Identificación, desarrollo o evaluación de competencias interprofesionales o colaborativas; 3. Contexto: campo laboral de equipos o profesionales de salud. Se incluirán los artículos que respondieron la pregunta orientadora, en los idiomas de español, inglés y portugués, sin límite de fecha, ni área geográfica. Se excluyeron los artículos con población de estudio correspondiente a estudiante de pregrado o postgrado, y los tipos de artículos como revisión, editoriales y opiniones.

Los recursos y las estrategias para la búsqueda y selección de los estudios fueron:

1. Búsqueda en las bases de datos de la Biblioteca Regional de Medicina (BIREME), de U.S. National Library of Medicine (MEDLINE) y Web of Science (ver anexo1)

El proceso de selección de estudios fue el siguiente: primero se identificaron los artículos desde las fuentes mencionadas, aplicando la estrategia de búsqueda y exportados, archivados y gerenciados en el programa ENDNOTEx9. Los artículos repetidos se excluyeron. Se realizó la lectura por dos investigadores de forma independiente del título y resumen de los artículos para aplicar criterios de elegibilidad. Por último, se realizó lectura completa de los artículos incluidos.

De cada artículo con lectura completa fueron extraídos las siguientes informaciones a través de una tabla en Excel:

- ✓ Identificación de los estudios (primer actor, año de publicación).
- ✓ Lugar y fecha de realización: Institución. Ciudad, país.
- ✓ Delineamiento del estudio: objetivos, metodología, análisis estadístico.

- ✓ Población: Tamaño de la muestra, profesiones.
- ✓ Resultados: Variables, competencias y posibles categorías de análisis, para responder a las preguntas:

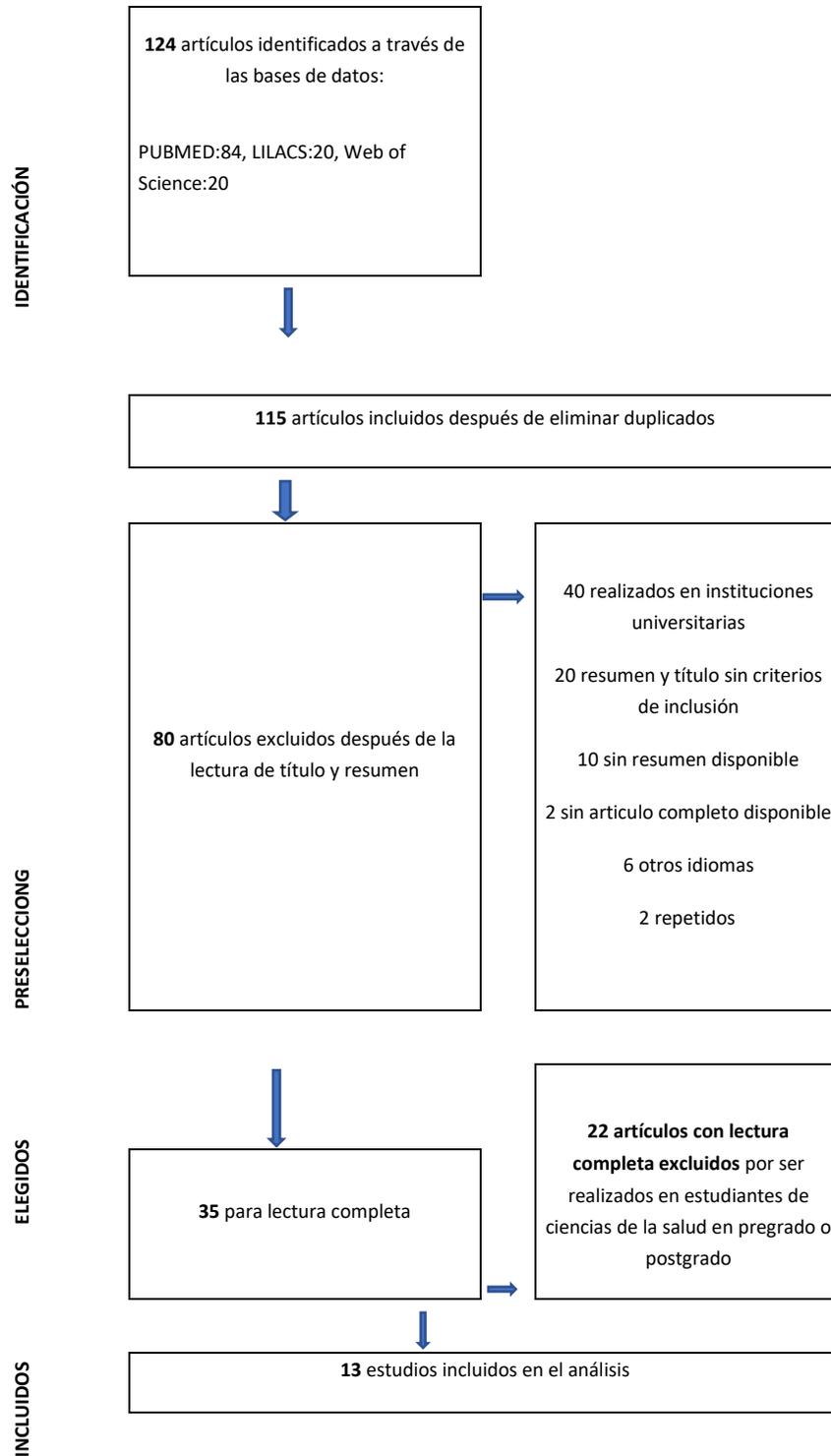
1. ¿Cuáles son los métodos de identificación o de evaluación de las competencias interprofesionales o colaborativas en el campo laboral? ITEM: MÉTODOS: Cómo, recursos, hallazgos.

2. ¿Cuáles competencias interprofesionales o colaborativas son identificadas, desarrolladas o evaluadas? Ítem: DOMINIOS DE COMPETENCIAS. Se realizó una reclasificación de estas competencias, para equipararlas a las competencias y subcompetencias sugeridas por el comité de expertos de educación interprofesional (11).

RESULTADOS

En total fueron identificados 124 artículos desde las bases de datos seleccionadas. A partir de la lectura del título y resumen se preseleccionaron 35 artículos para la lectura completa de manera independiente por los revisores con la evaluación de los criterios de elegibilidad. Trece (13) artículos cumplieron con los criterios descritos y fueron analizados. **(figura 1).**

Figura 1. Flujograma de prisma



CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS:

Los estudios fueron realizados en países europeos en mayor porcentaje (60%) y el 85% fueron publicados en los últimos 10 años (2009-2019). La metodología más prevalente fue de tipo cualitativo (57 %) con técnica de recolección de datos de entrevistas y grupos focales. Los escenarios fueron en su mayoría los servicios de atención primaria (2,5,7,16,17,19,21) y en escenarios hospitalarios como las unidades de cuidados intensivos (15,18), unidades de salud mental (20), y menos frecuente en los hogares de cuidado (13, 14). Por ser estudios heterogéneos en muestra, diseño y objetivos, proporcionamos una descripción de cada uno respondiendo a la pregunta orientadora, y en la tabla 1 presentamos las características generales de los estudios incluidos y las competencias identificadas o evaluadas en los estudios y las competencias reclasificadas por las autoras. **Arling 2014** (14) líderes de centros geriátricos de Minnesota (EEUU), participaron en espacios comunicativos formales (reuniones, seminarios) e informales (correos electrónicos, charlas interprofesionales) para discutir buenas prácticas en la prevención de caídas, revisar datos de la incidencia de caídas, resolver problemas de la atención, crear redes y adaptar el proyecto **EMPIRA**, una estrategia de colaboración de mejora de la calidad financiada por el estado. Mediante encuestas y entrevistas individuales y grupales a los participantes, los autores encontraron que la disminución de las tasas de caídas en los residentes (en promedio 31%, en 13 de 15 instituciones) se correlacionó de manera significativa y positiva con el aumento de la comunicación dentro y fuera de las reuniones, la organización del proyecto por los mismos participantes y la percepción sobre las ventajas de la colaboración porque permitió crear redes, los

mantuvo informados y facilitó la promoción y aceptación de nuevas ideas. **Chellel 2006** (15) en unidades de cuidado intensivo se realizaron observación directa y entrevistas al personal de la unidad y a los miembros del equipo de extensión en cuidado crítico que estuvieron involucrados en la atención de 20 pacientes. La finalidad del estudio fue describir el rol de cada miembro del equipo de extensión correspondiente al conocimiento, habilidades y experiencia requeridos para la atención del paciente crítico, investigar la contribución del equipo de extensión en el apoyo, asesoría y educación al personal de la sala y los puntos clave que influyen en el manejo conjunto de un paciente en estado crítico. Los resultados resaltaron la importancia del rol del equipo mediante la enseñanza directa y demostración al personal de sala y la contribución en la elaboración de planes de acción claros y enfocados, en la coordinación de la atención médica y de enfermería para la toma de decisiones clínicas, así como también en la comunicación de manera segura y fluida. **Clancy 2013** (16) mediante cuestionarios enviados por correo electrónico al personal de salud, los autores examinaron los problemas de la práctica colaborativa en la atención en salud pública en municipios de acuerdo a cada municipio y determinaron los factores que consideraron los profesionales como importantes para una colaboración exitosa. El análisis estadístico fue descriptivo e inferencial de acuerdo a los diferentes grupos de profesionales y al tamaño de los municipios. Se concluyó que la confianza y el respeto entre los miembros de un equipo son fundamentales para la colaboración y son importantes factores de éxito en la práctica colaborativa. En las poblaciones pequeñas, la confianza juega un rol importante porque genera respeto y mejora la motivación y la comunicación.

Otro factor, es la proximidad física (reuniones, espacios de interacción) entre los miembros del equipo representando el 89% para una colaboración exitosa. Los autores resaltan que la evaluación y el seguimiento del trabajo colaborativo son necesarios en los servicios de salud, y los debates y los desacuerdos entre profesionales refuerzan el respeto hacia el otro individuo, a su propia opinión y a los diferentes puntos de vista, creando así un medio de crecimiento y de mejor comunicación.

Dois 2018 (17) con la metodología Delphi electrónico participaron profesionales de la salud de Chile que en los últimos 5 años habían trabajado en Atención Primaria de Salud (APS), con el objetivo de conocer las percepciones de los expertos de APS y describir las competencias que requieren los equipos de APS para la atención centrada en la persona y para la atención integral y continua en los centros de salud primarios. Los autores concordaron que para la implementación del modelo de atención de APS en Chile se requiere de equipos que cuenten con las competencias en esta área. Realizaron una matriz de competencias que los distintos integrantes del equipo de salud debían lograr de acuerdo a tres niveles de complejidad creciente. Por último, los autores señalaron que para alcanzar estas competencias se debería establecer una estrategia nacional de capacitación progresiva en los equipos de trabajo que trascienda las necesidades institucionales y locales del ejercicio del equipo.

Hepp 2015 (18) realizaron entrevistas estructuradas de 1 hora al personal de salud de 6 unidades de cuidado intensivo, con el objetivo de indagar sobre la experiencia con la práctica colaborativa, identificar barreras y estrategias de mejora. Las competencias evaluadas correspondieron a la clasificación de la Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC). Las investigaciones indicaron que las rondas realizadas son clave para

mejorar el flujo de pacientes, la comunicación y la coordinación de la atención entre los profesionales de la salud, y la disminución de la duración de la estancia. Las competencias en el marco del CIHC son referencia para medir el desempeño interprofesional. Esta medición es difícil y se identifican como puntos relevantes la atención centrada en el paciente y la comunicación. Entre las dificultades se resaltaron las rondas médicas deficientes por inasistencia de todas las disciplinas, deficiencia en registros o duplicación de datos y escaso tiempo para la interacción.

Larsen 2017 (19) en entrevistas el personal de salud de diferentes organizaciones expresó su experiencia en la colaboración interprofesional en la atención hospitalaria y domiciliaria del adulto mayor con multimorbilidad. Los participantes resaltaron que la confianza y el respeto mutuo entre los profesionales de las organizaciones se dio cuando se tomaron en cuenta las competencias del personal, el conocimiento acerca del paciente y la atención centrada en las necesidades del mismo, a pesar de las propias perspectivas y nivel de conocimiento de los profesionales al inicio de la colaboración para la valoración y toma de decisiones. La seguridad se evidenció a medida que eran claras las responsabilidades de los miembros, las políticas de atención y de comunicación y la disponibilidad de los registros. El autor concluye que la confianza, seguridad y la flexibilidad son factores importantes para lograr un trabajo en equipo, de esta manera el éxito del trabajo en equipo se basa en la interdependencia entre los equipos (interacciones cercanas, flexibilidad e improvisación) y es clave para el trabajo en un equipo interprofesional que cuida o atiende situaciones complejas.

Lavelle 2017 (20) en este estudio realizaron una capacitación en un escenario de simulación con un caso para el manejo del deterioro médico de la salud mental, con

la subsiguiente evaluación mediante encuestas y grupos focales de las competencias interprofesionales antes y después de la intervención. La finalidad del estudio era conocer las percepciones del impacto en el conocimiento de los participantes, la confianza y el manejo del deterioro médico. Adicionalmente, estimaron que en un 33% aumentó la notificación de incidentes en el post entrenamiento (7 meses antes y 7 meses después de la intervención). Surgieron categorías emergentes percibidas por los capacitados como: mayor confianza en el manejo clínico, mejor comprensión de la comunicación efectiva, mejor autorreflexión, más habilidades para trabajar en equipo y mayor sentido de responsabilidad. Después de la intervención los participantes tuvieron mejoras en el conocimiento, confianza y actitudes hace el manejo clínico del paciente. Concluyeron que las capacitaciones con uso de la simulación son subutilizadas en salud mental, esta modalidad puede ofrecer un enfoque integral con la ventaja de potencializar las habilidades educativas, clínicas y del trabajo en equipo. **Law 2011** (21) realizó entrevistas telefónicas semiestructuradas, y 4 grupos focales con el objetivo de identificar el rol y las actividades de los profesionales de enfermería y de salud para atender niños con necesidades complejas en un entorno comunitario. Se realizó caracterización del equipo, identificación de servicios prestados y la forma de implementación de los mismos. En los grupos focales se establecieron las categorías: sostenibilidad de la fuerza de trabajo, trabajo integrado, educación y desarrollo del equipo, modelos de cuidado, impacto de las actuales estrategias/políticas, otros comentarios y retroalimentación, concluyendo que las competencias identificadas se relacionan con baja capacidad y conocimiento para satisfacer la creciente demanda. Los autores concluyeron que la

mayoría de instituciones no tienen la capacidad o el conocimiento y las habilidades necesarias para satisfacer la creciente demanda de servicios, por tanto, se requiere un trabajo colaborativo e integrado que va más allá de la identificación de las profesiones. La articulación entre profesionales; un grupo de trabajo con conocimiento y experiencia, y con adecuada educación y entrenamiento (en conjunto); un espacio físico que facilite la comunicación y el enfoque de la atención de manera participativa, continua y con calidad son necesarios para este trabajo colaborativo. Se identificaron las barreras y limitaciones a nivel del cuidado paliativo y el trabajo con jóvenes y adolescentes, inconsistencias entre las políticas intrahospitalarias y extrahospitalarias, inequidades en la prestación de servicios según posibilidades familiares de controlar el manejo del niño, falta de participación de niños y jóvenes en las decisiones para la implementación de procesos, y la necesidad de elaboración de un sistema de evaluación apropiado adaptado a la complejidad del servicio. **MacDonald 2008** (13) este estudio basado en el modelo de E-learning (Demand-Driven Learning Model) realizó una capacitación con recursos de aprendizajes online para proporcionar conocimientos, habilidades y motivación para mejorar la capacidad de actuación del equipo interprofesional. Después realizó cuestionarios pre y post aprendizaje, entrevistas y grupos focales para la evaluación de la implementación de los recursos. Las competencias desarrolladas fueron de acuerdo a los objetivos de aprendizaje del curso: habilidades y conocimiento sobre practica colaborativa, la comunicación y comprensión de los roles profesionales. Los autores indicaron que la evaluación de la intervención evidenció mejor comprensión tanto de la practica colaborativa como de los roles profesionales y se adquirieron habilidades informáticas. Los datos no

revelaron cambios significativos en las actitudes de los estudiantes hacia la practica colaborativa, debido a que ellos ya estaban familiarizados con este tipo de desempeño y hubo pocas solicitudes para cambiar la estructura organizacional para mejorar la practica. Los participantes se sintieron más seguros en las habilidades evaluadas, excepto, en la habilidad de comunicar de forma clara, concisa y relevante su posición individual acerca de un caso clínico. Se concluye que el E-Learning está aún lejos de usarse para entrenamiento en la práctica clínica, siendo una necesidad para familiarizarse con las tecnologías de la información y comunicación como una de las herramientas que facilita la colaboración y permite un aprendizaje autónomo. **Pollard 2012 (7)** mediante entrevistas semiestructuradas a egresados de diferentes programas académicos y trabajando en escenarios interprofesionales, los autores evaluaron la experiencia y las percepciones de la formación en educación interprofesional para el desarrollo de habilidades. Identificaron los factores que contribuyen a un buen trabajo interprofesional: 1. Habilidades en la comunicación; 2. Cualidades y atributos personales; 3. Gestión y organización en el sitio de trabajo.

Entre los resultados los autores relataron que hay mayor conciencia del valor de la reflexión de la practica y una comprensión de la complejidad del trabajo en equipo. La practica interprofesional depende del modelo de roles por parte del personal como supervisores y mentores, así como de la naturaleza del sitio en que se desarrolla y de la facilidad y la supervisión de la practica en el entorno laboral. **Rodríguez-Villamizar 2017 (2)** en este estudio los autores realizaron un cuestionario en línea para profesionales, técnicos de la salud y supervisores para identificar su percepción de las competencias del Ser, Conocer y Hacer para

desempeñarse en el contexto del modelo de atención en salud de Colombia. Los resultados del análisis descriptivo evidenciaron que múltiples competencias identificadas desde la percepción de los profesionales y la percepción de los supervisores, son necesarias y deben ser fortalecidas en los trabajadores de salud. Aunque se realizó una autoevaluación de las competencias, los autores señalaron que la evaluación del desempeño depende del contexto profesional y laboral, y de las funciones asignadas a los profesionales y que la evaluación de sus competencias debe ser integral con autoevaluación, evaluación externa y observación directa en los lugares de trabajo. **Slater 2012 (22)** evaluaron un innovador programa de capacitación para mejorar la seguridad del paciente y reducir el error en la atención médica, usando los 4 niveles de evaluación de Kirkpatrick: la respuesta, el aprendizaje, el desempeño y los resultados. Se aplicaron cuestionarios para evaluar los niveles de respuesta y aprendizaje y entrevistas a médicos y pacientes participantes para evaluar el desempeño y los resultados en la seguridad del paciente. Todos los aspectos del programa fueron evaluados positivamente, 8 de los 11 equipos participantes mostraron datos de mejora en las practicas de seguridad del paciente. Se concluye que el aprendizaje basado en equipo y utilizando métodos de mejora de la calidad es factible y puede ser efectivo para garantizar la seguridad del paciente, sin embargo, requiere tiempo y espacio para los participantes. **Van Dongen 2016 (5)** realizaron 4 grupos focales con expertos y profesionales de la salud sobre experiencias, barreras y facilitadores del proceso de colaboración interprofesional en pacientes crónicos, como factores influyentes para la planeación de la atención centrada en el paciente en cuidado primario. El estudio describió factores relacionados con el paciente, con el profesional, con

las relaciones interpersonales, organizacionales y factores externos para el desarrollo del plan de atención del paciente. Los autores describieron como barreras: 1. Dominio del pensamiento del profesional, se centra en su forma de pensar y falta de interés por los otros; 2. Aspectos internos que afectan la motivación: ideología, voluntad de colaborar; 3. Aspectos externos como los incentivos financieros. Los autores concluyeron que la atención y plan de cuidado de los pacientes con enfermedades crónicas requieren de un enfoque integral que incluya los factores analizados. Adicionalmente, el líder del equipo tiene un papel clave al tener una visión holística de la atención y el paciente, al organizar y coordinar la practica colaborativa y en guiar al equipo en la ejecución de la atención y plan de cuidado.

DISCUSIÓN

Los 13 estudios presentados en esta revisión, de los cuales el 85% fueron realizados en los últimos 10 años, nos permitieron conocer que existe interés por la identificación o evaluación de las competencias para la práctica colaborativa entre profesionales de salud en el campo laboral, para responder a los desafíos de los escenarios de los actuales sistemas de salud y para la atención de salud con calidad y centrada en el paciente. Siendo las competencias interprofesionales más evaluadas las relacionadas con la identificación de los roles y responsabilidades de los miembros de un equipo, la comunicación y el trabajo en equipo. La práctica colaborativa y la educación interprofesional (EIP) han tenido resultados positivos cuando se incorporan en los sistemas de salud y de educación. El fortalecimiento de los sistemas de salud y el mejoramiento de los resultados sanitarios con mayor satisfacción, mejor aceptación de la atención y mejores resultados de salud en los pacientes, son impactos ya registrados

por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2010, cuando estableció el marco de acción para incorporar la EIP y la práctica colaborativa a los servicios de salud y de educación (3). Sin embargo, aún falta ser realizados estudios en el campo laboral de los profesionales de la salud, para evaluar el nivel de implementación de este llamado. Adicionalmente, faltan estudios más rigurosos, aleatorizados por grupos y con enfoque explícito de la practica colaborativa y la educación interprofesional y los resultados en salud, según lo manifestado en la revisión sistemática de Reeves (23). Los países europeos (5,7,15,16,19,20,21,22), principalmente, Reino Unido, son los que presentaron más estudios, seguidos de Canadá (13,18). En América Latina encontramos 2 estudios uno en Chile (17) y otro en Colombia (2). Este hallazgo es subsecuente con los países que actualmente cuentan con un marco nacional de competencias interprofesionales para el desarrollo de la EIP, que son: Reino Unido, Canadá, Estados Unidos y Australia. Thistlethwaite (24) analizó estos 4 marcos diferenciando las competencias en específicas, genéricas y atribuidas a la EIP para los trabajadores de salud, y destacaron la necesidad del establecimiento de un lenguaje común en torno a estas, caracterización de los entornos académicos y sitios de practica y mejoramiento en la evaluación de competencias interprofesionales y trabajo en equipo. A nivel de Latinoamérica, países como Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Chile cuentan con perfiles y competencias para los equipos de Atención Primaria de Salud (25). Estos escenarios fueron los más evaluados por los autores de los artículos seleccionados, llevando a pensar que en el desarrollo de esta estrategia en los sistemas de salud existe preocupación y acciones sobre la importancia de la práctica colaborativa en el fortalecimiento del talento humano. Siguiendo las competencias

interprofesionales recomendadas por el comité de expertos se destaca que las competencias en los roles y responsabilidades y en comunicación interprofesional son las más documentadas en la literatura y más desarrolladas en contraste con las competencias relacionadas con la ética y valores. Este comportamiento es similar al descrito por Arain (4) en una revisión de literatura en Canadá, en la cual encontró 26 recursos de aprendizaje para profesionales de salud con educación internacional, indicando como desafíos: abordar las habilidades de comunicación del personal de salud con otros miembros del equipo y con los pacientes, las diferencias culturales y el conocimiento del contexto del sistema de salud. Para el desarrollo de estas competencias se han realizado capacitaciones presenciales, con uso de simuladores (20) y cursos de aprendizaje online (13) con metodologías interactivas como talleres, foros de discusión de un caso clínico y con evaluación pre y post intervención. Estas intervenciones han permitido que los participantes exploren los roles y responsabilidades de su profesión, y diferencien y complementen con las otras profesiones. Como señala Barr (1) la diversidad de métodos de aprendizaje para EIP en las instituciones de salud deben ser activos, interactivos, reflexivos y centrados en el paciente, y se pueden usar para crear oportunidades para comparar y contrastar las funciones y responsabilidades, el poder y la autoridad, la ética y los códigos de prácticas, los conocimientos y las habilidades, a fin de establecer relaciones eficaces y desarrollar y reforzar las aptitudes para la práctica colaborativa. Otra estrategia para la práctica colaborativa referenciada en el estudio de Van Dongen (5) es el diálogo compartido entre profesionales y el paciente. El autor describe que, para lograr resultados en el paciente, primero el profesional de salud debe

involucrar al paciente en el autocuidado, fijar objetivos de cuidado y desarrollar un plan de atención centrado en el paciente, luego, en el equipo interprofesional se discute el caso, se planean las acciones para cumplir el plan de atención y se realiza negociación sobre quien es el profesional más idóneo para cada acción.

Se resalta finalmente, que las experiencias con relación a la evaluación de las competencias interprofesionales evidenciaron que existen diferentes objetivos, métodos y alcances. La evaluación en los estudios seleccionados estuvo dirigida a determinar la percepción de los profesionales, supervisores y administrativos utilizando entrevistas abiertas, estructuradas y grupos focales. La observación directa, el uso de instrumentos o metodologías validadas e informes de los pacientes fueron poco usadas en los estudios seleccionados, aspectos que son evaluados en el entorno universitario para la formación de personal de salud para el desempeño interprofesional.

Entre las limitaciones encontradas en la revisión está el poco uso del término o palabra clave “competencias interprofesionales” debido a la diversidad en la definición de estas competencias también encontradas como colaborativas, genéricas, transversales y blandas. Sin embargo, tuvimos en cuenta la definición operacional del panel de expertos de educación colaborativa interprofesional (26): “Competencia interprofesional en cuidado de salud: desempeño integral de conocimiento, habilidades y valores/actitudes que se definen trabajando conjuntamente en las profesiones, con otros trabajadores de salud, y con pacientes junto con las familias y comunidades, según corresponda para mejorar los resultados de salud en contextos específicos de cuidado”. Otra limitación es la revisión limitada a la publicación en artículos

científicos no permitió visualizar las experiencias expuestas, presentadas o argumentadas como ponencias, informes, tesis de grado u otro medio no publicado, que seguramente es la forma de sistematizar la experiencia de la EIP y practica colaborativa en las instituciones de salud y en los equipos de salud, principalmente en Latinoamérica.

CONCLUSIÓN

La revisión de alcance permitió evidenciar que la experiencia de las instituciones de salud en la identificación, en el desarrollo o en la evaluación de las competencias interprofesionales publicada en artículos científicos es limitada, siendo mayor documentada en los países europeos. En las instituciones de salud, la practica colaborativa y el aprendizaje interprofesional es cada vez más necesario para garantizar la seguridad del paciente, por tanto, las competencias interprofesionales se convierten en puntos clave para ser desarrolladas de forma continua e incluidas en el entrenamiento y

REFERENCIAS

15. Barr H. Competent to collaborate: towards a competency-based model for interprofessional education. *Journal of interprofessional care*. 1998;12(2):181-186.
16. Rodríguez Villamizar LA, Vera Cala LM, Rivera R, Rojas OA, Uribe LM. Evaluación de percepción de competencias de trabajadores respecto del Modelo Integral de Atención en Salud. *Rev Univ Ind Santander Salud*. 2017; 49(2):302-311.
17. World Health Organization. Framework for action on interprofessional education & collaborative practice. 2010. Available from: http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/en/
18. Arain M, Suter E, Mallinson S, Hepp Shelanne, Deutschlander S, Nanayakkara S, et al. Interprofessional education for internationally educated health professionals: an environmental scan. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. 2017; 10:87-93.
19. Van Dongen J, Lenzen S, Bokhoven M, Daniels R, Der Weijden T, Berskens A. Interprofessional collaboration regarding patients' care plans in primary care: a focus group study into influential factors. *BMC Family Practice*. 2016; 17:58.
20. Riesen E, Morley M, Clendinneng D, Ogilvie S, Murray M. Improving interprofessional competence in undergraduate students using a novel blended learning approach. *Journal of Interprofessional Care*. 2012; 26: 312-318.
21. Pollard K, Miers M, Rickaby C. "Oh why didn't I take more notice?" Professionals views and perceptions of pre-qualifying preparation for interprofessional working in practice. *Journal of Interprofessional Care*. 2012; 26: 355-361.
22. Zwarenstein M, Goldman J, Reeves S. Interprofessional collaboration: effects of practice -based interventions on professional practice and healthcare outcomes (review). *The Cochrane Library*. 2009; Issue 4.
23. Orientación para la investigación global sobre educación interprofesional y practica colaborativa. Documento de trabajo. Publicación conjunta de *InterprofessionalResearch.Global* e *Interprofessional.Global*. 18 de octubre de 2019.

educación del personal de salud con métodos, planes y estrategias participativos, continuos y con espacios para la interacción profesional que permita analizar y responder al contexto donde laboran. Adicionalmente, es necesario realizar un diagnóstico previo de las diferentes percepciones, barreras y facilitadores hacia el desarrollo de la practica colaborativa.

Estos desafíos son compartidos con las instituciones de educación que requieren desarrollar currículos actualizados e integrales para el desarrollo de estas competencias y formar profesionales capaces de responder a las necesidades del contexto laboral y al trabajo interprofesional.

AGRADECIMIENTOS

A los semilleros de investigación del grupo de investigación de APS-UPTC, por su aporte en la fase inicial de la presente revisión.

24. Englander R, Cameron T, Ballard AJ, Dodge J, Bull J, Aschenbrener CA. Toward a common taxonomy of competency domains for the health professions and competencies for physicians. *Academic Medicine*. 2013; 88: 1088–1094.
25. Interprofessional Education Collaborative. (2016). Core competencies for interprofessional collaborative practice: 2016 update. Washington, DC: Interprofessional Education Collaborative.
26. Tricco AC, Lillie E, Zarin W, et al. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*. 2018;169(7):467-473. doi:10.7326/M18-0850
27. MacDonald, C. Stodel E, Chambers L. An online interprofessional learning resource for physicians, pharmacists, nurse practitioners, and nurses in long-term care: Benefits, barriers, and lessons learned. *Informatics for Health and social care*. 2008; 33(1): 21-38.
28. Arling P, Abrahamson K, Miech E, Inui T, Arling G. "Communication and effectiveness in a US nursing home quality-improvement collaborative". *Scholarship and Professional Work - Business*. 2014; 216.
29. Chellel A, Higgs D, Scholes J. An evaluation of the contribution of critical care outreach to the clinical management of the critically ill ward patient in two acute NHS trusts. *British Association of Critical Care Nurses*. 2006; 42-51.
30. Clancy A, Gressnes T, Svensson T. Public health nursing and interprofessional collaboration in Norwegian municipalities: A questionnaire study. *Scand J Caring Sci*. 2013; 27: 659-668.
31. Dois A, Bravo P, Contreras A, Soto MG, Mora I. Formación y competencias para los equipos de atención primaria desde la mirada de expertos chilenos. *Rev Panam Salud Publica* . 2018; 42: e147.
32. Hepp S, Suter E, Jackson K, Deutshlander S, Makwarimba E, Jennings J, et al. Using an interprofessional competency framework to examine collaborative practice. *J Interprof Care*. 2015; 29(2): 131–137
33. Larsen A, Broberger E, Petersson P. Complex caring needs without simple solutions: The experience of interprofessional collaboration among staff caring for older persons with multimorbidity at home care settings. *Scand J Caring Sci*. 2017; 31: 342-350.
34. Lavelle, M. ORCID: 0000-0002-3951-0011, Attoe C, Tritschler C, Cross S. Managing medical emergencies in mental health settings using an interprofessional in-situ simulation training programme: A mixed methods evaluation study. *Nurse Education Today*. 2017; 59: 103-109.
35. Law J, McCann D, O'May. Managing change in the care of children with complex needs: healthcare providers' perspectives. *Journal of advanced nursing*. 2011; 67(12): 2551–2560.
36. Slater B, Lawton R, Armitage G, Bibby J, Wright John. Training and Action for Patient Safety: Embedding Interprofessional Education for Patient Safety Within an Improvement Methodology. *Journal of continuing education in the health professions*. 2012; 32 (2): 80-89.
37. Reeves S, Perrier L, Goldman J, Freeth D, Zwarenstein M. Interprofessional education: effects on professional practice and healthcare outcomes (update) (Review). *The Cochrane Library*. 2013; 3.
38. Thistlethwaite J, Forman D, Matthews L, Rogers G, Steketee C, Yassine T. Competencies and Frameworks in Interprofessional Education: A Comparative Analysis. *Academic Medicine*. 2014; 89(6): 869-875.
39. Rey Gamero AC, Acosta Ramírez N. El enfoque de competencias para los equipos de Atención Primaria de Salud. Una revisión de literatura. *Rev Gerenc Polit Salud*. 2013;12(25). Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/gerepolsal/article/download/7125/5642>
40. Interprofessional Education Collaborative expert Panel. 2011. Core competencies for interprofessional collaborative practice: Report of an expert panel. Washington, D.C.: Interprofessional Education Collaborative

REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA HOY

Carlos Hernando Triana Marín, candidato a Doctor en Educación

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6310-5318>

Resultados parciales de la tesis doctoral “La escuela hoy historia del presente. Posiciones, disposiciones y toma de posición de sus agentes”

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las diferentes posiciones teóricas acerca de la escuela como institución de la modernidad. El argumento central apunta a interpretar los enfoques más relevantes que sobre la escuela tienen algunos intelectuales. La metodología que se utilizó fue la lectura de los documentos, la categorización, el análisis y comparación de contenidos entre los diferentes autores trabajados. Los resultados obtenidos muestran que la escuela entre otros, es leída e interpretada como: establecimiento público, institución donde se ejerce disciplina control y espacio para la movilidad social, lugar en donde se institucionalizan y miden los valores y, como espacio de reproducción social. Como conclusión, se identifican interpretaciones disímiles que invitan a complejizar estas aproximaciones teóricas en una nueva mirada que enlace las investigaciones de los intelectuales con las políticas del Estado y las subjetividades de los que habitan el espacio-tiempo de la institución escolar, como campo de investigación permanente.

Palabras clave: establecimiento público, control vigilancia y movilidad social; institución de los valores, reproducción social; capital cultural, social y simbólico.

INTRODUCCION

La escuela es vista por teóricos desde diferentes perspectivas, algunos la han analizado a partir del estatus o la movilidad social, otros como una institución que debe desaparecer, varios más, han puesto su mirada en el control y la disciplina, otros desde la teoría de la reproducción social y desde un sin número de lugares muy importantes, pero aún queda camino por recorrer, uno de ellos es la relación e interacción de las diferentes posturas de quienes narran y vivencian la escuela.

La escuela es leída y narrada desde los poderes económicos, los intelectuales, el Estado y la comunidad educativa que convive en su cotidianidad, pero casi siempre esta lectura se circunscribe a la relevancia que cada actor (agente), desde su mirada, otorga a la institución. Comprender y analizar las diferentes posiciones desde la mirada de algunos intelectuales y las relaciones e interrelaciones entre ellas, es el propósito que nos

mueve a indagar por el espacio tiempo de la escuela hoy.

La propuesta presentada en este documento está relacionada con los discursos y las posiciones de algunos agentes que constituyen la escuela. Al indagar y explorar las perspectivas y configuraciones que los diversos agentes tienen sobre esta institución, emergen tensiones y encuentros en un mundo aparentemente disperso, probablemente sujetado por una estructura que lo institucionaliza dándole la corporeidad que se evidencia en la sociedad contemporánea.

Una pregunta que resuena hoy como lugar común es ¿para qué sirve la escuela? Ese lugar lleno de recuerdos, que deambulan por la mente de casi todos nosotros, ha sido indagado por muchos autores que se preguntaron por su origen y se remontaron a épocas pretéritas. La escuela es reconocida ahora como una invención de la modernidad, pero con el transcurrir del tiempo se retoman otras preguntas para hacerle a esta institución en permanente crisis.

El objetivo de este artículo es interpretar los enfoques más relevantes que sobre la escuela tienen algunos intelectuales. La metodología que se utilizó fue la lectura de los documentos, la categorización, el análisis y comparación de contenidos entre los diferentes autores aspecto que permitió argumentar y fijar una mirada crítica en el campo social de la escuela hoy, entendida esta, como el espacio-tiempo de la adquisición de capital cultural incorporado, donde se amplían y consolidan las relaciones sociales y se legitima el saber como capital simbólico.

El texto se divide en cinco partes; en primer lugar se hace referencia a la escuela como establecimiento público, control, vigilancia y movilidad social; en segundo lugar la escuela vista como la institución de

los valores; un tercer lugar la escuela como espacio de reproducción social; en un cuarto momento se presenta una reflexión sobre el texto y finalmente se exponen algunas conclusiones.

1. LA ESCUELA COMO ESTABLECIMIENTO PÚBLICO, CONTROL, VIGILANCIA Y MOVILIDAD SOCIAL.

Fernández (1992) define la escuela como “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria” (Fernández, 2002, p. 51) y en una segunda acepción de manera más concreta se refiere a esta como “establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción”. Es decir que de una manera más amplia se reconoce la escuela como ese lugar (establecimiento) en donde se instruye a la comunidad, pero resaltando el carácter público de dicha institución. Fernández subraya que es un pleonismo la “expresión escuela pública”, pues toda escuela es pública desde que el estado promueve los procesos de escolarización.

Desde la perspectiva de la disciplina y el control, la escuela es enunciada como un dispositivo, la disciplina se puede leer desde las prácticas ejecutadas por los actores que ostentan el poder y aquellos que son sometidos, la escuela diseñada en buena medida para el menor de edad es el espacio de aleccionamiento e inculcación de los buenos modales y la buena conducta que hará más dócil al ser humano en formación.

La disciplina como dispositivo o herramienta, prepara al individuo homogeneizándolo e incluyéndolo desde el comportamiento, para facilitar el aparato de control sobre el futuro obrero o ciudadano. La escuela es un híbrido que disciplina y controla al niño y al docente.

Para Martin Carnoy la escuela es vista desde sus diferentes actores (agentes) (educadores, patronos y la familia), y cada uno de ellos tendrá una opinión y le adjudicará una función de acuerdo con su concepción del mundo (imperialismo cultural);

Los educadores, los administradores de escuelas y los maestros destacan la función ilustradora de la escuela; dicen que la instrucción escolar formal es una parte componente importante de un proceso educativo que dura toda la vida, que se enseña...no solo a entender importantes fenómenos sino también el proceso mismo del aprendizaje. (Carnoy, 1977, p.12).

De acuerdo a lo anterior, el agente poseedor del conocimiento inicial o docente pretende inculcar en el estudiante un saber que lo acompañará toda la vida y despertará en él, deseo de aprender permanentemente, es decir que los maestros y directivos consideran a la escuela un lugar fundamental para constituir e instituir al educando, la escuela será el faro que guiará a ese ser en adelante.

Para el patrono la importancia de la escuela radica en ver a la educación escolar como “el medio de proporcionar destrezas, de preparar a los jóvenes para las funciones económicas en una sociedad tecnológica, cada vez más compleja, y de socializarlos para que puedan encajar en nuevos tipos de organizaciones económicas” (Carnoy, 1977, p. 12). Es decir, que él no escatimará esfuerzos para influenciar la escuela en sus contenidos y sus ejercicios disciplinares, con miras a obtener una mano de obra con un saber limitado pero eficiente

El tercer agente –la familia-, representada como afirma Carnoy por “Los padres y al final los alumnos mismos consideran la educación escolar como la clave para lograr ingresos y una posición

más elevados, un paso hacia el éxito en una economía competitiva...” (p.12). La institución escolar es narrada por sus diferentes agentes como el estamento sin el cual el progreso se limita, la cultura desaparece y la movilidad social se estanca.

Las dos visiones propuestas recogen categorías como lugar (establecimiento), instrucción, sentido público, producción económica, estabilidad social, generación de conocimientos, movilidad social. Esto enmarcado dentro de la modernidad y sus postulados que se van consolidando en el lenguaje y las políticas públicas hasta ser naturalizadas. La relación entre Ideología y escuela se puede observar desde dos perspectivas; desde las clases dominantes y desde las subalternas. La escuela que hoy día recibe el nombre de escuela pública, en contraposición a la escuela privada.

2. LA ESCUELA COMO LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS VALORES.

Iván Illich (1978), lee la escuela desde lo que él denominó los cuatro mitos fundantes de la educación; el mito de los valores institucionalizados, el mito de la medición de los valores, el mito de los valores envasados y el mito del progreso eterno.

En primer lugar, el mito de los valores institucionalizados se sustenta en el consumo sin fin: “este mito moderno se funda en la creencia de que el proceso produce inevitablemente algo de valor y que, por consiguiente, la producción produce necesariamente demanda...de tal manera que la escuela produce una demanda de escolaridad” (Illich, 1978, p.60) y una manera de cuantificar lo aprendido, está directamente relacionada con la obtención de títulos o diplomas a través de la aprobación de grados.

En segundo lugar, el mito de la medición de los valores afirma: “la escuela inicia a los jóvenes en un mundo en el que todo puede medirse, incluso sus imaginaciones y hasta el hombre mismo” (Illich, 1978, p. 56). Esta falsa medida del hombre fragmenta el mundo y homogeniza el saber.

En cuanto a los valores envasados, afirma que: la escuela vende curriculum y el distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno; el resultado del proceso de producción se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. Es un paquete de significados planificados, una mercancía cuyo “atractivo equilibrado lo hace comercializable para una clientela lo bastante grande como para justificar su elevado coste de producción”. (Illich, 1978, p.58).

El cuarto mito corresponde al progreso eterno, cada año es un paso más hacia la meta final y a medida que se asciende en la pirámide, los gastos aumentan “cada tema envasado con la instrucción de continuar consumiendo una oferta tras otra, y el envase del año anterior es siempre anticuado para el consumidor del año en curso” (Illich. Este es un mercado que no para de ofertar artículos a un consumidor insaciable, nuevos textos, nuevos instrumentos, nuevos uniformes, nuevos accesorios, nuevo currículo, nuevas evaluaciones.

Ahora bien, cuando el autor se detiene en la observación de la relación profesor alumno, nos hace recordar el enciclopedismo y el iluminismo iluminación, es el profesor quien porta el faro que alumbrará el camino del alumno que de alguna manera sigue siendo visto como tabula rasa, y nos dice a su estilo que “la escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a

las pruebas abrumadoras en sentido contrario” (Illich, 1978, p. 48). De manera tajante evidencia que la mayoría de las cosas que aprendemos, lo logramos fuera de la escuela. “aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor” (Illich, 1978, p.45). El maestro o profesor ejerce sobre el niño autoridad (poder), desde la represión encarnada; como autoridad moral, como terapeuta, como administrador de justicia y como sabio explicador.

Otra mirada polémica la propone Ranciere en el libro el maestro ignorante, en donde destaca entre otros aspectos el papel del maestro como explicador, “el acto esencial del maestro...explicar, despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes” (Ranciere, 2007, p. 7). El saber es mediado por el explicador, y el alumno va aclarando su camino y a medida que aclara el asunto su mundo predeterminado se devela y su condena como la de Sísifo es la repetición. Post hoc, ergo propter hoc (Después de esto, pues, por causa de esto). Ésta es la lógica con que se razonaba y razona, hay que explicar los fenómenos pues solo el que tiene claridad puede iluminar a sus alumnos.

De tal manera que si el explicador es imprescindible a este ¿quién lo explica? O estaremos condenados al círculo vicioso, o como afirma Ranciere “la regresión al infinito”. Como propuesta contraria al método tradicional de la explicación Cerletti citando a Ranciere afirma que “es posible construir otra relación entre maestros y alumnos que la tradicional vertical, organizada a partir del que supuestamente sabe y el que no” (Cerletti, 2003, p. 299).

Un aspecto complementario a la explicación es la interrogación como práctica pedagógica. Ranciere nos lleva por caminos más difíciles, más riesgosos, más provocadores pues toca la fibra de los sabios y los coloca en entredicho y con una crítica muy fuerte a Sócrates afirma que;

“el socratismo es una forma perfeccionada del embrutecimiento. Como todo maestro sabio Sócrates interroga para instruir. Sin embargo quien quiera emancipar a un hombre debe interrogarlo a la manera de un hombre y no como los sabios, para ser instruido y no para instruir” (Ranciere, 2007, p.47).

El maestro debe emprender el viaje a la par con el alumno. La búsqueda es el método, el que busca siempre encuentra, no necesariamente lo que busca, pero encuentra cosas nuevas que le facilitan relacionar lo que conoce con lo encontrado y así formar una trama que le permita ligar todo con todo. “Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (Ranciere 2007 pág. 51).

Traigamos esta propuesta al presente. Después de dos siglos de instaurada la escuela y naturalizada la institución, convertida en sentido común, ¿valdría la pena la no explicación y la no interrogación? Hay que reconocer que el sentido común hace desaparecer la historia o la convierte en algo ya dado y por lo tanto del asunto se sabe lo que se sabe y nada más, el sentido común oculta y vuelve normal las instituciones.

De tal manera que ya institucionalizada la escuela, esta es constituida, por sujetos que enseñan y sujetos que se dejan enseñar, en un espacio físico y en un tiempo dado. Es decir que el poseedor del conocimiento es el que sabe y el que carece de este es el ignorante. La pregunta está en ¿qué

conocimientos posee el que sabe?, ¿Qué es conocer?, ¿Cómo cambia el saber a través de la historia? ¿Qué es saber?

Ranciere no propone acabar con la escuela, sino con el método de enseñanza, que todo el mundo sea un maestro (ese todo el mundo hace referencia al común de las personas y a los maestros). Que las cosas conocidas nos lleven por su origen a cosas desconocidas, que el maestro que ignora sea capaz de partir en la búsqueda de lo que ignora a la par con sus estudiantes, que el saber no se limite al encierro de la escuela.

La escuela como la institución en que confluyen tres actores de la sociedad, maestro, alumno, familia, permite leer el presente desde cualquiera de ellos como un espacio de iguales desiguales, que se confrontan diariamente.

La propuesta de la igualdad, no busca un mundo mágico y paradisiaco sino la desaparición paulatina del saber dominante del maestro sobre el alumno, sino que sea una conversación de la experiencia con el “por-venir”.

3. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REPRODUCCIÓN SOCIAL.

Pierre Bourdieu (2002) desde la teoría del campo interpreta la escuela como el capital cultural incorporado, el capital social (entendido este como el espacio de como espacio-tiempo de relaciones duraderas) y el capital simbólico o espacio en el cual se legitiman los saberes dominantes, aspectos que contribuyen a modificar el habitus de los agentes que por allí discurren.

El capital cultural puede analizarse como capital objetivado, hecho objeto (materializado; bienes culturales, libros, cuadros, instrumentos, tecnologías, etc.) y su valor legitimado a través de la

construcción social, que naturaliza, normaliza y da estatus a los objetos de manera arbitraria, respondiendo a acuerdos o intereses que permitan o limiten el ascenso social. El campo en donde se mueven los agentes es controlado y certificado por especialistas, quienes valoran los bienes y servicios por su escasez o rareza, en este capital hay una estética “diferencialista” que limita la movilidad social, desde la perspectiva de la distinción y los intereses que separan una clase social de otra.

La escuela es uno de los lugares o espacios en donde se pretende y se incorpora, entre otros, el capital cultural objetivado, digamos que a partir de la legitimidad de lo que enuncia, en especial el “buen manejo de la lengua”, visto este como el paso fundamental de un no lugar (inculto) a un lugar culto, en respuesta a un poder que homogeniza el gusto y el saber a través de la uniformidad del cuerpo y el pensar, en busca de una sociedad que responda a unos preceptos instituidos y constituidos, que nos hacen más esto que lo otro, dentro de un marco establecido, pero con fronteras difusas, globales, unívocas, similares en el consumo, en donde la diferencia es vista como una oportunidad de mercado (compra-venta); en palabras de Bourdieu:

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentales a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir el capital cultural incorporado). (Bourdieu, 1987, p. 4)

El capital objetivado introyecta un aire de distinción a quien lo posee y exterioriza en quien no la carencia de gusto legítimo y legitimado por las reglas,

generalmente implícitas, que impone un espacio social a través del poder hegemónico, que desplaza explícitamente a quien no lo posee; dicho capital distingue y garantiza el poder, desde el gusto y la distinción, como impronta que le permite subalternizar o subordinar a quien no lo posee y se enmarca dentro de los cánones establecidos por consenso o arbitrariamente.

Quizá el papel de la escuela es el de deslegitimar los saberes incorporados fuera de ella, mediante la imposición de una nueva forma de lenguaje, de corporeidad, de estética y de relaciones sociales, cuyo objetivo es modificar las costumbres y el habitus expresado mediante la lengua y los gustos incorporados en los años maternos.

De tal manera que, en nuestra sociedad, es la escuela el lugar que pretende incorporar capital cultural “legítimo”, pero este capital incorporado al interior de los muros escolares constituye un habitus dicotómico entre lo que se vive dentro de sus paredes y la cotidianidad externa que se adhiere al ser, y no le permite la institucionalización completa, presentada como deber ser, es decir, nos constituye e instituye una hibridación entre el adentro y el afuera. Pero apoyándonos en la sentencia de Bourdieu:

Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) –y más allá, el campo de las clases sociales- sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre ese capital objetivado,

y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.(Bourdieu,1987,p. 2)

Ahora bien, el capital cultural, en “estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (habitus), relacionado con determinado tipo de conocimientos, valores, habilidades, etc.” (Gutiérrez, 2005, p.36), está ligado al tiempo, es un proceso que comienza desde la cuna, las primeras voces y el espacio social, enmarcado en un ambiente que moldea e imprime en el ser el primer contacto con la cultura.

Lo anterior visto desde la teoría del espacio social de Pierre Bourdieu, aporta elementos significativos como campo, capital, posición y lucha. Dicho espacio o campo social es recogido por Martínez, quien afirma:

Los campos sociales son definidos por Bourdieu como espacios de juego con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias, históricamente constituidos: “redes o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones, que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales. (Martínez, 2006, p2)

Todas estas relaciones dadas en el campo escolar entre sus diferentes agentes, contribuyen a reproducir culturalmente las relaciones sociales reinantes, desde aspectos como la fuerza de trabajo diferenciada en clase, raza y sexo; la legitimación de formas de conocimiento con la apropiación de valores, lenguaje y la justificación de los imperativos económicos, ideológicos y hegemónicos.

4. REFLEXIÓN

Martin Carnoy nos ayuda a dilucidar la pregunta sobre cómo es la escuela hoy (presente), pues la

mayoría por no decir todos, centran sus esperanzas en la escuela, con el objeto de mejorar su calidad de vida desde la perspectiva económica, cultural, intelectual y social.

La escuela despierta expectativas importantes en la población, pero la realidad es más fuerte que el deseo de escalar socialmente. De manera que la escuela pública despierta esperanzas en la población que no posee un capital económico, y proyecta su ascenso social de la mano de un saber que esperan recibir en la ella. Desde esta mirada está claro que la relación entre posición social, disposición social y toma de posición son tres aspectos que deben ser tenidos en cuenta en la pretensión de hacer un análisis concienzudo de la realidad mostrada en el espacio-tiempo de la escuela.

Lo real lo imaginario y lo simbólico se transforma en deseo, pero las condiciones sociales y el objeto de la escuela limitan este deseo en tanto que la posibilidad de ascenso social se circunscribe a mantener el statu quo de las clases gobernantes. Es decir que una persona rica tiene mayores posibilidades de continuar en su locus o lugar social a que una persona pobre ascienda desde la perspectiva de la escuela. Los signos distintivos como afirma Bourdieu son el ethos de la reproducción y se afianza en la medida en que;

El modelo define pues las prácticas que son predictivas de reencuentros, de afinidades, de simpatías o también de deseos: concretamente esto significa que las personas que se sitúan en lo alto del espacio tienen poca oportunidad...de relacionarse con los de otro espacio y entablar relaciones más duraderas. Al contrario, la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento: las personas inscriptas en un sector restringido del espacio serán

a la vez más próximas (por sus propiedades sus disposiciones y sus gustos) y más inclinadas a parecerse (Bourdieu 2002 pág. 34).

Lo anterior contribuye a comprender de manera más precisa como la sociedad desde el poder hegemónico (entendido este como el poder del estado) perpetúa en lugares diferentes a las clases sociales y sus miembros. La escuela leída a partir del habitus cumple la función fundamental de reproducir y perpetuar las diferencias, pues es esta una institución que se caracteriza por reafirmar desde las prácticas cotidianas el lugar que aparentemente le corresponde a cada clase social. Escuela pública para gobernados, no para gobernantes; escuela pública para obreros no para empresarios; escuela pública para soldados, no para generales. Es decir que la distinción de clase emerge con fuerza y perpetúa el habitus. Solo en contadas excepciones los habitus transgreden el orden establecido, sin ser una constante.

Por otro lado. Illich nos inquieta el pensamiento desde la crítica a la institución y nos ayuda a ver a la escuela no como un medio para avanzar socialmente sino como se ha convertido en un fin para aquellos agentes que han ascendido socialmente y que de manera casi mágica han olvidado su origen y pasado. La escuela está gobernada por administradores y algunos docentes que no ven en los estudiantes más que un puñado de seres a los cuales contener. Es decir una masa acrítica que hay que moldear, controlar y uniformar para las exigencias del mercado.

La escuela responde y se adapta casi que exclusivamente a las exigencias progresivas del sistema capitalista. Inicialmente cumple un papel fundamental en la construcción de Nación y posteriormente se va adaptando a las exigencias de

la economía de mercado especialmente aquella relacionada con la extracción de materias primas para el mercado mundial.

Abordar el estudio y comprensión de la escuela desde la perspectiva del enfoque relacional nos remite a Pierre Bourdieu (1997) quien señala “que la filosofía de la ciencia relacional otorga primacía a las relaciones” (p.2) además de afirmar que también se puede enunciar dicha filosofía como “disposicional” porque, “toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación” (p.2).

La escuela se ha legitimado de tal manera que habitar en un espacio tiempo sin ella ya no es posible, pues cumple la función de dar sentido a vivir en una Nación o en un país donde el Estado es encarnado por una simbología común que es transmitida a través de la Escuela.

La escuela trata a toda costa de imponer la idea de que los conocimientos formales son la única forma de inteligencia, esto ha llevado a la institución escolar con su pensamiento lineal a desconocer el capital cultural propio de cada ser individual o colectivo, la escuela está diseñada para validar el saber de algunas clases sociales e invisibilizar el saber popular. “Ya hace tiempo que se ha comprendido que la escuela impone un juego especial, marginando a quienes no lo conocen ni saben aprenderlo, aun cuando sepa hacer otras cosas más o menos bien; a todos éstos los trata de diferentes y para muchos de ellos utiliza abiertamente esta clasificación.(Cavallini 1975 pag.12).

Se puede decir entonces que la escuela prefabrica cultura y la construcción de un sistema mundo, se ve reducida a decisiones institucionalizadas mediante

la imposición de conceptos fragmentados. Desde la anterior perspectiva es conveniente voltear a ver la escuela, adentrarse en ella, recorrer sus intersticios y poner en sospecha nuestras prácticas, preguntarnos hasta qué punto estamos contribuyendo a la homogenización de la cultura. La escuela es el principal lugar en donde se replica la realidad, la cotidianidad no es más que la repetición eterna de credos consumistas, que aseguran al mercado la pervivencia. El curriculum ya sea en forma de contenidos o el oculto, prefabrica un ser humano que no reconoce lo denso de la realidad por estar inmerso en ella.

5. CONCLUSIÓN

Existe una relación objetivada entre agentes que habitan el campo de la escuela, hay interés en juego aunque no sea explícito, los agentes juegan sus cartas en la medida de sus posiciones, y toman posición como respuesta a las condiciones que el juego presente, y en la medida del volumen de capitales en riesgo, es decir, cada agente, a partir de su habitus y las condiciones objetivas externas, responde al medio en su campo de acción.

Ahora bien, las relaciones entre campo escolar y campo social se pueden equiparar con las relaciones en el campo de las clases sociales y las relaciones en el campo de poder, mediadas estas por la posición que cada agente ocupe en el espacio-tiempo y las

figuraciones (habitus) y la trayectoria que estos tengan sobre su realidad social;

En otras palabras, lo sincrónico y lo diacrónico se manifiestan en los agentes que habitan el espacio escolar a través de la cultura, las relaciones sociales y el capital simbólico en un tiempo determinado y en un espacio limitado (campo), como producto de la historia, objetivada e incorporada, naturalizada y socialmente constituida e instituida.

La nueva escuela puede ser analizada desde un enfoque relacional (subjetivo-objetivo), que debe e intérprete las diferentes posturas que sobre ella se evidencian, como su constitución estructural que responde a un poder hegemónico, hasta la constitución de las subjetividades de quienes la vivencian.

La escuela es un espacio-tiempo que invita a la modificación gradual de las subjetividades de los agentes que allí habitan, con miras a la construcción y constitución de relaciones y acciones intersubjetivas con justicia y equidad social.

Así que este artículo deja las puertas abiertas a una nueva mirada en donde se entrecruzan, las investigaciones de los intelectuales, las políticas del estado, las subjetividades de los que habitan el espacio-tiempo de la escuela, como un campo de investigación permanente.

REFERENCIAS

1. Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. Revista del departamento de sociología. Volumen año (2), 3-6. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostrestadodelcc.pdf>
2. Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.
3. Bourdieu, P. (1997). La Esencia Del Neoliberalismo. Revista Pedagógica, 35(II). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5426/4453>
4. Bourdieu, P. (2003). Capital cultural: escuela y espacio social. Buenos Aires; México: Siglo veintiuno editores.

5. Cavallini, G., Legaz Lacambra, L., & Sociedad de Educación Atenas. (1975). La fábrica del deficiente: escuela, sociedad, cultura. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
6. Carnoy, M. (1977). La educación como imperialismo cultural. España (1977) .Siglo XXI editores, S.A.
7. Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. Brasil: Laertes educación.
8. Fernández Vitores, R. (2002). Sólo control: panfleto contra la escuela. Madrid: Páginas de Espuma.
9. Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Argentina. Ferreyra Editor. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7fa2/f33112b78cae7d92fb9d19e6bcc5f328af2f.pdf>
10. Gaviria, A. (2012). Movilidad social. El espectador, p.8)
11. Illich, I., & Espinosa, G. (1975). La sociedad desescolarizada (2* ed.). Barcelona: Barral.
12. Martínez, A. (2006). “Pierre Bourdieu: Razones y Lecciones de una Práctica Sociológica”. Argentina: Manantial.
13. Rancière, J. (2010). El maestro ignorante cinco lecciones sobre la emancipación intelectual (2ª ed.). Barcelona: Laertes.
14. Tello, C. G. El maestro ignorante de Jacques Ranciere. Un enfoque filosófico educacional. Revista digital de educación y nuevas tecnologías Contexto educativo, 34. Retrieved from contexto-educativo.com.ar/2005/1/nota-04.html

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS RURALES MEXICANAS: UN ANÁLISIS POLÍTICO-EDUCATIVO.

THE TEACHER ASSESSMENT IN MEXICAN RURAL SCHOOLS: AN EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

Licenciada María Teresa Hernández Herrera. The University of Texas at Austin. College of Education. M.Ed. Educational Leadership and Policy. Programa de Planeación y Política Educativa. mthh01@utexas.edu. +5214651015154. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Educación Rural en América Latina: Voces, realidades y sentidos

Resumen

En 2013 en México se reformó el artículo tercero constitucional estableciendo la evaluación docente como una de las estrategias clave para mejorar la calidad educativa. El objetivo del presente artículo fue analizar las implicaciones de la reforma de evaluación docente en escuelas rurales de México a través de los conceptos político-educativos de capacidad y cambio significativo. Para el análisis se hizo una revisión documental de la reforma al artículo tercero constitucional, informes oficiales de la evaluación docente y críticas académicas a la misma. Además, se hizo referencia a un micro estudio que presentó la experiencia de un maestro de escuela rural en el estado de Aguascalientes, México. Los resultados mostraron carencia de significado de la evaluación, calificándola como descontextualizada. Además, se mostró que la mejora de la calidad educativa no está

directamente relacionada con la reforma a la evaluación docente. A través del estudio de caso se mostró de la falta de capacidad en recursos materiales e inmateriales de los docentes en educación rural. Finalmente, se plantearon soluciones que pretenden contemplar el principio de reciprocidad y el cambio significativo en escuelas rurales mexicanas.

Palabras clave: evaluación del docente, educación rural, capacidad, cambio educativo, reforma educativa.

Introducción En el año 2013, el gobierno de México reformó el artículo tercero constitucional¹ introduciendo y modificando aspectos clave de la educación, entre ellos el establecimiento de la evaluación docente. Dicha reforma fue encabezada por el entonces presidente Enrique Peña Nieto como parte de un paquete de reformas contenidas en el Pacto por México². Los cambios al artículo tercero resultaron en tres grandes acciones: 1) un Nuevo

¹ El artículo tercero de la Constitución Política de México forma parte de las garantías individuales y establece la educación como un derecho para todos los mexicanos.

² Al respecto se explica que “El Pacto por México es un acuerdo político firmado por el presidente de la República y los presidentes del Partido

Modelo Educativo que modifica el currículum escolar en educación básica, 2) la creación del Servicio Profesional Docente, y con él la evaluación docente, y 3) la consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El objetivo principal de estas acciones fue elevar la calidad de la educación en México, sobre todo la educación básica que comprende desde el nivel preescolar hasta secundaria.

El presente documento se enfocará en la segunda acción, la evaluación docente para el ingreso, desarrollo y permanencia de los maestros en el sistema de educación pública básica. El objetivo general del presente trabajo es presentar la Reforma de Evaluación docente en México, en su versión 2017. Por un lado, analizando el contexto general en el cual la reforma fue planteada, los principales actores educativos involucrados y algunas de las críticas que dicha reforma ha recibido. Por otro lado, exponiendo los principales retos que la evaluación docente ha presentado en contextos de educación rural, lo anterior se desarrollará a través de conceptos de política educativa, como cambio significativo (Fullan, 2007) y Principio de Reciprocidad/Capacidad (Elmore, 2004). Finalmente, el presente documento expondrá algunas de las recomendaciones a dicha reforma con el objetivo de cumplir los objetivos ya planteados, que es elevar la calidad educativa a través de la práctica docente.

Contexto Educativo Rural en México

La situación educativa en México ha tenido avances en la cobertura en educación básica (INEE, 2017), sin embargo, para las comunidades rurales y

para la población menos favorecida económicamente, aún existen retos importantes. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2017), 5 millones de personas mayores de 15 años son clasificadas como analfabetas, esto se incrementa en las zonas rurales donde se encuentran las tasas más altas de analfabetismo. La población rural en 2010 representaba el 23.1% de la población total, de la cual el 50.3% eran analfabetos. Dicha información es crucial puesto que el analfabetismo afecta la vida de las personas elevando su grado de vulnerabilidad, excluyéndolos de la participación cívica (Narro & Moctezuma, 2012, p.14).

Por otro lado, la educación ofrecida en comunidades rurales e indígenas a través de las escuelas multigrado no ha mostrado avances significativos. Al no ser considerada como un servicio educativo especial, no cuenta con los recursos necesarios para su desarrollo. Con base en información del ciclo escolar 2016-2017, en México existen 52,452 escuelas multigrado, en donde del total de docentes que laboran para educación básica en México sólo el 10% se encuentra en alguna de estas escuelas. Lo anterior significa que las escuelas multigrado en comunidades rurales no han recibido la atención necesaria y carecen de recursos humanos, materiales y pedagógicos para mejorar (Schmelkes y Águila, 2019).

Lo anterior se ve reflejado en el rezago educativo, considerado como las personas que tienen más de 15 años y no han concluido la educación básica. En zonas urbanas el 33% de la población se encuentra en rezago educativo, mientras que este porcentaje se incrementa al 75% en las poblaciones rurales (INEGI, 2005). Además,

Revolución Democrática (PRD), Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Partido Acción Nacional (PAN)” (Mejía, 2012, p. 5).

el hecho de que uno de cada 10 mexicanos vive en zonas rurales dispersas, ha dificultado la asignación de recursos apropiados, entre ellos los educativos, teniendo pocas escuelas, con docentes que no han recibido suficiente formación. Lo anterior se suma a las carencias económicas familiares que obligan a que los jóvenes de comunidades rurales entren a la vida laboral en edades tempranas (Yurén, Espinoza & De la Cruz, 2006). El rezago educativo afecta el desenvolvimiento personal de las personas y la posibilidad de tener acceso a servicios que eleven su grado de bienestar económico y social.

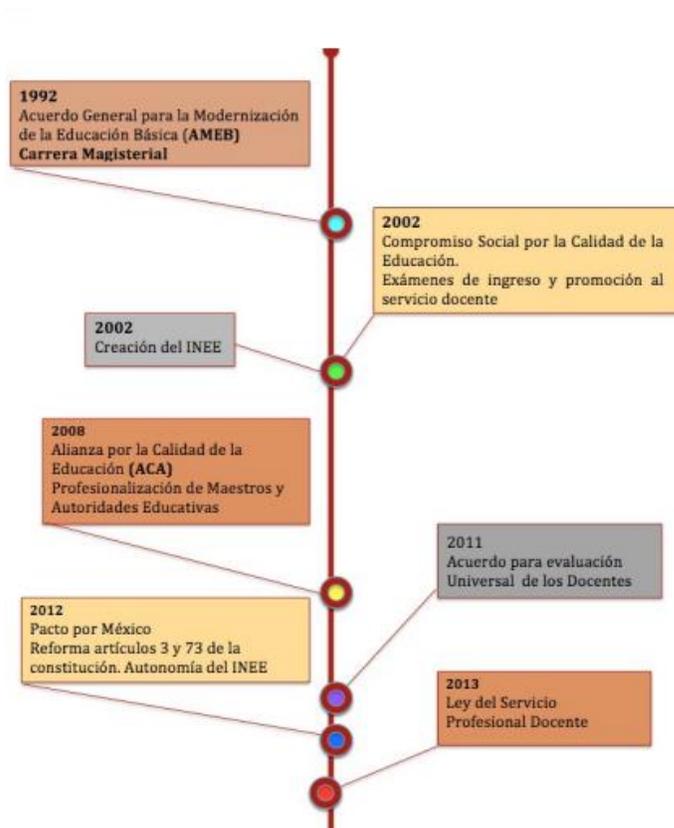
Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y evaluación: las causas y su contexto

El propósito de esta sección es ilustrar el contexto de la evaluación docente. Por tal motivo se explican las posibles causas y las causas oficiales de los cambios constitucionales en materia educativa, así como el contexto educativo e histórico que los originó. Además, se presentan las respuestas de los principales actores y los retos derivados del cambio. De esta forma, se pretende crear una visión holística de la evaluación como proceso que impactó a los docentes de escuelas rurales. La principal razón para implementar y promover la evaluación docente fue el impacto de la práctica de los maestros en el éxito académico de los alumnos (INEE, 2017). En este sentido las autoridades educativas correspondientes pretendían a través de la mejora de la práctica docente elevar la calidad educativa, además, la evaluación docente pretendía organizar el ingreso y promoción del magisterio (INEE, 2017). Sin embargo, desde la perspectiva de algunos

maestros y varios académicos, el objetivo principal de la evaluación docente era el control administrativo de los docentes.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

Figura 1 Evaluación docente en México



Nota: esta figura expone el seguimiento de proyectos encaminados a mejorar la práctica docente a través de procesos de evaluación en México desde 1992

Fuente de información: Inclán, 2013.

(ANMEB)

El enfoque y cuidado por la calidad educativa y las prácticas docentes como variable determinante, no es algo nuevo en esta reforma. La importancia de la calidad, poniendo énfasis en la práctica docente, tuvo sus inicios en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), tal como se muestra en la Figura 1, donde el inicio de la evaluación docente, en

términos sistemáticos, se ve el ANMEB y continua hasta el la Ley general del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Lo anterior se muestra como una tendencia de enfoque educativo-político impulsado por el gobierno federal como la mejor estrategia de crecimiento.

El ANMEB fue creado a principios de los años 90 en México, el principal objetivo era la "modernización de la educación". Para lograr modernizar la educación y elevar la calidad de la educación el gobierno decidió descentralizar la educación (Zorrilla & Barba, 2008). Al igual que la LGSPD, el ANMEB decidió enfocar los esfuerzos por mejorar en los docentes. Una de las principales acciones del ANMEB fue el empoderamiento de los sindicatos de maestros. El gobierno de Carlos Salinas tenía especial interés en la valoración del trabajo de los maestros creando para su beneficio una serie de cursos y entrenamiento, a través del cual el gobierno federal pretendía preparar a los maestros (SEP, 2011). Sin embargo, la realidad fue que muchos de estos cursos carecían de relevancia práctica para el docente y eran utilizados por algunos como un medio para subir el escalafón y obtener mejores ingresos (INEE, 2017). Utilizando el eslogan de estabilidad del sindicato y aprecio de la labor docente, el gobierno mexicano empoderó al principal sindicato de maestros en México. Dicho empoderamiento llevó al país a tener procesos "corruptos" que involucraban a maestros y otras autoridades educativas como la venta de plazas magisteriales (Santibáñez, 2008; INEE, 2017). Dichas prácticas no tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, creando un ambiente administrativo y burocrático más que uno académico o educativo.

Evaluación docente: Primera versión

La primera versión de la evaluación docente fue en el 2014, la cual fue creada a partir de experiencias internacionales en evaluación docente como parte de la estrategia de inclusión de las recomendaciones de distintas instancias (INEE, 2017). La primera ronda de evaluación se desarrolló a través de los siguientes procesos: examen de conocimientos, proyectos de enseñanza, revisión de plan de sesión y autoevaluación; todo lo anterior desde el enfoque sumativo y formativo y con una visión diagnóstica. Por otro lado, la evaluación docente contempló un perfil general docente que describía las habilidades y conocimientos requeridos para cada maestro. La evaluación docente, además, contempló una estrategia de reconocimiento y promoción para aquellos que obtuvieran los puntajes más altos en la prueba. Finalmente, la evaluación docente es parte de los servicios que proporciona el Servicio Profesional Docente (SPD), muchos de estos servicios están relacionados con la contratación y permanencia docente en el sistema de educación pública de México (INEE, 2017). La primera versión de la evaluación docente planteó los principios esenciales de la misma, sosteniendo un sistema que consideraba el mérito, el esfuerzo y el desempeño de los maestros

Después de la primera ronda de aplicaciones, las autoridades educativas involucradas se percataron de complicaciones en el proceso de implementación, por lo que decidieron llamar a una reflexión de los actores involucrados para hacer los ajustes necesarios. Las recomendaciones surgieron de los maestros y el SPD, a través de algunas entrevistas y al menos a 10, 000 encuestas aplicadas a maestros que fueron evaluados en noviembre de 2015 (INEE, 2017). El resultado de dicha reflexión arrojó

recomendaciones generales sobre el proceso de aplicación del examen, pero no sobre aspectos de fondo. En cuanto a los instrumentos de evaluación, fue recomendado reducir el número de instrumentos utilizados, reducir los ítems del examen y el tiempo para resolverlo. Por otro lado, sobre las guías de apoyo éstas no estuvieron al alcance de los maestros en tiempo conveniente, lo cual invalidó su propósito. Además, acerca de la inscripción de los maestros se destacó que hubo poca pertinencia al enviar la formalización de fecha y hora del examen que el maestro tenía que tomar por correo electrónico, siendo que algunos maestros no tienen acceso a recursos electrónicos, ni internet. Por último, sobre la aplicación del examen, la recomendación fue que se le asignara un lugar cercano a cada maestro para la aplicación de su evaluación. Además, se recomendó reforzar la capacitación de las personas encargadas de aplicar el examen, así como la verificación del adecuado funcionamiento de los equipos para realizar la evaluación (INEE, 2017). A pesar de la consideración de los maestros en el proceso de reflexión, las recomendaciones estuvieron encaminadas a aspectos superficiales que, sin restar importancia, no cambiaban la intención y enfoque de la evaluación.

Evaluación docente versión 2017

Ana María Aceves, coordinadora general del SPD en turno, explicó que la nueva versión de la evaluación docente sería implementada por primera vez en septiembre de 2017, cambiando algunas de las partes que la integraban y la logística en su aplicación, integrando la retroalimentación generada. La nueva versión de la evaluación docente contempló tres etapas en lugar de cuatro, eliminando la evaluación del plan de sesión y considerando ahora sólo una evaluación presencial en la cual los

maestros podrán elegir la sede. Además, la evidencia de enseñanza fue sustituida por la elaboración de un proyecto de enseñanza desarrollado en 8 semanas. En este proceso el SPD se comprometió a dar asesoría sobre la evaluación del proyecto de enseñanza. Por otro lado, en la nueva versión, tal como lo señala la coordinadora del SPD, se toma en cuenta el contexto y las necesidades particulares de los maestros en cuanto a la forma de hacer la cita para la evaluación y los medios de comunicación empleados entre los maestros y las autoridades educativas (INEE, 2017). Sin embargo, en este seminario no se explicó cómo sería tomado en cuenta el contexto en cuanto al contenido y diseño de los instrumentos de evaluación. Al finalizar 2017 el SPD esperaba haber evaluado al menos a 1.3 millones de maestros en todo el país.

Evaluación docente: principales respuestas

Hasta este momento, el presente documento ha explorado y descrito las bases de la evaluación docente; en esta sección se expone la respuesta de los actores educativos en general, seguido de los retos identificados en las comunidades rurales, para finalizar con el análisis, a través de un caso de estudio, de las implicaciones político-educativas de la evaluación.

Una de las respuestas que tuvo la evaluación docente fue la inconformidad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), integrado por 1.7 millones de maestros a lo largo de México. El sindicato había jugado un papel central en las decisiones educativas del país. De acuerdo con Gil (2017), la evaluación docente surgió como una estrategia del gobierno para recuperar la

custodia de la educación nacional. Ante esto, grupos de maestros se manifestaron, expresando la inconformidad ante una evaluación descontextualizada que no consideraba las necesidades educativas de muchas comunidades, pues se aplicaba el mismo instrumento a todas las escuelas, urbanas y rurales (Inclán, 2013; Elizalde et al., 2018). Además que muchas escuelas enfrentan situaciones particulares que no fueron consideradas, como niños malnutridos, familias separadas, trabajo infantil o pobreza (Yurén, Espinoza & De la Cruz, 2007). Dichas condiciones invalidaban la homogeneidad en el proceso de evaluación, y daba razones para la inconformidad de los maestros. Por otro lado, otros autores aseguran que el rechazo de la evaluación por parte de los docentes fue porque a través de ella muchos de ellos perderían los beneficios que venían ganando por varios años, muchos a través de procesos irregulares (Inclán, 2013). Dichas manifestaciones serían importantes al interior y exterior de la escuela, generando incertidumbre entre los actores educativos y la especulación de posibles acciones punitivas si los maestros no se sometían a la evaluación planeada (Casanova, Díaz-Barriga & Rueda, 2015).

La evaluación docente en comunidades rurales: los retos

La evaluación docente está dirigida a la educación básica que incluye desde preescolar hasta secundaria. Y ésta tiene dos modalidades principales: escuelas públicas, generales y comunitarias, y escuelas privadas. Las escuelas públicas generales y las escuela privadas por lo general se encuentran en las zonas urbanas, por otro lado, las escuelas comunitarias están en su mayoría en comunidades rurales, en escuelas multigrado, cuyo requisito mínimo es tener 5 alumnos y un

máximo de 29 por escuela. Éstas integran el sistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que forma a su vez parte de la Secretaría de Educación Pública. Respecto a ésta últimas, 25.4% de la población vive en comunidades rurales (INEGI, 2010), en donde prevalecen condiciones de carencia económica (SEP, 2014), complicando la implementación de una política que pretende ser innovadora pero que a fin de cuentas parece no encajar con la realidad. Es importante conocer las características generales de las escuelas rurales y el rol que juegan dentro del sistema educativo para poder analizar las implicaciones de la evaluación en este contexto específico.

Tal como Elmore (2012), desarrolla en su documento, en este análisis se utiliza un estudio de caso como ejemplo de algunas de las implicaciones de la evaluación en una escuela multigrado rural, para después situar los retos específicos. En este caso se narra la experiencia de un maestro de secundaria rural comunitaria perteneciente al estado de Aguascalientes, México. Es necesario destacar que la conversación fue anecdótica y trata de mostrar la realidad vista en varios maestros rurales ante la primera aplicación de la evaluación docente.

Secundaria El Fresno.

Ya había estado en escuelas comunitarias anteriormente, ya había experimentado la energía de los estudiantes, pero esta vez la experiencia y la energía venían del maestro. Era el último día de clases antes de vacaciones de verano en El Fresno, una escuela rural comunitaria dentro del sistema CONAFE que servía a 20 alumnos, en dos salones de clases, un baño y un salón en ruinas que servía como lugar para tomar el “lonche”. A primera vista, pensé que estaba llegando a un lugar abandonado

por la fachada caída y grafitada, sin embargo, una mamá esperaba en la entrada principal a su hijo, señal de que la hora del refrigerio se acercaba. Dentro del salón de clases estaban diez estudiantes intentando concentrarse para un examen de recuperación, el último para terminar el ciclo escolar. Yo llegue para aplicar una encuesta como parte de una investigación de acoso escolar en la que estaba asistiendo. Al final de la aplicación, terminé aprendiendo más sobre la evaluación docente que sobre acoso escolar en escuelas secundarias. Cuando los estudiantes terminaron su examen, les fue proporcionada la encuesta para que la contestaran. Mientras ellos contestaban, yo empecé a hablar con Ramón, el maestro, intendente, administrador y director de la escuela. Estuvimos platicando de algunos de los retos que enfrentan los alumnos, del riesgo de las drogas, migración y embarazo a corta edad, problemas de la comunidad y de otras con similares características. Después de esa conversación, el maestro me preguntó qué es lo que yo sabía sobre la nueva reforma sobre la evaluación docente. Me di cuenta que él quería que habláramos de ello, le comenté que estaba al tanto de los rasgos generales de la misma, pero que no conocía los detalles. El comenzó a explicarme que la reforma le producía confusión, me explicó que en aquellos días aplicó un examen, parte de dicha evaluación, y no lo aprobó. Las autoridades correspondientes le dijeron que tendría que tomar un curso remedial para continuar en su trabajo como maestro de secundaria (director, intendente, administrador), además, las mismas autoridades le indicaron que dicho curso lo debía tomar a través del sitio web oficial y este debía ser completado diez días después de recibir la notificación. El maestro me explicó lo difícil que fue encontrar un lugar con una computadora y buena señal de internet para poder acceder al sitio web. Además, el maestro reconoció que le fue difícil

contestar las preguntas del curso. El me confesó apenado que al final le pidió a su esposa que contestara algunos datos por él, puesto que él no comprendía la mayoría del contenido y no estaba dispuesto a perder su trabajo, y que los alumnos perdieran a su maestro por no haber entendido las instrucciones que le pedían. Le sonreí y comencé a coleccionar las encuestas que los alumnos estaban terminando, viendo aquellos jóvenes llenos de energía merecedores de oportunidades como todo mexicano y como todo ser humano.

La evaluación docente en comunidades rurales: el análisis político educativo

El caso anterior ejemplifica algunas de las experiencias de los docentes rurales. La preocupación expresada por el maestro es un ejemplo de las situaciones por las que pasaron muchos docentes en México ante la evaluación, sobre todo aquellos que trabajan en áreas rurales en donde la responsabilidad de la calidad educativa recae mayormente en ellos (Trujillo, Campos & Alvarez, 2016). Derivado de los párrafos anteriores, los retos de la evaluación docente como proceso de mejora se clasificaron en dos: por un lado, la falta de significado pedagógico y práctico que ésta tuvo para la mejora de la práctica docente (Fullan, 2007; Rueda, Ordorika, Gil, & Rodríguez, 2016). Por otro lado, la carencia recursos para mejorar las condiciones educativas en las escuelas rurales (Elmore, 2004). La anterior clasificación de los resultados de la evaluación será considerada en los siguientes párrafos para hacer una valoración desde la política educativa con base en el *Cambio significativo* (Meaning of change, Fullan, 2007), *Principio de Reciprocidad y Capacidad* (Elmore, 2004).

En primer lugar, la evaluación no fue significativa para todos los maestros, teniendo un diseño isomórfico que seguía parámetros neoliberales, considerando un único perfil docente como referencia, lo cual no favoreció que todos los docentes se identificaran con la misma (Cordero, Luna & Patiño, 2013). Sí bien es entendible que por fines prácticos este tipo de evaluación se adecuó a las necesidades de los evaluadores, el propósito de una evaluación es obtener la realidad para mejorarla y no resultados fáciles de calificar sin importar si son o no reales (Meyer & Rowan, 1977; Fullan, 2007).

Tal como menciona Fullan (2007) un cambio que no tiene significado para la mayoría no será exitoso, pues el nivel de significatividad provee elementos para el diseño aterrizado de la reforma, pero también impulsa al compromiso para que todos sigan los mismos objetivos. Por otro lado, el cambio significativo implica una profunda reconstrucción, o como el mismo autor lo dice *reculturación*, es decir un cambio significativo en las creencias y actitudes. De acuerdo Fullan (2007), para lograrlo se necesitan tres aspectos principales: 1) el uso de nuevos materiales, 2) la implementación de nuevos enfoques de enseñanza, y 3) la posibilidad de alterar las creencias implícitas, en este caso, de los maestros. En el caso de la evaluación docente, ésta no tuvo una profunda relación con ninguno de los aspectos anteriores por las siguientes razones: por un lado, si se considera como recurso propuesto el nuevo currículo impulsado en el mismo paquete de reformas, no hubo información que sustentara cómo se vincularía al Nuevo Modelo Educativo con la evaluación de los maestros. Por el contrario, el nuevo currículo añadió presión a los maestros que en paralelo llevaban un proceso de evaluación, y seguían cumpliendo con las exigencias diarias, como Ramón lo hacía. En segundo lugar, se

promovieron diversos enfoques de enseñanza a través del mismo Modelo Educativo, sin embargo, dichas innovaciones no estuvieron relacionadas con el proceso de evaluación “formativa” que el SPD impulsó. Por último, no sólo hubo discordancia entre el currículo y la evaluación, ni se implementaron procesos para mejorar la práctica, sino que además no hubo proceso alguno enfocado en el cambio de pensamiento y creencias. Este último aspecto implica un proceso profundo, que a su vez requiere recursos y tiempo. Con lo anterior se concluye que la coherencia entre las acciones implementadas es esencial para el cambio significativo, desde las creencias de los actores educativos, proceso que debe comenzar desde la preparación de los docentes en las escuelas Normales, tal como será explicado en los siguientes párrafos.

Por otro lado, profundizando en la carencia de recursos, Elmore (2004), explica a través del *principio de reciprocidad* y del concepto de *capacidad* cuáles fueron las fracturas esenciales de la evaluación. Tal como lo plantea el autor, las políticas educativas funcionan cuando toman en cuenta las exigencias y preocupaciones de quienes están dentro del aula (Elmore, 2004). El autor destaca la importancia de los recursos en la implementación de todo cambio, a lo que llama capacidad. Por otro lado, el principio de reciprocidad establece que por cada unidad de desempeño que las autoridades demandan de los maestros, las autoridades educativas tienen una responsabilidad equitativa en proveer una unidad de capacidad a los maestros para alcanzar las metas establecidas.

En tanto a la capacidad en términos de la evaluación docente, ésta tiene dos caras. Por un lado, los recursos físicos, humanos y materiales, que las

escuelas rurales necesitan (i.e., baños, personal administrativo, infraestructura). Por otro lado, la preparación docente a través de desarrollo profesional continuo, y la oferta de cursos diseñados de acuerdo con las necesidades de los maestros. Los maestros rurales necesitan de ambos tipos de capacidad para su práctica cotidiana, por ejemplo, un maestro cubre el primer tipo de capacidad al tener recursos electrónicos e internet para consulta de información, pero si no ha sido capacitado en el uso adecuado de los recursos, no podrá sacar ventaja de ellos. Lo anterior puede ser corroborado en la poca información que los maestros tienen para seguir oportunamente un proceso de evaluación, y sobre todo para alcanzar el objetivo principal: mejorar la práctica docente.

Por otro lado, la carencia de capacidad puede ser explicada por la lejanía de las autoridades educativas que han diseñado las políticas recién implementadas. Los encargados de hacer las políticas raramente conocen con exactitud la escasez de recursos en las escuelas rurales, y mucho menos toman el tiempo necesario para hablar con los miembros de la comunidad o profesores en dichos espacios y conocer historias como la de Ramón en donde su puesto y la educación de dicha comunidad rural prácticamente dependían de él. Esta lejanía inhabilita a los actores políticos en el conocimiento de la escasez de recursos y necesidades particulares de las escuelas rurales. En cuestiones esenciales como falta de drenaje, o agua potable, incluso electricidad, no se encontró registro oficial, por lo que son desconocidas. Por otro lado, en un país centralizado los recursos son dados a través de extensas cadenas burocráticas, lo cual complica dificultad para acceder a los mismos. Aún más, las prácticas corruptas arraigadas en algunas

instituciones crean incertidumbre sobre el destino final de los recursos.

Es importante mencionar que a pesar de las consideraciones anteriores y tal como lo explica Elmore (2004), la falta de consistencia entre la capacidad de los maestros en mejorar la evaluación no significa que esta evaluación no sea necesaria. La crítica anterior es una invitación a mejorar los procesos y considerar la realidad de los docentes rurales como prioridad para el diseño e implementación de la misma evaluación, y sobre todo que incluya un proceso continuo en donde se brinden los recursos necesarios para mejorar, cuestión que se abordará con profundidad en los siguientes párrafos.

SPD y evaluación docente: Recomendaciones

Para poder alcanzar el objetivo de la evaluación, mejorar la práctica docente, en los siguientes párrafos serán expuestas algunas recomendaciones. Las recomendaciones estarán dirigidas, en un principio, a la actual evaluación docente, y después se expondrán algunas recomendaciones en referencia a la práctica docente en escuelas rurales, en donde se sugiere la creación de reformas alternas.

Las recomendaciones generales para mejorar la actual evaluación docente son: incrementar los recursos económicos para las escuelas rurales, proveer capacitación docente de acuerdo a las necesidades particulares de cada maestro, reforzar la preparación de los maestros desde las Normales, crear y promover ambientes de aprendizaje a través de prácticas innovativas en

escuelas rurales, incrementar el rigor académico en las Normales rurales, promover otras alternativas de evaluación como la evaluación en pares. En general, estas recomendaciones sugieren ver a la evaluación como un proceso y no como un evento. Además, será necesario incluir un proceso de aprendizaje en donde se explique a los maestros cómo hacer la evaluación a través de los recursos electrónicos. En este mismo sentido las autoridades educativas, particularmente el SPD aseguren que los maestros rurales sepan con certeza por qué o por qué no aprobaron el examen correspondiente. Por último, será necesario que las mismas autoridades clarifiquen el propósito de la evaluación actual y de las futuras modificaciones con el fin de no generar falsas expectativas.

El cambio en el proceso: comité pedagógico-rural como herramienta de rendición de cuentas

Los maestros pueden fallar, pero el sistema de evaluación también. Elmore (2004)

Tal como lo explica Elmore (2004), la evaluación interna es un aspecto esencial para el éxito de los maestros y de las escuelas en general, puesto que ésta lleva al maestro a hacer lo que es mejor para el aprendizaje del alumno. Siguiendo esta línea, la recomendación es mejorar el proceso de evaluación docente desde una visión interna, considerando la evaluación como un medio para mejorar. Esto permitirá a cada escuela hacer una metacognición de sus procesos y diagnosticar las prácticas de sus docentes desde su realidad. Este nuevo sistema de rendición de cuentas estará integrado por expertos en pedagogía que formen parte de la comunidad, de esta forma, las autoridades educativas, particularmente el SPD, tendrán que crear un comité pedagógico-rural, en donde los

objetivos del gobierno federal sean aterrizados a las condiciones reales de la comunidad y de la escuela, pasando de un sistema de cadenas burocráticas, a uno flexible y local (Elmore, 2004).

La composición del comité será definida por las autoridades educativas correspondientes y las comunidades en donde se encuentre la escuela rural. El comité deberá estar lo suficiente cerca de la escuela rural que servirá, de esta forma habrá comités que sólo sirvan a una escuela rural, pero habrá otros que servirán a varias. Este nuevo medio de evaluación se centrará en el proceso y tendrá una visión formativa de la evaluación. Haciendo lo anterior, la distancia entre los líderes educativos y las escuelas rurales se reducirá, creando un punto de convergencia y entendimiento para aquellos dos mundos distantes e intocables que han prevalecido entre la realidad rural y la realidad burocrática y política (Fullan, 2007).

El nuevo sistema de evaluación estará integrado por heteroevaluación y evaluación de pares, mismo que estará coordinada por el comité pedagógico-rural y evaluará la práctica docente. En cuanto a la heteroevaluación, cada mes un experto miembro del comité visitará la escuela rural que le corresponda y observará la práctica del docente utilizando una rúbrica estructurada. Las visitas serán programadas aleatoriamente para obtener una visión real de la práctica del maestro. Además de eso, los comités rurales asignarán un asesor a cada maestro rural dándole seguimiento a su proceso a través de reportes mensuales. El asesor dará retroalimentación a los maestros que estén bajo su tutela. Además de la heteroevaluación, el comité pedagógico se encargará de organizar a los maestros de cada escuela rural para que realicen ellos mismos evaluación entre pares, entre los maestros que

integran la escuela rural. Para aquellas escuelas rurales que solo tengan un maestro, las estudiantes normalistas ayudarán en dicha evaluación, a través del programa de prácticas profesionales, mismo que será explicado en los próximos párrafos. El hecho de que la heteroevaluación y la evaluación sean procesos que provienen de agentes externos es importante, puesto tal como lo menciona Elmore (2004), la mayoría de las veces los docentes no saben qué hacer, o lo que saben ya lo han hecho. Las nuevas prácticas requieren tiempo para una asimilación e implementación consistente y significativa. Además de la evaluación externa que recibirán los docentes rurales, éstos deberán hacer una autoevaluación con el fin de promover la reflexión en sus propias prácticas y puedan hacer un cambio profundo en las creencias (Fullan, 2007).

Las iniciativas anteriores serán financiadas por el gobierno federal y los recursos serán entregados directamente a los comités pedagógico-rurales. El financiamiento se dará anualmente y será utilizado para proveer capacitación a los maestros, agrupándolos respecto a las necesidades que les fueron detectadas en años escolares anteriores. El comité pedagógico-rural será responsable del seguimiento de los recursos y el uso apropiado de los mismos, asegurándose que sean invertidos, en el tiempo adecuado (Elmore, 2004). Al fin de cuentas, el objetivo del comité será acompañar y guiar a los docentes en el proceso de mejora proveyendo el conocimiento de qué es necesario hacer y los recursos para hacerlo (Elmore, 2004).

El cambio en los procesos: Reforma de las escuelas rurales y preparación continua.

Las siguientes recomendaciones se enfocarán en la preparación docente desde dos

frentes principales: la reforma en las Normales, y la preparación continua para los docentes. Desde estas dos perspectivas, el comité pedagógico-rural juega un rol importante, proveyendo información acerca de la situación de los maestros rurales. Con base en lo anterior, los currículos de instrucción de las Normales podrán estar diseñados desde la realidad, además que las técnicas e instrumentos dados en las Normales podrán tener una aplicación práctica para resolver los problemas educativos observados por el comité.

La preparación continua buscará proveer estrategias didácticas a los maestros rurales en tanto a estilos de aprendizaje y enfoques de enseñanza, teniendo en cuenta la importancia de enlazar el contenido con la vida diaria de los estudiantes. Por otro lado, la capacitación continua buscará proveer herramientas actitudinales para el manejo de grupos y concientizar sobre la importancia del rol docente en la educación rural (Fullan, 2007). La preparación docente es crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que tal como Fullan (2007) lo plantea, el cambio en los enfoques de enseñanza, las herramientas para lograrlo y sobre todo el conocimiento de cómo funciona el cambio y por qué, representa un cambio fundamental y significativo que, si bien no será alcanzado a corto plazo, tendrá un alto impacto.

Además, es importante reconocer que la mejora educativa requiere tiempo, especialmente en el tercer aspecto del cambio significativo mencionado por Fullan (2007): el cambio en las creencias, por esta razón será importante comenzar el cambio desde la preparación de los docentes en las Normales. Desde esta plataforma los futuros maestros trabajarán en base al compromiso moral con los estudiantes de todo México particularmente

con aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables. El cambio en las Normales incluirá una nueva perspectiva curricular adaptado según las condiciones en las que la Normal se encuentra y las futuras comunidades que servirán. El currículum estará además enfocado en el cambio de creencias en los profesores, esta nueva perspectiva deberá partir de la flexibilidad para poder adecuarse a las condiciones de las escuelas en las que laborarán, pero sobre todo para continuar mejorando en donde se encuentre, siendo conscientes de la importancia de su labor en el aula.

Por otro lado, se impulsará que las Normales creen programas de prácticas en los cuales los estudiantes tendrán la oportunidad de acercarse a las comunidades rurales y apoyar a los maestros que se encuentran como titulares en dichas escuelas. El programa de prácticas profesionales podría proponerse como un requisito de titulación y podría estar coordinado por las autoridades de la Normal y el comité pedagógico-rural de cada zona. Dicha práctica ayudará a los estudiantes a darse cuenta de la realidad educativa de las zonas más vulnerables de México. Los programas de prácticas pretenderán, además de concientizar, crear un vínculo a largo plazo entre los alumnos y maestros de las comunidades rurales con los futuros docentes, pues a través de este vínculo podrían florecer futuras relaciones.

Además, tanto en la preparación continua como en la preparación desde la normal, las creencias deberán ser el centro del cambio. En general, ambas recomendaciones deberán ser presentadas paulatinamente y las autoridades educativas necesitan tener presente que mientras ellos ya han asimilado los cambios, las bases que los sustentan y los detalles de la implementación, esto

les tomo años de reflexión y debate para que tuviera sentido, por lo tanto, el mismo tiempo deberá ser dado a los actores educativos involucrados (Marris, 1975, citado en Fullan, 2007).

Conclusión

Después de una revisión del contenido y el contexto de la evaluación docente en México, surgen varias preguntas. Para varias instituciones involucradas en el proceso de evaluación docente, la duda es si la evaluación docente como proceso impulsado desde el gobierno federal, se verá impactado por el cambio de administración. Considerando el análisis realizado y la incertidumbre de las reformas educativas por el cambio de gobierno, se debe de tomar ventaja del grado de acuerdo alcanzado hasta el momento para la aplicación de un tipo de evaluación a los docentes, con esto se pueden impulsar políticas de evaluación que sean comprensivas y tengan como base la mejora real de las prácticas docentes. Lo anterior se puede hacer apremiando el enfoque formativo sobre el sumativo que considere el contexto de cada escuela. De esta forma, no solo se estará más cerca de los resultados de los maestros, sino que habrá un acercamiento social, a través del intercambio de experiencias pedagógicas. Además, es importante proveer una visión crítica de la actual política de evaluación docente. Como parte de una visión holística, la calidad de la práctica docente no puede ser la única variable que determine la calidad del sistema educativo mexicano, mucho menos una evaluación a los mismos. Por esta razón, la forma más adecuada de buscar la calidad de la educación es continuar con esfuerzos desde varios frentes, impulsando reformas alternativas que soporten los cambios que se desean hacer, sin volver a prácticas pasadas. Resumiendo, el presente documento

sugirió dos recomendaciones principales: la primera, crear una evaluación docente desde un modelo formativo, a través del comité pedagógico-rural, esta nueva evaluación podrá incluir metodologías alternativas como observación y evaluación de pares, enfocándose en el significado de las acciones educativas. El comité pedagógico-rural será un soporte esencial para la mejora continua de los maestros. Además, el comité proveerá la información necesaria como diagnóstico para el currículum de las Normales. Por otro lado, la

segunda recomendación se enfocó en el cambio en las Normales y la preparación continua de los profesores, la cual estará enfocada en el tercer punto sugerido por Fullan (2007) el cambio en las creencias que requerirá de un tiempo considerable pero que aseguraría la mejora.

Casanova, H., Rueda, M., & Díaz-Barriga, Á. (2015, junio 15). ¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente? Recuperado el 10 de diciembre de 2018 de, <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>

Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. X. (julio-diciembre, 2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41 Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de <https://bit.ly/2XbqIrm>

Dumas, M., & Anyon, J. (2006). Toward a critical approach to education policy implementation. In M. Honing, *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 149-169). Albany: State University of New York Press.

Elmore, R. (2004). Doing the Right thing, Knowing the right thing to do. In R. Elmore, *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance* (pp. 227-258). Cambridge: Harvard Education Press.

Esparza, G. (2018). El Humanismo del Nuevo Modelo Educativo ¿Reforma político-económica o acción educativa? *Revista Humanidades*.

Fullan, M. (2007). Ch. 2 The meaning of educational change. *The new meaning of education change* (pp. 20-40), Teachers College Press.

Gil, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 303-321.

Inclán, C. (2013, November 22). Reacciones y resistencias el profesorado ante los cambios. El servicio profesional docente en México. Barcelona, España.

INEE. (2017, September 13). *Evaluación docente en México: planteamiento, resultados y propuestas de mejora*. Recuperado de <https://bit.ly/2QzVBCy>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, I. (2013, junio 26). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de Censos y Conteos de Población y Vivienda. Recuperado de <https://bit.ly/2uhe403>

Mejía, F. (2012). Las reformas al artículo tercero constitucional: hipótesis y procedimientos mejorables, artículos transitorios pertinentes y pendientes centrales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 55-13.

Meyer, H., & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. In H. Meyer, & B. Rowan, *The new institutionalism in education* (pp. 1-13). Albany: State University of New.

Navarro, J., Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*. 3(3) pp.6-17

- Rueda, M., Ordorika, I, Gil, M, & Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, 190-206.
- Álvarez, R., Campos, M., & Trujilli, J. A. (2016). La evaluación en el contexto de la reforma educativa en México de 2013 a 2015. Historia reciente de un proceso inacabado. *Revista Internacional de la evaluación y medición de la calidad educativa*, 3(1), 19-25.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma Educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 419-443.
- Yurén, T., Espinosa, J., & De la Cruz, M. (2007). Desigualdad y rezago educativo en México. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Yucatán: COMIE.
- Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reformas Educativas en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-30.