

REVISTA

FT



VOLUMEN 6 NÚMERO 17
SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2024

FRANZ TAMAYO

ISSN 2710-088X

ISSN-L 2710-088X



UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

REVISTA

FT

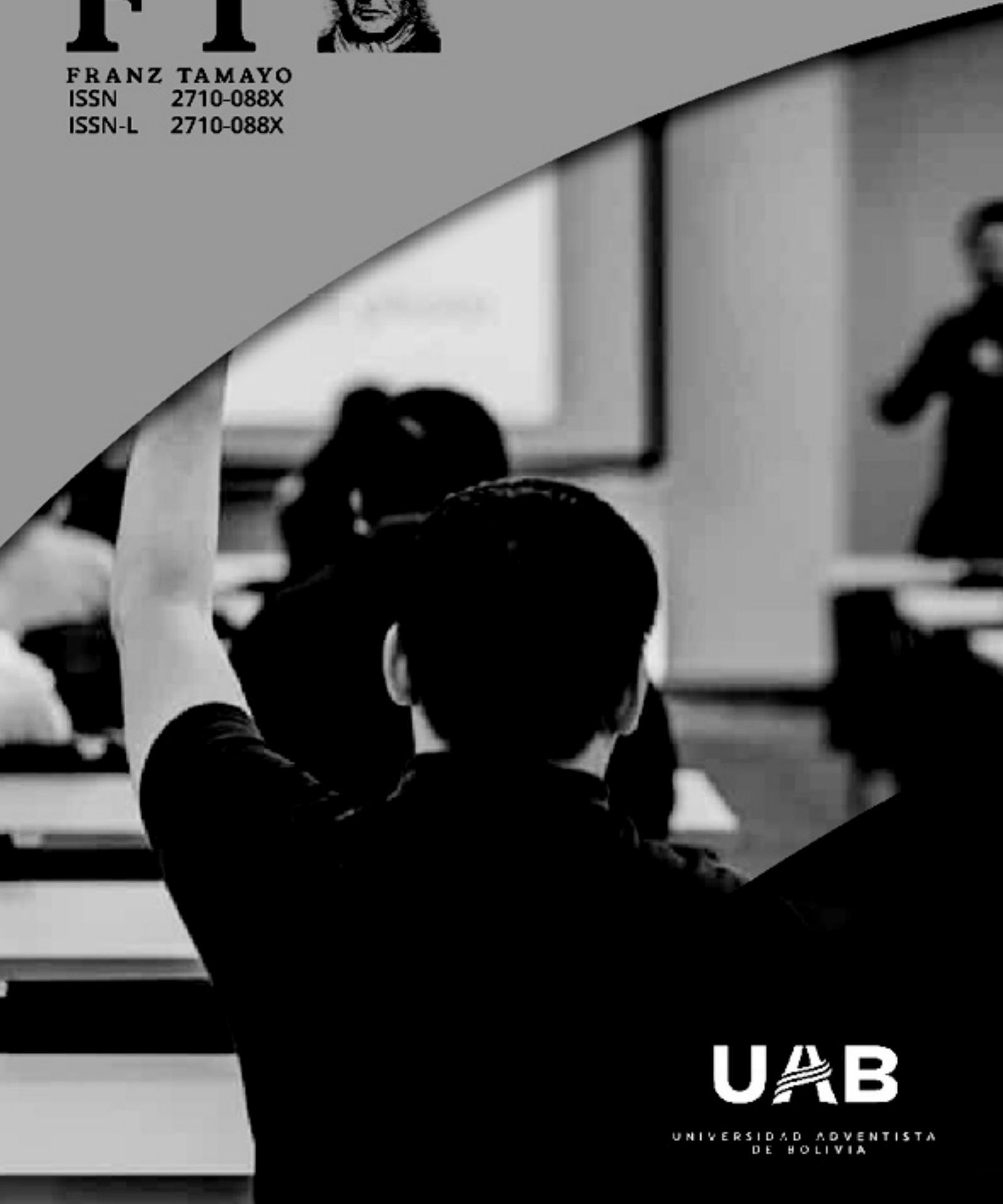


VOLUMEN 6 NÚMERO 17
SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2024

FRANZ TAMAYO

ISSN 2710-088X

ISSN-L 2710-088X



UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

EQUIPO EDITORIAL

Editor

Ph. D Rolando Barral Zegarra
 Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia
<https://orcid.org/0000-0001-9934-4935>

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Mónica Torres Cajas
 Universidad Nacional de Chimborazo.
 Ecuador

Dra. Nidia Carmen Tabarez de Romero
 Universidad Pedagógica Experimental
 Libertador. Venezuela

PhD. Narcisa Fuertes López
 Universidad Nacional de Chimborazo.
 Ecuador

Dr. Eduardo Paz Castillo
 Universidad Pedagógica Experimental
 Libertador. Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt
 Universida de Federal do Rio Grande do Sul.
 Brasil

MSc. Jhonny Santiago Torres Peñafiel
 Universidad Nacional de Chimborazo.
 Ecuador

MSc. Myrian Biviana Pérez Constantey
 Universidad Técnica de Ambato. Ecuador

MSc. Susana Patricia Zurita Álava
 Universidad Técnica de Cotopaxi.
 Ecuador

MSc. Rosa Mirian Caamaño Zambrano
 Universidad Técnica de Machala.
 Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

MSc. Nancy Lorena Aguilar Aguilar
 Universidad Técnica de Machala.
 Ecuador

MSc. Miguel Ángel Montalvo Robalino
 Universidad Técnica Estatal de Quevedo.
 Ecuador

MSc. Guerra Frank
 Universidad Técnica del Norte. Ecuador

MSc. Alexandra Salinas Palma
 Instituto Tecnológico Los Andes.
 Ecuador

MSc. Ximena Jeanneth Zúñiga García
 Universidad Nacional de Chimborazo.
 Ecuador

MSc. Stefany Ayala
 Universidad Pedagógica Experimental
 Libertador. Venezuela

MSc. Julio Mocha
 Universidad Técnica de Ambato.
 Ecuador

MSc. Sara Gabriela Cruz Naranjo
 Universidad Técnica de Ambato.
 Ecuador

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora: Lic. Danissa Colmenares

Diagramador: Lic. Antony Parra

Soporte: Ing. Freddy Sánchez



Enfoque y Alcance

“Franz Tamayo” es una publicación académica de la Universidad Adventista de Bolivia (UAB) que ha estado en circulación de forma ininterrumpida desde enero de 2019, con una periodicidad fija de tres veces al año en los meses de enero, mayo y septiembre. Su principal misión es promover la difusión y el análisis de la investigación científica a nivel internacional en el campo de la Educación y sus diversas disciplinas inter y transdisciplinarias, tales como Filosofía, Pedagogía, Historia de la Educación, Educación preescolar, Educación primaria, Educación secundaria y Educación superior. La revista publica una variedad de tipos de artículos : originales, de revisión; ensayos, semblanzas y reseñas de libros, y está dirigida a investigadores, docentes y cualquier persona interesada en el ámbito educativo y disciplinas relacionadas.

La revista toma inspiración de la figura de Franz Tamayo, un influyente pensador, poeta y político boliviano, cuya obra destacada “La creación de la Pedagogía Nacional” enfatiza la importancia de una educación arraigada en el contexto y la realidad. En consecuencia, “Franz Tamayo” busca difundir contribuciones significativas en los diversos aspectos y niveles de la teoría y la práctica educativa, con un enfoque sociocrítico, estético y humanista, resultado de investigaciones y estudios rigurosos llevados a cabo por la comunidad académica y profesionales de la educación.

La revista cuenta con números de identificación (ISSN-L: 2710-088X) y (ISSN: 2710-088X). Se presenta en formato digital y sus publicaciones están en español, con resúmenes en inglés para ampliar su accesibilidad internacional. Cada artículo se encuentra asociado a un Sistema de Identificador de Objetos Digitales (DOI). Todos los trabajos publicados en “Franz Tamayo” se rigen por una licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).

Frecuencia de publicación

La Revista Franz Tamayo se publica de manera cuatrimestral, y cada número se divulga después de completar el proceso que involucra la recepción de contribuciones, la evaluación por parte de árbitros, la corrección y la maquetación. De esta manera, la revista puede ofrecer a su audiencia tres ediciones anuales en los meses de enero, mayo y septiembre. La revista sigue los principios de la ciencia abierta y está comprometida con la accesibilidad para todos.



Políticas de Sección

- **Artículos originales:** Esta investigación prevalece criterios como el diseño pertinente del estudio, la lógica teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, lo fidedigno de los resultados, la discusión y conclusiones. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 5500, incluyendo figuras, notas y referencias.

- **Artículos de revisión:** Se caracterizan por tener como finalidad aportar a la actualización y recapitulación de nuevos saberes al exponer una revisión crítica de la literatura, citando de manera apropiada las referencias bibliográficas (entre 60 y 70 obras), y al complementar de manera argumentada, una valoración sobre la validez que establecen a sus conclusiones.

- **Ensayos:** Este tipo de estudio, el autor (es) reflexiona acerca de planteamientos y teorías vigentes de una forma crítica con el propósito de abrir nuevos debates en la comunidad del discurso.

- **Semblanzas:** Este texto se caracteriza por la descripción de los aspectos más destacados de una figura con trayectoria académica y profesional que lo diferencia de manera original por su trabajo en alguna área disciplinar. Logros y contribuciones más destacadas en las funciones de docencia, investigación, divulgación cultural y desempeño profesional.

- **Reseñas de libros:** Abordan desde un tono crítico los libros especializados en educación y/o psicología, preferiblemente con 5 años de vigencia. Su extensión gira en torno a 2500 y 3000 palabras.

Política ética y buenas prácticas

La Revista Franz Tamayo se asegurará de que tanto el equipo editorial como el equipo de revisores y los autores sigan las pautas éticas requeridas durante el proceso de publicación. Para lograrlo, se respalda en los siguientes estándares internacionales: las Directrices de Mejores Prácticas para Editores de Revistas y las Normas Internacionales para Editores y Autores, establecidas por el Comité de Ética en la Publicación (COPE).

Política de acceso abierto

La Revista Franz Tamayo, en su objetivo de difundir la investigación y fomentar el conocimiento y la discusión en los campos de interés, ofrece un acceso libre, inmediato y sin restricciones a su contenido a través de la distribución de copias digitales. Los investigadores tienen la capacidad de leer, descargar, almacenar, copiar y distribuir, imprimir, utilizar, buscar o hacer referencia al texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad

de la revista, lo que promueve el intercambio global de conocimientos.

La revista opera bajo la licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Derechos de autor

Derechos de autor: Los artículos publicados en la Revista Franz Tamayo están sujetos a las siguientes condiciones:

La Revista Franz Tamayo conserva los derechos de propiedad intelectual (copyright) de las obras publicadas y fomenta su reutilización bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0. Por lo tanto, es posible copiar, utilizar, difundir, transmitir y exhibir públicamente estas obras siempre y cuando se cumplan los siguientes requisitos:

a.a. Debe hacerse referencia a la autoría y a la fuente original de la publicación, incluyendo la revista, la editorial, la URL y el DOI del trabajo.

a.b. Las obras no pueden ser empleadas con fines comerciales o con ánimo de lucro.

a.c. Es necesario mencionar la existencia de esta licencia de uso y sus especificaciones.

Cada artículo publicado en la revista recibirá un Identificador de Objeto Digital (DOI).

Política Antiplagio

En la Revista Franz Tamayo, todos los artículos sometidos a revisión pasan por un estricto proceso de detección de plagio, asegurando la autenticidad de los trabajos. Para lograrlo, se emplean diversos servicios especializados que examinan los textos en busca de similitudes gramaticales y ortográficas, garantizando que los artículos sean completamente originales y cumplan con los elevados estándares de calidad editorial necesarios para respaldar la producción científica legítima.

Se utiliza el programa Turnitin como herramienta para verificar la originalidad del contenido, y se establece un límite máximo permitido de similitud del 25%. Además, se lleva a cabo una revisión minuciosa para asegurarse de que todas las citas estén debidamente referenciadas y que los fragmentos literales estén claramente identificados mediante comillas, sangría y citación. En la Revista Franz Tamayo, se rechaza de forma enérgica cualquier forma de plagio en los artículos sujetos a evaluación.

Fuente de Financiamiento y APC

“Franz Tamayo” es una revista de Acceso Abierto que proporciona todo su contenido de forma gratuita en línea para la comunidad científica en general. A lo largo de todas las etapas del proceso editorial, que involucran la revisión científica, el diseño y la traducción de los artículos, la revista no impone ningún costo económico ni tarifas de publicación, tanto para los autores como para los lectores. No se requieren tasas de publicación ni cargos por el procesamiento de artículos (APC) en esta revista. Además, “Franz Tamayo” opera bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal), lo que permite el acceso gratuito, la descarga y la conservación de los artículos publicados. Todos los recursos y la financiación de “Franz Tamayo” provienen de la Universidad Adventista de Bolivia.

Política autoarchivo

La Revista Franz Tamayo posibilita la autoarchivo de los artículos en su versión revisada y aprobada por el Consejo Editorial de la Revista Educación, de manera que estén disponibles en línea de forma gratuita a través de Internet, además que los documentos quedan depósitos, resguardos y preservados en su repositorio.



Contenido

8	EDITORIAL
	INVESTIGACIONES
9	Propuesta de un programa de postgrados en el nivel de especialidad en Educación Física y Deportes <i>Proposal for a postgraduate program at the specialty level in Physical Education and Sports Training</i> Amalia Limachi Vila
28	PEI: incidencia y concordancia con prácticas pedagógicas de docentes y rol de la gestión directiva <i>PEI: incidence and concordance with teachers' pedagogical practices and the role of management</i> Liliana María Rincón Camargo
46	Formación virtual para la Carrera de Derecho de la Universidad Técnica de Oruro <i>Virtual training for the Law Career of the Technical University of Oruro</i> Alejandro Pacheco Tarqui
68	Educación Rural en Colombia, Guardián de Territorios afectados por la violencia <i>Rural Education in Colombia, Guardian of Territories affected by violence</i> Juan Pablo Salas Salazar
90	CURRÍCULO DE AUTORES

EDITORIAL

Dr. Rolando Barral

Editor de la Revista Franz Tamayo

La educación virtual cada día cobra mayor relevancia en toda la región, expresando su potencial para democratizar el acceso al conocimiento y adaptarse a las necesidades de una sociedad cada vez más digital.

Siendo la Revista Franz Tamayo una publicación especializada en Educación y Pedagogía Latinoamericana, entonces es preciso que estime la importancia que tiene para los debates actuales, por ejemplo lo que señala la UNESCO (2021) sobre la ampliación del acceso a la educación virtual para apoyar efectivamente a los sectores con conectividad limitada, reduciendo, de esta manera, las brechas digitales y territoriales.

También es necesario estimar los diálogos sobre los retos de la educación virtual, a pesar de sus beneficios, como por ejemplo:

- Brecha digital: Existe un número importante de estudiantes que no tienen acceso a internet de calidad y dispositivos adecuados, lo que restringe su participación.
- Formación docente: Se requiere una formación docente especializada para diseñar experiencias de aprendizaje significativas en entornos virtuales.
- Evaluación del aprendizaje: La evaluación en línea requiere de nuevas herramientas y metodologías para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados.

La OEI (2020) en su “Guía de calidad iberoamericana sobre educación a distancia” aporta una revisión de la calidad de los programas universitarios que se ofrecen en modalidad a distancia.

Cada contribución investigativa acerca de la transformación de los sistemas educativos a través de la virtualidad es una oportunidad para repensar hacia dónde vamos como comunidades del saber en nuestra región.

Invitamos a nuestros lectores a enviar sus artículos, ensayos y reseñas de libros para continuar reflexionando sobre las distintas problemáticas que actualmente experimenta el hecho educativo latinoamericano.



Propuesta de un programa de postgrados en el nivel de especialidad en Educación Física y Deportes

Proposal for a postgraduate program at the specialty level in Physical Education and Sports Training

Amalia Limachi Vila

amalia3amitu@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7599-4141>

Universidad Pública de El Alto, El Alto, Bolivia

Recibido : 12 de mayo 2024 / arbitrado : 15 de junio 2024 / aceptado : 04 de agosto 2024 / Publicado : 02 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v6i17.12>

Resumen

En Bolivia la formación de docentes en Educación Física se rige por el Sistema Educativo Plurinacional y está centralizado en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros - Educación Física y Deportes (ESFM-EFD) y en algunas Universidades. Sin embargo, en la ESFM-EFD no existen formaciones posgraduales. Por ello, el presente estudio estuvo destinado a desarrollar una propuesta de un programa de postgrado en el nivel de especialidad en Educación Física y Entrenamiento Deportivo en el contexto mencionado. Se trabajó bajo el paradigma cuantitativo con investigación de tipo descriptiva-propositiva, la técnica de recolección de información fue la encuesta con instrumento de cuestionario, la muestra estuvo constituida por 58 miembros del personal académico-administrativo de la institución mencionada. Los resultados y análisis evidenciaron la necesidad y la factibilidad de creación del programa propuesto. Se concluyó que es pertinente la creación y operacionalización del postgrado en el nivel y área planteada.

Palabras clave:

Educación;
Educación Superior;
Educación Física;
Entrenamiento
Deportivo

Abstract

In Bolivia, teacher training in Physical Education is governed by the Plurinational Educational System and is centralized in the Higher Teacher Training Schools - Physical Education and Sports (ESFM-EFD) and in some Universities. However, there are no postgraduate training courses at the ESFM-EFD. Therefore, the present study was intended to develop a proposal for a postgraduate program at the specialty level in Physical Education and Sports Training in the aforementioned context. We worked under the quantitative paradigm with descriptive-propositive research, the information collection technique was the survey with a questionnaire instrument, the sample was made up of 58 members of the academic-administrative staff of the aforementioned institution. The results and analysis showed the need and feasibility of creating the proposed program. It was concluded that the creation and operationalization of the postgraduate degree at the level and area proposed is pertinent.

Keywords:

Education; Higher
education; Physical
education; Sports
training



INTRODUCCIÓN

Hablar de Educación en el contexto boliviano es muy amplio, es necesario recurrir a la historia de forma resumida, de manera tal de conocer algunos hitos que marcaron huellas. En el caso particular del nivel de Educación Superior, en la época del neoliberalismo se dirigía principalmente a la formación de las élites socioeconómicas; en consecuencia, se originaron brotes cargados de inconformidad que lamentablemente en su momento no llevaron a ninguna reforma importante en este nivel educativo.

Al respecto, Quispe (2021) manifiesta que la Educación Superior, en el período de la República, continuaba privilegiando para algunas élites y es con el inicio de la explotación minera y la apertura capitalista a la producción que se comenzaron las contradicciones sociales masivas, porque se inicia el proceso de lucha por la reforma estudiantil; en donde, se originaron los primeros movimientos que demandaban una reforma universitaria y es en la década de los años 50 y 80 del siglo pasado que se pudo concretar un modelo académico propio y se logró conquistar la autonomía universitaria y como parte de esa consolidación surge en 1985 la Educación Superior privada para superar las necesidades del momento; tales como, centros con una visión tecnocrática, posturas acrílicas y divorcio de los programas académicos de la realidad boliviana, siguiendo la concepción predominante dictada por el modelo neoliberal.

En la actualidad la Educación Superior boliviana cuenta con una legislación que deriva de la Constitución Política del Estado, de la Ley N° 1565 de la Reforma Educativa (1994) enriquecida por el Reglamento del Sistema de Planificación del Sistema de la Universidad Boliviana (2019) en donde se afirma que la universidad debe participar en la creación de la conciencia nacional según su integración y autodeterminación; educar y formar profesionales y especialistas en todas las áreas de acuerdo con las necesidades nacionales del país, que atiendan su vocación personal pero que den respuestas a las demandas de interés para todo el país.

En el caso específico de la formación docente en Bolivia de acuerdo a Rouma (1910) y ESFM “Mariscal Sucre” (2016) esta comenzó el 06 de junio de 1909, con la fundación de la primera “Escuela Normal de Maestros y de Preceptores de la República” en Sucre con la denominación de “Escuela formal de Profesores y Preceptores de la República de Bolivia”, bajo la Orden Suprema



de 28 de marzo de 1909 en el Gobierno de Ismael Montes (1861-1933) se consolidó como “Escuela nacional de Maestros Mariscal Sucre” y su primer director fue el pedagogo belga Georges Rouma (1881-1976). Que más adelante en 1975, según ESFM “Mariscal Sucre” (2016) con la Ley de Escuelas Normales de Bolivia, se convierte en Escuela Normal Integrada “Mariscal Sucre”.

Luego en 1997, posterior a la implementación de la Ley N° 1565 de Reforma Educativa (1994), por Resolución Secretarial No. 78/97 pasa a ser el Instituto Normal Superior “Mariscal Sucre”, bajo la misma infraestructura en 1999 se crea la Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre”, esta se transforma en una Institución de Educación Superior universitaria solo para programas de Postgrados; razón por la cual se crea la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”.

En el caso particular de la formación de docentes en el área de Educación Física se lleva a cabo en instituciones Educación Superior, específicamente en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros: Educación Física y Deportes (ESFM-EFD) “Antonio José De Sucre” (inicialmente formó parte de las antiguas escuelas normales) y en las Universidades y tiene como propósito promover una educación inclusiva, integral y de calidad en este campo. La ESFM-EFD ofrece programas de pregrado de cuatro años para la formación de maestros en esta disciplina y tienen como objetivo la formación de profesionales capaces de promover el desarrollo integral a través de la actividad física y el deporte y otorga el título de “Maestro en Educación Física”, en el caso de las universidades también ofrecen programas de pregrado para docentes en este campo, pero con una duración de cinco años y conducen al título de Licenciado en Educación Física.

Pese a que la legislación boliviana en materia de Educación Superior, que deriva de la Constitución Política del Estado, la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) y a lo axhortado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998; 2019) en relación a la formación continua a través de estudios de cuarto nivel, la Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre”, ni la ESFM-EFD “Antonio José De Sucre” cuenta con estudios de postgrado para el profesorado de Educación Física. En el caso de la segunda institución mencionada se confirmó esta ausencia; ya que, al realizar un diagnóstico de necesidades a los docentes de esta casa de estudio se evidenció que estos demandan especializarse



en esta área específica en formaciones de postgrados.

Lo anterior; propicia todo lo necesario y evidencia la factibilidad legal y educativa para que las ESFM-EFD “Antonio José De Sucre” desarrolle políticas educativas y estrategias que contribuyan a la creación de centros para la formación en los niveles de postgrado; de manera tal, de tener la capacidad de formar y capacitar profesionales de cuarto nivel tal y como exhorta la UNESCO (2019), que den respuesta a las necesidades y requerimientos tanto regionales, como nacionales, a través de la formación continua; de tal manera que el profesorado adquiera nuevas se mantengan actualiza adquiriendo nuevo conocimientos y que además sea capaz de impartirlo en los estudiantes a su cargo con un alto grado de calidad y eficacia.

De acuerdo a lo planteado, el presente estudio tuvo como objetivo desarrollar una propuesta de un programa de postgrado en el nivel de especialidad en Educación Física y Entrenamiento Deportivo en la ESFM-EFD “Antonio José De Sucre” como una oportunidad de formación y alternativa para mejorar de la calidad del profesorado generando oportunidades y beneficios dentro de la sociedad y la académica, al incentivar a la investigación y a la actualización de nuevos conocimientos; de forma tal, que se pueda promover la preparación continua del profesorado de esta área para poder mejorar la calidad educativa.

Bajo el argumento anterior, esta propuesta se justifica porque representa una alternativa pedagógica para profesionalización del docente de Educación Física en Bolivia entendiendo que los avances tecnológicos en la educación y la coyuntura actual del sistema educativo de este país exige a los actores del sistema educativo mantenerse en capacitación continua a través de las investigaciones, exploraciones y actualizaciones de sus conocimientos que vayan a la par de los avances científicos, sociales y tecnológicas de la actualidad.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo porque de acuerdo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) son investigaciones en las que los resultados, análisis y conclusiones surgen de datos cuantificables. El tipo de investigación fue descriptivo-propositivo porque tal y como

señalan los autores se describió de forma objetiva el contexto; el cual, fue analizado desde sus particularidades y actores para posteriormente a partir de dicho análisis se dio una alternativa de solución a la problemática detallada, que se tradujo en la propuesta de un programa de postgrado en el nivel de especialidad en Educación Física y Deportes en ESFM-EFD “Antonio José de Sucre”. Este tipo de estudios también son conocidos como Proyectos Factibles definidos por Bautista (2016) y la UPEL (2016) como estudios que apuntan a la generación de propuestas tangibles, útiles e innovadoras que dan respuesta de mejora a situaciones diagnosticadas.

El contexto investigativo fue ESFM-EFD “Antonio José de Sucre”, donde se trabajó con muestra no probabilística intencional porque se seleccionaron los integrantes de la misma tal y como señala Bautista (2016) de acuerdo a criterios preestablecidos; que en este, caso debían ser profesionales del contexto de estudio vinculados a procesos académicos-administrativos; para lo que, se seleccionaron a 58 en total, de los cuales 50 eran docentes y 8 miembros del cuerpo Directivo-Administrativo entre los que estaban el Director General, la Directora Académica, la Directora Administrativa, el Asesor Legal, 2 Coordinadores Académicos y 2 Gerentes Administrativos. La técnica de recolección de información fue la encuesta con instrumento de cuestionario y se analizaron los datos recogidos a través del análisis cuantitativo.

La investigación se realizó siguiendo las 5 fases propuestas por Bautista (2016): 1. Diagnóstico de necesidades donde se encuestó a los miembros seleccionados en la muestra y se analizaron los resultados obtenidos; 2. Diseño de propuesta, en esta fase se desarrollaron los fundamentos de justificación y malla curricular del programa propuesto; 3. Análisis de factibilidad, en donde se consideraron tres dimensiones la legal, la académica, la técnica y financiera; y 4. Acciones para la ejecución y evaluación.

RESULTADOS

La legislación boliviana en estudios de postgrado

La UNESCO (1999) ya resaltaba la necesidad de contar con profesionales altamente capacitados en Educación Física para garantizar una educación de calidad en esta área y materia

de Educación Superior en el 2019 exhorta a que los programas académicos en todos los niveles estén orientados a la formación y capacitación continua; por ello, los países miembros deben garantizar a través de programas postgrados la continuidad de los estudios en cualquier área, los niveles en posgraduales planteados para tal fin son especializaciones (equivalente a la especialidad en Bolivia) y maestrías y especializaciones, que deben estar destinadas al desarrollo y optimización destrezas en investigación en un área determinada y los doctorados orientados al desarrollo de tesis con aportes teóricos significativos en un campo de conocimiento específico.

En el caso particular de Bolivia la Constitución Política del Estado (2009) en materia de educación estipula que la Educación Superior, genera conocimiento de investigación y se inserta a la sociedad; por tal motivo, la educación es un derecho fundamental de los ciudadanos. Dicho documento en su artículo 96, en su párrafo II señala que, el profesorado debe actualizarse y capacitar de manera continua y el Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023) afirma en su artículo 2 que la Educación Superior tiene como objetivo el fortalecimiento de la calidad de la educación en el nivel de postgrado en el marco tanto constitucional, como de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010).

Esta última, en su Artículo 5, numeral 13, establece que las institución de Educación Superior tienen el deber de implementar políticas educativas destinados a la formación continua y actualización de las maestras y maestros del país en los subsistemas regular, alternativo y especial y en el artículo 34 afirma que dicha formación debe considerar los niveles de Formación Inicial o pregrado, Formación de Postgrado y Formación Continua. Por ello, la misma normativa en su artículo 40, párrafos I y II indica que la formación continua es un derecho y un deber de profesional de la docencia y que debe estar orientada a su actualización y capacitación con el propósito de mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo, fortaleciendo las capacidades innovadoras del profesorado.

En esta misma Ley se establece que los niveles de posgrado son: 1. Diplomados: estudios no conducentes a grado académico de formación corta y menor profundidad orientadas a desarrollar u optimizar aprendizajes en áreas específicas para el ejercicio



profesional; 2. La especialidad: programas de actualización, profundización, perfeccionamiento o ampliación del conocimiento acreditando mayor idoneidad para el desempeño profesional docente e investigación en la especialidad elegida; 3. La maestría: programas de profundización en una determinada área y tiene como propósito el desarrollo de capacidades de investigación científica que le permitan al postgraduante organizar y controlar el proceso de generación de conocimientos; 4. Los doctorados: programas orientados a una formación sólida en investigación para la producción científica en un área o tema específico del conocimiento y 5. Postdoctorado son estudios orientados a la profundización de los conocimientos en un tema en particular y a la optimización de las capacidades mitológicas.

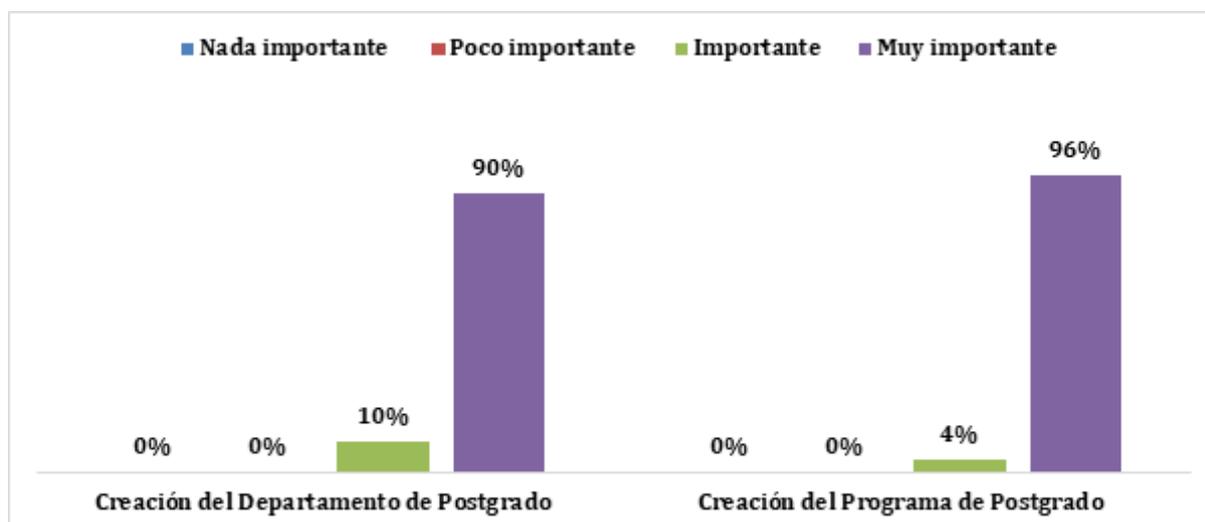
En torno a los diplomados, el Reglamento General y los Reglamentos Específicos de Universidades Privadas (2012) afirman que hay dos tipos de diplomados los no conducentes a grado académico y el conducente a grado académico. En el caso de este último debe formar parte de un Programa de Especialidad o Maestría que esté debidamente aprobado por el Ministerio de Educación a través de una Resolución Expresa.

Diagnóstico de necesidades

En el caso de la ESFM-EFD “Antonio José de Sucre” como se ha mencionado anteriormente no cuenta con ninguno de los niveles de posgrados descritos previamente que le permita a los docentes y egresados de esta institución mantener su formación continua en el área específica de Educación Física y Deporte; en este sentido, para determinar si es pertinente la creación de programas de posgrados en el área, se les consultó al personal Directivo-Administrativo y docentes esta casa de estudio sobre cuatro puntos, que permitieron confirmar la necesidad, pertinencia y factibilidad académica de la propuesta planteada: 1. ¿Considera importante crear un departamento de posgrado en la ESFM EFD “Antonio José de Sucre”?; 2. ¿Considera importante la implementación de programas de posgrado para la formación complementaria de los docentes de Educación Física?; 3. ¿Qué nivel educativo considera adecuado para el programa de posgrado en la ESFM-EFD “Antonio José de Sucre”? y 4. ¿Cuáles serían las especialidades o disciplinas adecuadas para la formación complementaria de los docentes de Educación Física? Los resultados en torno al primer y segundo ítem se presentan en la figura 1.



Figura 1. Importancia de la creación un departamento y programa de posgrado en Educación Física



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se evidencia que 90% de los encuestados consideraban «Muy Importante» la creación de un departamento de Posgrados en la ESFM-EFD “Antonio José de Sucre”, el 10% estimó que es «Importante» y 0% cree que es «Poco Importante» y «Nada Importante». Y en relación creación de programas en el contexto mencionada el 96% afirma que es «Muy Importante», el 4% «Importante» y el 0% lo consideró Poco Importante» y «Nada Importante».

Al respecto, es importante resaltar que en la ESFM-EFD “Antonio José de Sucre” la creación del departamento o unidad de programas de posgrado es necesaria debido que en esta casa estudio solo forma docentes en Educación Física y Deportes a nivel de pregrado y Bolivia cuenta con una rica legislación fundamentada en Constitución Política del Estado (2009) y la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, que le permite a esta universidad la activación para la creación de centros de formación continua que tenga la capacidad de y capacitar especialistas de alto nivel académico de acuerdo con los requisitos regionales y nacionales e incluso internacionales a través de estudios posgraduales de docentes para brindar conocimientos de calidad a los educadores y para dar respuestas a las necesidades del país.

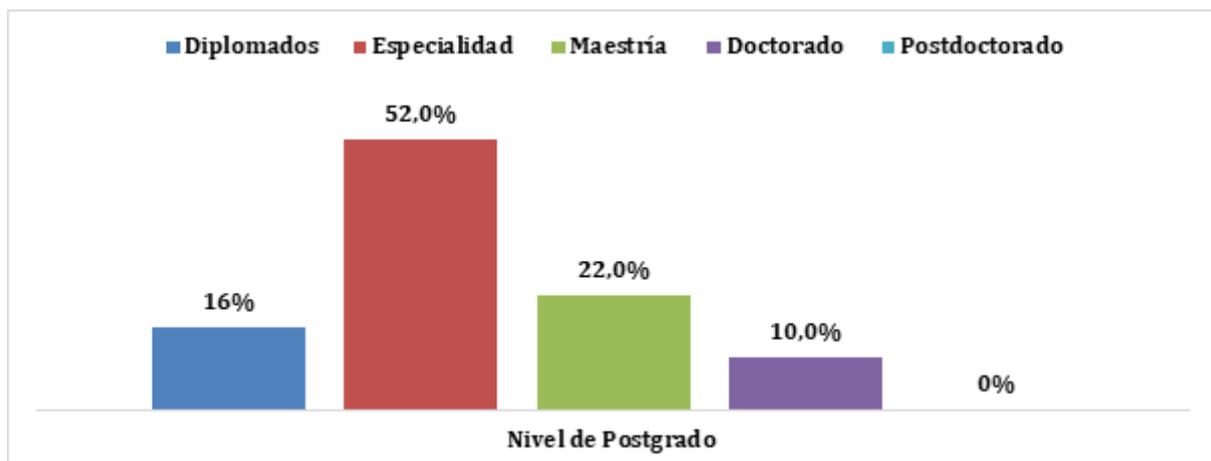
En torno a la creación de los posgrados en las instituciones de educación superior el Reglamento General de Estudios de



Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023) establece en su artículo 32 y 33 que las unidades operativas de este nivel académico deben contar con una estructura física de gestión pertinente; la cual, debe estar respaldada por los reglamentos internos de cada Universidad. Asimismo, se debe garantizar el equipamiento, material, medios didácticos y apoyo administrativo; tales como aulas, laboratorios, bibliotecas, unidades de documentación especializadas, acceso a la tecnologías, entre otros, acorde al nivel del programa de posgrado ofertado, que garanticen su adecuada ejecución.

En relación a los resultados del segundo ítem, sobre qué nivel de posgrado los encuestados consideraban que era adecuado crear programas en la institución contexto de estudio, se expresan en la figura 2.

Figura 2. Nivel de postgrado pertinente para la formación de docentes en Educación Física



Fuente: Elaboración propia

En lo expresado en la figura 2 se evidencia que de acuerdo a los encuestados el 10% considera adecuado los estudios de diplomados, 52% está de acuerdo en que se realicen estudios de postgrado en el nivel de especialidad, el 22% considera pertinente el nivel de maestría, el 10% doctorado y el 0% Postdoctorado. De acuerdo a los resultados obtenidos la mayoría de los docentes encuestados coinciden en manifestar que lo ideal para formación de postgrado de los profesores de Educación física son las especialidades.

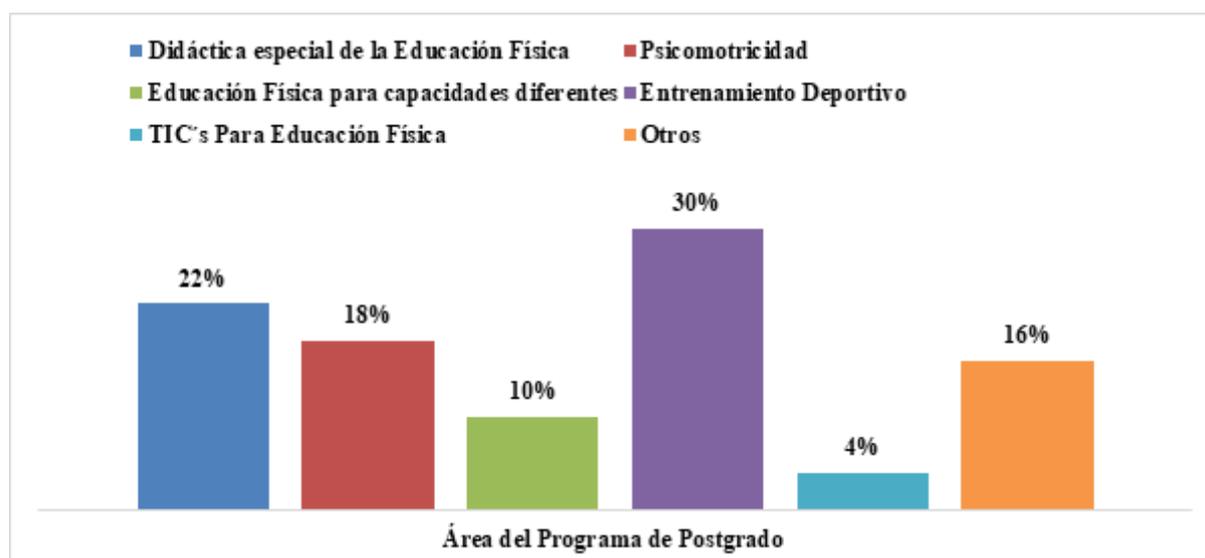
En torno al alcance los programas de posgrado el Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023) las especialidades tienen como propósito



profundizar, aumentar los conocimientos, desarrollar u optimizar capacidades específicas del profesional técnico superior o licenciatura y/o resolver problemas específicos de la profesión y conducen al título de especialista; las maestrías están orientadas a sistematizar e innovar conocimientos científicos y de la profesión y conducen al título de magíster o magister científico; los doctorados tiene como objetivo realizar procesos de investigación que conduzcan a aportes científicos, producciones intelectuales y generación de conocimientos con base en el método científico para dar respuesta o soluciones solución a los problemas y necesidades del país en el área de estudio y conduce al grado de Doctor (Ph. D.) y los estudios de postdoctorados constituyen una modalidad más elevada en la formación de investigadores, que está destinada a la profundización de la investigación desarrollada en el Doctorado, con el propósito de generar nuevos conocimientos en las diversas áreas de la ciencia, este nivel no es conducente a grado académico.

En relación a los resultados del tercer ítem, sobre las áreas de postgrados que los docentes encuestados consideraban pertinentes para la formación del docente en Educación Física, los resultados se exponen en la figura 3.

Figura 3. Áreas de posgrado para la formación de los docentes en Educación Física



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo lo expresado en la figura 3 en relación a al área o disciplinas de los programas de postgrado que debería ofrecerse en la institución del contexto estudio, el 22% de los encuestados



optó por la Didáctica Especial de la Educación Física, el 18% se inclinó Psicomotricidad, el 10% respondió que Educación Física para capacidades Diferentes, el 30% afirmó que se debería crear un programa en Entrenamiento Deportivo, el 4% consideró pertinente las TIC's para Educación Física y el 16% considera que optaría por otra disciplina entre las cuales destacaron baloncesto, fisioterapia nutrición deportiva, educación para personas con Discapacidad, Planificación y Gestión Deportiva y Administración Deportiva y Planificación.

Al respecto, es destacable lo manifestado por la UNESCO (1998: 2023) y los diferentes documentos legales del marco jurídico boliviano en materia de Educación Superior; tales como, Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (2010), el Reglamento General y los Reglamentos Específicos de Universidades Privadas (2012) y el Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023), que resaltan la importancia de la formación continua en los profesionales de cualquier; ya que, de este modo se propicia el avance tanto individual, como social.

Propuesta: programa de postgrado en el nivel de especialidad en la ESFM-EFD "Antonio José de Sucre"

La propuesta realizada se enmarcó en el formación de profesionales capaces de aportar al desarrollo y crecimiento del país, optimizando aquellas competencias que favorezcan acelerar el proceso de crecimiento tanto personal, como profesional del participante del programa de postgrado logrando que la Especialidad de Entrenamiento Deportivo, responda a las necesidades de los estudiantes de la ESFM-EFD "Antonio José de Sucre" siguiendo lo establecido en los lineamientos de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (2010) y el modelo Educativos Socio-Comunitario Productivo.

Este programa constituye un aporte al contexto boliviano y global, porque pretende enfatizar el valor de la diversidad, la continuidad del hombre como ser completo en su desarrollo, y considerar perspectivas de futuro basadas en la macro-realidad política, siguiendo los lineamientos de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (2010). En este sentido, la especialidad propuesta se denominó Educación Física y Entrenamiento Deportivo y se enfoca en promover competencias pedagógicas, investigativas y tecnológicas, coherentes con los



modelos pedagógicos actuales, para mejorar el desempeño de los profesionales de áreas y la calidad educativa, priorizando la formación de nuevas generaciones de profesionales con capacidades de saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, tal y como lo plantea la UNESCO (1996), acorde no solo a las necesidades personales, sino también del contextuales, contribuyendo principalmente al desarrollo productivo del país.

Se propuso la creación de una especialidad porque 52% de los encuestados manifestó que se inclinaban por la creación programas de postgrado de este nivel y el área que se consideró para la misma fue Entrenamiento Deportivo porque el 30% de los encuestados coincidieron que esta debería ser el campo de conocimiento del programa a crear; en este sentido, se planteó la especialidad Educación Física y Entrenamiento Deportivo en cuatro menciones. 1. Baloncesto y Voleibol; 2. Fútbol y Fútbol de Salón; 3. Atletismo y gimnasia y 4. Deporte escolar para personas con necesidades especiales. La malla curricular propuesta se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Malla curricular de especialidad propuesta

Bloque	Módulo	Horas teóricas	Horas de prácticas	Horas investigativas	Total
COMÚN	Educación Física y deporte escolar Física Deporte Escolarizado	60	50	50	160
	Actividad Física en Niños y Adolescentes	60	50	50	160
	Estructura y función del cuerpo humano	60	50	50	160
	Psicología del desarrollo en la Educación Física Deporte Escolarizado	60	50	50	160
	Sub total	240	200	200	640
Mención 1	Conceptos básicos en baloncesto y Voleibol	60	50	50	160
	Programa de formación	60	50	50	160
	Tecnología Baloncesto y Voleibol	60	50	50	160
	Habilidades Directivas	60	50	50	160
	Entrenamiento, preparación técnicas y tácticas del baloncesto y voleibol	60	50	50	160
	Tesina	0	50	110	160
	Sub total	300	300	360	860



Bloque	Módulo	Horas teóricas	Horas de practicas	Horas investigativas	Total
Mención 2	Conceptos básicos en: Fútbol y Fútbol de salón	60	50	50	160
	Técnicas y tácticas	60	50	50	160
	Entrenamiento deportivo	60	50	50	160
	Reglas del juego y reglamentación deportiva	60	50	50	160
	Medicina del deporte	60	50	50	160
	Tesina	0	50	110	160
	Sub total	300	300	360	860
Mención 3	Conceptos básicos en: Atletismo y Gimnasia	60	50	50	160
	Educación deportiva del deporte	60	50	50	160
	Instalaciones deportivas para el atletismo y la gimnasia	60	50	50	160
	Fisiología y medicina del deporte	60	50	50	160
	El atletismo y la gimnasia como práctica corporal educativa	60	50	50	160
	Tesina	0	50	110	160
Sub total	300	300	360	860	
	Modelo organizativo del deporte escolar	60	50	50	160
	Inclusión en el Curriculum para la Diversidad	60	50	50	160
	Educación Física adaptada a las Necesidades Educativas Especiales Motoras	60	50	50	160
	Educación Física adaptada a las Necesidades Educativas Especiales Cognitivas Relacionales	60	50	50	160
	Educación Física adaptada a las Necesidades Educativas Especiales, Sensoriales Visuales y Auditivas	60	50	50	160
	Tesina	0	50	110	160
	Sub total	300	300	360	860

Fuente: Limach (2017)



En la tabla 1 se evidencia que la especialidad propuesta en sus cuatro menciones cumple con las 1600 horas establecidas por Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023) para programas de este nivel académico, las mismas están contempladas en 640 horas del ciclo común y 860 correspondiente a la mención; las cuales tiene horas teóricas, prácticas e investigativas.

Para realizar el análisis de factibilidad de la especialidad Educación Física y Entrenamiento Deportivo en Bolivia, en primer lugar se consideró la dimensión legal, en donde se validó que existe la normativa específica que regula la creación y funcionamiento de programas de postgrados en Bolivia; el cual, como ya se ha mencionado es el Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023) en donde se establecen los lineamientos de creación, aprobación, registro, estructura de gestión y condiciones de funcionamientos. En segundo lugar, se contempló la dimensión académica en donde se comprobó a través del diagnóstico de necesidades la demanda y necesidad de la especialidad propuesta.

En tercer lugar, se consideró la dimensión técnica y financiera, constituida por la infraestructura, recursos materiales, tecnológicos y financieros necesarios para el funcionamiento y operatividad del programa propuesto; para ello, se debe contar con la infraestructura adecuada para impartir la especialidad, incluyendo instalaciones deportivas, equipamiento especializado y tecnología educativa. En torno a lo financiero, en virtud que la institución no cuenta con los recursos monetarios para el funcionamiento de programas de posgrado se planteó tal y como establece el Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023) el desarrollo de convenios con instituciones públicas, privadas, no gubernamentales y otros a nivel nacional e internacional que tengan como propósito a apoyar, fortalecer y desarrollar la formación e investigación en el nivel de postgrado.

En torno a las acciones para la ejecución y evaluación de la propuesta presentada en esta investigación se planteó las fases establecidas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023), en el que se establecieron los siguientes pasos 1. Creación del programa; 2. Aprobación del programa por parte de las autoridades de la institución del contexto de estudio, en este paso se debe incluir la conformación del equipo (los Directores, Coordinadores y/o



Responsables de cada módulo); 3. Recaudar los requisitos contenidos en el formulario de registro de la Secretaría Nacional de Posgrado y Educación Continua del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana para su correspondiente registro y certificación; 4. Registro Nacional ante la Secretaría Nacional de Posgrado y Educación Continua y 5. Acreditación y evaluación del programa.

DISCUSIÓN

Actualmente, la ESFM-EFD “Antonio José de Sucre” cuenta solo con formación en Educación Física y Deportes para el nivel de pregrado, y pese a que la legislación boliviana está bien consolidada y deriva de la Constitución Política del Estado (2009), la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) y Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023), en donde se establecen los lineamientos para creación, aprobación, acreditación y funcionamientos de programas de postgrado, esta casa de estudio no cuenta con formación para este nivel académico. En este sentido, la consolidación de programas de postgrado en Educación Física en Bolivia es de suma importancia porque esto contribuiría con el desarrollo académico y profesional de los docentes y profesionales en esta área.

Un programa de postgrado en el nivel de especialidad, como el propuesto en esta investigación, es factible de operacionalizar y permite a los profesionales de este campo profundizar en conocimientos teóricos y prácticos, así como desarrollar habilidades de investigación y análisis que les garanticen mejorar su práctica docente y contribuir al avance de esta disciplina; por ello, de acuerdo al Reglamento antes mencionado, la creación de programas de postgrado es un proceso riguroso de aprobación, acreditación y evaluación; de manera tal que se pueda garantizar la calidad académica y la pertinencia social de lo propuesto con el propósito fundamental de asegurar que los profesionales formados en estos programas cuenten con las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos actuales y futuros en el



campo de estudio, que en el caso de la presente investigación es la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo.

Lo anterior, es especialmente relevante en el contexto Boliviano porque los programas académicos de cualquier nivel deben dar repuesta al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo propuesto en la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), que busca formar profesionales comprometidos con su entorno social y productivo basada en la formación integral de los individuos, incluyendo la formación en Educación Física con énfasis en el Entrenamiento Deportivo como parte fundamental del desarrollo humano. En este sentido, la formación en esta área se considera una parte fundamental de este desarrollo, no solo desde una perspectiva física, sino también en términos de promoción de valores, hábitos saludables y participación activa en la sociedad.

Por ello, que la consolidación de programa posgrados como el propuesto en este estudio beneficiaría a la sociedad en general al promover la adopción de estilos de vida saludables y la prevención de enfermedades relacionadas con la inactividad física y fomentar la investigación aplicada a nivel local, abordando problemáticas específicas del contexto boliviano y proponiendo soluciones pertinentes tal y como lo tipifica Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023) para estudios posgraduales en el nivel de especialidad.

Asimismo, se estaría garantizando en primer lugar lo demandado por la UNESCO (1999) que resalta la importancia de contar con profesionales altamente capacitados en Educación Física para garantizar una educación de calidad en esta área y en segundo lugar se propiciarían los espacios académicos para el fomento de la investigación aplicada a esta área abordando problemáticas específicas del contexto boliviano y proponiendo soluciones pertinentes; lo que, contribuiría también tal y como señala la UNESCO (2019) con la generación de conocimiento científico relevante y adaptado a las necesidades y realidades del país, en pro del desarrollo sostenible y al avance de esta área.



CONCLUSIONES

Se concluyó que existe la necesidad y factibilidad de operacionalización de un postgrado en nivel de especialización en Educación Física y Entrenamiento Deportivos en la Escuela Superior de Formación de Maestros y Maestras “Antonio José de Sucre” la cual debe pasar por los procedimientos correspondientes de acuerdo a la legislación boliviana con el propósito fundamental de garantizar que los profesionales egresados del programa desarrollen las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos actuales y futuros en este campo. De acuerdo a la legislación boliviana la formación en postgrado para docentes de Educación Física en Bolivia es pertinente porque contribuiría con la mejora de la calidad educativa; ya que, permitiría a estos profesionales adquirir conocimientos actualizados y especializados en este campo.

Lo anterior, podría contribuir en primer lugar, a mejorar la calidad de la enseñanza que los docentes de Educación Física ofrecen a sus estudiantes; en segundo lugar, promover el desarrollo profesional al brindar a estos profesionales la oportunidad de seguir creciendo académicamente en este área del saber; en tercer lugar, propiciar la innovación pedagógica, porque los programas de postgrado suelen incluir metodologías innovadoras y herramientas pedagógicas avanzadas que permiten a los docentes mejorar sus prácticas educativas y ofrecer una enseñanza más significativa y en cuarto lugar, favorecer el reconocimiento y valoración, porque los docentes que cuentan con formación en postgrado suelen ser más valorados y reconocidos en el ámbito educativo; lo que, puede traducirse en mejores oportunidades laborales y salariales.

Se sugiere de acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico de necesidades y considerando que la legislación boliviana tiene políticas y lineamientos bien establecidas en su marco jurídico en materia de Educación Superior, que la ESFM-EFD “Antonio José de Sucre” desarrolle la unidad de postgrado, de manera tal que, pueda crear programas de posgrado para su posterior acreditación y funcionamiento. Aunque los encuestados, manifestaron que prefieren el nivel de especialidad se exhorta a



que la oferta sea mayor considerando que cada nivel de posgrados tiene un alcance diferente y la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo cuenta con una variedad de temáticas específicas con alto valor desde donde se pueden generar aportes importantes a partir de la investigación en los diferentes niveles de postgrado.

REFERENCIAS

- Bautista, M. (2016). Metodología de la Investigación. Editorial Miguel García e Hijos.
- Constitución Política del Estado (2009). Presidencia de la República. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf
- ESFM “Mariscal Sucre” (2016). Breve historia de la fundación de la escuela de profesores y preceptores de la república de Bolivia, hoy escuela superior de formación de maestros “Mariscal Sucre”. ESFM “Mariscal Sucre” <https://www.mariscalsucre.edu.bo/institucion/historia.html>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education
- Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010). La asamblea legislativa plurinacional. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_70-2010.pdf
- Ley N° 1565 de Reforma Educativa (1994). Congreso Nacional. <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/8451dd233c59e2fd91ee139df65770640fd58021.pdf>
- Limach, A. (2017). Diseño De Un Programa De Posgrado Para Mejorar La Formación De Los Docentes De Educación Física En La ESFM-EFD “Antonio José de Sucre” [Trabajo de Grado-Universidad Mayor de San Andrés] <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/14720>
- Quispe, M. (2021). Estado actual de la dimensión pertinencia curricular del diplomado en educación superior en salud - modalidad virtual, posgrado de la facultad de medicina, Universidad Mayor de san Andrés, gestión 2019 [Tesis de maestría - Universidad Mayor de San Andrés] <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/26794/TM402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Reglamento del Sistema de Planificación del Sistema de la Universidad Boliviana (2019). Sistema de la Universidad Boliviana <https://www.uajms.edu.bo/dpu/wp-content/uploads/sites/26/2021/08/Reglamento-del-Sistema-de-Planificacio%CC%81n-del-SUB.pdf>
- Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana (2023). Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivia y Secretaria Nacional de Posgrado y Educación Continua. <https://www.uajms.edu.bo/posgrado/wp-content/uploads/sites/10/2023/11/RGP-FINAL-SINEP-2023.pdf>
- Reglamento General y los Reglamentos Específicos de Universidades Privadas (2012). Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=845:reglamento-general-y-reglamentos-especificos-de-universidades-privadas&Itemid=888
- Rouma, G. (1910). La Escuela Normal de profesores y preceptores de la República : lo que es y lo que será. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/7387>
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf.multi
- UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, UNESDOC Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- UNESCO (2019). Educación Superior. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf
- UPEL (2016) Manual de trabajos de grado de especialización y Maestrías y tesis doctorales. <https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/3993.pdf>



PEI: incidencia y concordancia con prácticas pedagógicas de docentes y rol de la gestión directiva

PEI: incidence and concordance with teachers' pedagogical practices and the role of management

Liliana María Rincón Camargo

lilianarincon.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-2675-2975>

Universidad UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá

Recibido: 31 de mayo 2024 / arbitrado: 25 de junio 2024 / aceptado: 02 de agosto 2024 / publicado: 02 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v6i17.13>

Resumen

En este artículo se sintetiza la revisión documental sobre la incidencia y articulación del PEI Proyecto Educativo Institucional con las prácticas pedagógicas de los docentes y el rol de la gestión directiva para el cumplimiento de este proceso. Se realizó la búsqueda y análisis de diferentes documentos, en los cuales se definen cada una de las variables; así mismo, se destaca la relevancia del trabajo de los directivos y docentes en las acciones educativas, las cuales deben estar permeadas por los elementos planteados en el proyecto, que es de vital importancia en las instituciones. Los hallazgos ratifican la importancia del PEI y la relevancia que tiene la gerencia directiva en el seguimiento y apoyo de las acciones pedagógicas, así como su papel de garante en la planificación y ejecución de las acciones que llevan a cabo los educadores para que cumplan con todos los elementos institucionales.

Palabras clave:

PEI; Prácticas pedagógicas; Gestión directiva; Comunidad educativa; Docentes; Directivos

Abstract

This article synthesizes the documentary review on the incidence and articulation of the PEI Institutional Educational Project with the pedagogical practices of teachers and the role of directive management for the fulfillment of this process. The search and analysis of different documents was carried out, in which each of the variables are defined, as well as the relevance of the work of the directors and teachers in the educational actions, which must be permeated by the elements proposed in the project, which is of vital importance in the institutions. The findings ratify the importance of the PEI and the relevance of the directive management in the follow-up and support of the pedagogical actions, as well as its role as guarantor in the planning and execution of the actions carried out by the educators so that they comply with all the institutional elements.

Keywords:

PEI; Pedagogical practices; Management; Educational community; Teachers; Managers



INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas colombianas, a lo largo de la historia, se buscaron diversidad de estrategias para fortalecer las prácticas pedagógicas de la comunidad. Por este motivo, surgió la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en donde se establecieron diferentes orientaciones sobre el desarrollo de los establecimientos en el país. En ella se estipulan algunas herramientas relevantes como lo es el PEI, que da la posibilidad a cada colegio de formular elementos acordes a su contexto para orientar todas las acciones que se desarrollan en su interior.

El PEI, tal como lo define el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2017), “Es la carta de navegación de las escuelas y colegios”, lo que deja en evidencia su importancia en los establecimientos educativos. Es por esto que en los colegios se implementan los proyectos para orientar todas las acciones educativas propuestas. Por tal motivo, este documento debe ser acorde a las necesidades del contexto y de la comunidad en general. Del mismo modo, debe permear las prácticas pedagógicas de los docentes, para así lograr que sean significativas y cumplan con los planteamientos formativos institucionales que están estipulados para el desarrollo integral de los educandos.

De la misma manera, el rol de la gestión directiva es fundamental en los procesos formativos, convivenciales y administrativos dentro de las instituciones, puesto que ellos son quienes deben realizar seguimiento y velar por el cumplimiento de lo plasmado dentro del PEI, para así garantizar que todas las prácticas estén direccionadas a alcanzar los propósitos establecidos y propender porque todas las acciones ejecutadas sean contextualizadas. Son ellos quienes lideran en cierta medida cada situación, es así como las decisiones y estrategias que determinen influenciarán el ámbito educativo.

El marco teórico se edifica desde la premisa de que todas las acciones desarrolladas dentro de las instituciones educativas deben estar permeadas por los elementos estipulados en el PEI, el cual fue diseñado por toda la comunidad educativa, atribuyéndole un papel fundamental a cada uno de los integrantes en su



actualización y ejecución, para así ser garantes en el seguimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje, de esta manera serán acordes a los lineamientos institucionales.

El propósito de esta investigación fue realizar una revisión documental sobre la importancia del PEI, la incidencia y articulación de este dentro de las prácticas pedagógicas y la relevancia de la gestión directiva en este proceso. De esta manera, cabe destacar la importancia de acciones educativas contextualizadas, innovadoras y coherentes con las dinámicas institucionales, además del adecuado seguimiento por parte de las directivas en los procesos académicos, convivenciales, administrativos, para su retroalimentación y modificación de ser necesario. Las preguntas orientadoras de la investigación son:

¿Cuál es la importancia del PEI en las instituciones educativas colombianas?

¿Cuál es el impacto de los planteamientos institucionales en las acciones de los docentes?

¿De qué manera los docentes articulan las orientaciones institucionales a su práctica pedagógica?

¿Qué relevancia tiene la concordancia entre PEI y prácticas pedagógicas?

Este estudio pretende destacar la importancia que tiene el PEI sobre el trabajo pedagógico de los docentes y como los directivos son garantes en el seguimiento y ejecución de los elementos institucionales, lo que ofrece una mirada amplia sobre la temática y destaca puntos importantes que permiten dar respuesta a los interrogantes planteados.

MÉTODO

Esta investigación se desarrolló desde una metodología basada en la comprensión holística de la ciencia con un corte analítico, tal como lo plantea Hurtado de Barrera (2012), quien expresa que desde una investigación analítica se puede realizar una reflexión sobre diversos documentos y autores respecto a una temática relevante, en donde se retoman las preguntas formuladas y se generan nociones que permitan dar respuesta a los propósitos investigativos. De esta manera

se genera una discusión de los hallazgos con bases teóricas que permitan sustentarlos

La recolección de información se realizó mediante una revisión documental, la cual es definida por Hurtado de Barrera (2010) como una técnica que permite la búsqueda, compendio, análisis y anotación de información de diversos archivos. Esta puede usarse en las prácticas investigativas para concretar su marco teórico, para obtener y analizar los datos obtenidos en una investigación, así como el análisis de documentos para dar respuesta a preguntas de carácter académico.

Para recoger la información, se realizó una búsqueda de diferentes documentos digitales, como políticas públicas, estudios, artículos investigativos, tesis, entre otros, por medio de bases de datos como Scopus, Google Scholar y ERIC, a través de términos claves, los resultados fueron revisados de manera exhaustiva para obtener referentes de calidad, verídicos y que permitieran realizar un análisis de la temática planteada en la investigación. Del mismo modo, se realizó una discusión en torno a los resultados.

La revisión documental se centró en analizar de manera detallada los documentos que hablan sobre los elementos priorizados en la investigación, como lo son el PEI, las prácticas pedagógicas de los docentes y la función de la gestión directiva en las instituciones, para así generar diferentes subtemas que permitan la comprensión de la información. De la misma manera, se retomaron solo aquellos que tuvieran datos verídicos y de calidad, así como conceptos claves que permitieran comprender los tópicos planteados, relacionarlos y dar respuesta a las incógnitas formuladas.

RESULTADOS

1. El PEI se implementa en cada institución educativa colombiana.

En la historia de la educación colombiana, se realizaron diferentes investigaciones con el fin de fortalecer cada una de las acciones que se desarrollan en las instituciones educativas, para así alcanzar una educación de calidad con garantía para todos los sujetos. Es

por esto que se crearon diversidad de leyes y políticas públicas que regulan el acto educativo. Pero para poder determinar cómo se estableció el uso de los PEI en las diferentes instituciones, se revisa lo planteado en la Ley General de Educación, Ley 115 de (1994), que es la carta magna de la formación en el país.

La ley 115 (1994) fue establecida para regular toda la educación en Colombia, en ella se establecen diversas orientaciones para llevar a cabo las acciones formativas, dentro de ella, se plantea el artículo 73, en él se establece que toda institución debe diseñar y ejecutar un PEI en donde se establezcan todos los elementos necesarios para guiar los procesos de enseñanza - aprendizaje, los roles de la comunidad educativa, así como los propósitos principales del establecimiento. Del mismo modo, especifica que este debe ser diseñado basándose en las características, necesidades e intereses de los estudiantes y la comunidad en general.

Del mismo modo, en el Decreto 1075 (2015), en el artículo 2.3.3.1.4.1, se establecen 14 elementos que orientan la construcción del PEI, para que, de esta manera, todas las instituciones tengan claridad de los aspectos que deben incluir en sus proyectos, la estructura y forma en que deben diseñarlo y la idoneidad de sus componentes. Todas estas anotaciones se convierten en guía para los procesos educativos.

Por otra parte, cada ente territorial en Colombia ofrece algunas guías adicionales que permitan actualizar su PEI, realizarle una revisión y evaluación para que esté acorde a los lineamientos y a las características de su comunidad. Esto se evidencia en la Guía N° 34 MEN (2008), en donde se establecen aspectos para realizar la autoevaluación institucional, diseñar acciones de mejora y seguimiento continuo a todas las acciones educativas, entre ellas al proyecto.

Es desde lo planteado con anterioridad, que se denota la importancia de la construcción de un PEI en cada una de las instituciones educativas colombianas, con el fin de generar elementos que determinen las acciones que se ejecutarán, planteen una identidad a los sujetos y, asimismo, determine qué competencias se desarrollarán en cada uno de ellos, que sean aplicables a su cotidianidad y permitan el fortalecimiento de su



comunidad.

Tal como lo plantea Alvarado (2011), el PEI debe ser cimentado y pensado con fundamentos estables, articulando a toda la comunidad educativa para su eficacia, así como este debe garantizar el desarrollo de cada sujeto y favorecer cada actividad educativa. Es así como cada institución aterriza su trabajo desde este proyecto y encamina sus acciones al cumplimiento de los propósitos establecidos en él.

Es por esto, que no es posible ejecutar un PEI sin la participación de los agentes educativos, puesto que es un proyecto que debe ser diseñado por todos los sujetos que hacen parte del desarrollo de los educandos, como lo plantea Audante y Soto (2024) quien manifiesta que los Proyectos Educativos Institucionales son un trabajo de toda la comunidad, puesto que solo de esta manera se garantiza una democracia participativa, de no ser así los planteamientos expresados en este tendrían un vacío, perdiendo el horizonte en la gestión del establecimiento.

2. El PEI y su relevancia en las acciones pedagógicas

El PEI es un instrumento relevante en las instituciones, puesto que en él se plasman todas las orientaciones para ejecutar el proceso educativo, es la guía para la comunidad en general. Para poder destacar su importancia, se usará la definición planteada por el MEN (como se citó en Cubillos 2021), quienes expresan que es una herramienta que orienta las prácticas educativas institucionales. En este, los integrantes de la institución instauran sus propósitos, construyen los derroteros para llegar a estos y a los planteamientos educativos esperados por el país.

Es así como todas las instituciones educativas deben construir un PEI que plasme las intenciones, necesidades e interés de la comunidad, para de esta manera, aterrizar los procesos pedagógicos y llevar a cabo todas las acciones formativas. Por este motivo, este instrumento no puede ser solo un documento que se tenga en los establecimientos, por el contrario, debe ser puesto en marcha en todo lo que se formule y apuntar a cumplir sus principios.

Del mismo modo, se retoma el planteamiento de Alvarado (2011), quien expresa que el PEI es un instrumento autónomo,



el cual se edifica de manera continua y permite sintetizar las representaciones, los fines, la identidad y acciones que conlleven a la mejora continua del establecimiento y la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Así mismo, expresa que la finalidad de este es realizar una práctica reflexiva y explicativa ejecutada por la comunidad educativa con el fin de concretar las acciones formativas, la conexión entre sujeto y contexto, el ideal pedagógico y el desarrollo del mismo.

De acuerdo con este planteamiento, se evidencia la importancia de los PEI en las prácticas de los educadores, puesto que en este se estipulan todos los ideales educativos y las perspectivas a tener en cuenta para poder ejecutar los procesos con los educandos. Se hace necesario que toda la comunidad sea partícipe en la construcción y seguimiento continuo del PEI, así mismo conozca sus pretensiones, de esta manera todos podrán orientar su trabajo hacia un mismo objetivo.

De la misma manera, Capella (como se citó en Carrasco y Gómez, 2018), manifiesta que el PEI es aquella herramienta que permite estructurar todo el proceso educativo y en él se debe incluir a toda la comunidad, puesto que solo de este modo se pueden aterrizar las prácticas pedagógicas. Aquí se sintetiza la importancia de este proyecto sobre las acciones que planifican los docentes; por este motivo, no pueden estar aisladas; debe haber una concordancia entre ellas.

Por otra parte, Gómez y Perozo (2020), establecen que los PEI favorecen a los establecimientos, puesto que en ellos no solo se establecen las orientaciones de carácter institucional, por el contrario, se plasman las disposiciones frente a los integrantes de la comunidad, así como es la guía para que todas las acciones de los educadores se encaminen a la mejora de sus sujetos y propende para que las acciones de los docentes contribuyan a la resolución de situaciones que se presenten acordes al contexto en el que se fundamentó.

Es así como el PEI guía las acciones de toda la comunidad en general, contribuyendo al desarrollo institucional y a la búsqueda de situaciones de aprendizaje, que permitan formar individuos que se puedan desenvolver en el contexto en el que viven y contribuir al avance del mismo, para que así, se pueda mejorar el desarrollo

de cada uno de los sujetos pertenecientes a esta comunidad.

3. Las prácticas pedagógicas de los docentes

Los docentes como sujetos líderes en el campo educativo, planifican acciones que pretenden desarrollar procesos idóneos de enseñanza - aprendizaje, en la mayoría de los casos realizan cada una de estas desde sus conocimientos, experiencias y concepciones, por lo cual, se evidencian en las diferentes instituciones diversas metodologías y situaciones educativas.

Muchos autores han definido el concepto de prácticas pedagógicas, para la presente investigación se retomará la de Avalos (como se citó en Próspero Pereda 2020), quien expone que estas son contempladas como procesos diferentes y tácticos que son desarrolladas por los docentes, para fundamentar diferentes competencias en los educandos, por este motivo estas deben propiciar situaciones de interacción, reflexión, investigación y apreciación que conlleven a propiciar situaciones de aprendizaje en los sujetos.

Es así como las prácticas desarrolladas por los docentes deben tener un sentido claro y una metodología, que posibilite el aprendizaje significativo en los estudiantes y propicie habilidades que permitan su desenvolvimiento en varios contextos, de allí depende el alcance de los objetivos propuestos por cada institución y la idoneidad de los procesos vivenciados por los educandos.

Del mismo modo, las prácticas de los docentes deben ser evaluadas y analizadas de manera continua, para que de esta manera, puedan renovarse y transformar aquellas situaciones que no sean propicias, ya que como plantea Zambrano (como se citó en Bolaño y Pallares 2018), las prácticas de los profesores refleja las concepciones de los mismos, a su vez estas se generalizan y permean el aprendizaje de los educandos. Es por esto que sus acciones no pueden ser improvisadas, deben ser planificadas y reflexivas para que así articulen todos los componentes educativos e impacten en el desarrollo de los sujetos.

Es por este planteamiento, que los docentes deben planificar sus acciones pedagógicas con unos propósitos claros, una metodología que impacte de manera positiva en los procesos de enseñanza - aprendizaje y permita a los educandos ser partícipes

de ellas, para de esta manera desarrollar competencias aplicables a su contexto y a las situaciones que se le presenten.

4. Importancia de la concordancia entre el PEI y las prácticas pedagógicas

En los apartados anteriores se describió la importancia de los PEI y las prácticas pedagógicas de los docentes para el desarrollo de las acciones educativas, no es viable concebir de manera aislada estos dos aspectos, ya que todos los procesos institucionales deben estar permeados por los planteamientos dentro de este proyecto, ya que este instrumento que es elaborado por toda la comunidad educativa refleja los intereses y necesidades de la misma.

De la misma forma es importante que los docentes tengan claridad sobre los aspectos relevantes dentro del PEI, para que de esta manera puedan articularlos en su práctica tal como lo expresa Gómez Guzmán (2020), quien refiere que el desconocer los aspectos relevantes del PEI es desarrollar acciones educativas sin una visión, sin sentido, sin fundamento y no se podrá realizar un proceso reflexivo para determinar sus aciertos, cosas por mejorar y tener la oportunidad de rediseñarlas. Además, al establecer una concordancia entre estos aspectos posibilitará la ejecución de procesos encaminados al alcance de los propósitos y de una calidad educativa.

En concordancia con este planteamiento se precisa la importancia en que estos dos aspectos estén relacionados, puesto que las acciones desarrolladas por los docentes deben apuntar a cumplir con los elementos estipulados en el PEI, ya que este es la guía del trabajo y contiene en él todo lo relacionado con los aspectos formativos institucionales. Así mismo los educadores realizan actividades mancomunadas con propósitos contextualizados para la formación de ciudadanos.

De la misma manera, la práctica pedagógica de los profesores no puede estar alejada de los planteamientos dentro del PEI, puesto que este proyecto es la guía para todas las actividades institucionales, tal como lo precisa Cubillos (2021), quien refiere que el PEI detalla los propósitos de la institución, la comunidad educativa y las normas que regulan su actuar, las herramientas formativas y modelos que orientan las actividades de los

educadores, así como las estrategias para desarrollar la gestión del establecimiento.

Del mismo modo, Carrasco y Gómez (2018), mencionan que el PEI en una guía en la gerencia educativa, beneficia la práctica pedagógica de los educadores, posibilita el desarrollo de la planeación, estrategias de enseñanza - aprendizaje, a su vez estructura el quehacer de la comunidad y aumenta la eficacia en las acciones.

De acuerdo con estos planteamientos, dentro del PEI se plasman todos los fines educativos para que de esta manera, todos los integrantes de la comunidad educativa dirijan sus acciones hacia el cumplimiento de estos, solo así se trabajará de manera mancomunada, se podrá alcanzar la calidad en la educación de los sujetos y en el desarrollo de la institución. Lo que permite evidenciar la importancia en la coherencia entre estos dos aspectos.

5. La gestión directiva y su incidencia en la articulación del PEI a las prácticas pedagógicas

Las instituciones educativas cuentan con un equipo directivo encargado de liderar y apoyar todas las acciones que se llevan a cabo dentro de ella, esta práctica desarrollada por los mismos se concibe como la gestión directiva, para poder destacar la relevancia de esta en los procesos institucionales, primero es necesario dar claridad sobre su significado, por su parte Matos (como se citó en Próspero Pereda 2020), la define como aquellas actividades y situaciones que ejecutan las directivas para promover el desarrollo de la institución, en donde, se estipulan diversas herramientas que permiten realizar una evaluación continua y así determinar la efectividad de las prácticas.

Es por esto, que el rol de la gestión directiva es fundamental para el desarrollo de las prácticas institucionales, puesto que ellos son quienes lideran los procesos y realizan un seguimiento a todo lo que se realiza en ella, del mismo modo estos líderes deben tener grandes competencias, las cuales, le permitan ser guías y contribuir a las acciones educativas, así como retroalimentar el trabajo de los educadores.

Tal como lo expresa Alvarado (2011), quien refiere que el rol

del directivo docente debe ser de alta calidad, contar con diversas habilidades que le permitan llevar a cabo acciones propicias que partan de las características particulares del contexto y que contribuyan al desarrollo de la comunidad educativa. Así mismo, debe tener un alto bagaje cultural, social y educativo, para que pueda propiciar una interacción de los educandos, educadores, familias y todos aquellos sujetos partícipes en la institución, además de ser veedor de la ejecución de las orientaciones dadas dentro del PEI y su reflejo en todas las actividades desarrolladas.

Es desde estos planteamientos que se evidencia como la gestión directiva debe promover desde su quehacer la concordancia entre las acciones educativas y los planteamientos del PEI, puesto que ellos como líderes deben realizar un seguimiento y acompañamiento a la comunidad educativa en general, pero antes de esto, es importante que ellos conozcan este proyecto, aporten a su actualización y de esta manera puedan difundir con claridad, todos los propósitos y así generar un equipo de trabajo con los docentes por una educación de calidad.

De la misma manera, las funciones de la gestión directiva están orientadas desde los planteamientos del PEI, tal como lo expresan Audante y Soto (2024) quienes anotan que dentro del Proyecto educativo se establecen orientaciones y estrategias que posibilitan el trabajo de los directivos, si estos son aplicados en la institución se podrían alcanzar metas y fortalecer las prácticas educativas.

Por otra parte, la gestión directiva debe tener una visión clara de lo que se desea alcanzar con las acciones educativas y donde se evidencie la ejecución del PEI, de esta manera, debe realizar una planeación, en donde permita una interacción con docentes, conocer los procesos y evidencie sus aportes a las dinámicas institucionales. Tal como lo plantea Arias (2021), las prácticas educativas no pueden ser improvisadas, deben estar organizadas y evidenciar la ejecución de proyectos en donde se plasmen los propósitos, valores y todos los elementos que guían la educación. Por esto la gestión debe manejar una comunicación asertiva que refleje la responsabilidad y didáctica de los agentes educativos.

Es así como la gestión directiva puede incidir de manera positiva o negativa en las acciones institucionales, pues de acuerdo

a su compromiso y liderazgo, se evidenciará procesos adecuados que contribuyan a las situaciones de enseñanza - aprendizaje, contextualizados y acordes a los elementos planteados dentro del PEI, por esto no puede ser indiferente a las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, sino por el contrario debe acompañar, retroalimentar y aportar a estas, con el fin de tener un trabajo en conjunto por la formación de los sujetos.

DISCUSIÓN

Después de plasmar los resultados obtenidos en la revisión documental, se denotan varias situaciones, la primera de ellas es que pese a las intenciones legales y de seguimiento planteadas con anterioridad, en muchas instituciones se genera el PEI como un documento diseñado para cumplir las pautas legislativas, se deja de lado las características particulares, lo que lo limita a un documento de muestra para las entidades gubernamentales y no se ejecutan sus elementos, perdiendo de esta manera la finalidad para la que fue diseñado.

Estas situaciones deberían regularse y dársele un verdadero sentido, ya que como lo refiere Estrada et al. (Como se citó en Arias 2021), el PEI no debería ser solo un documento que contiene diversas orientaciones para las prácticas educativas, por el contrario, debe asegurarse su aplicación en las instituciones, en cada uno de los momentos que vivencian los educandos y en su uso para el desarrollo de la comunidad.

En otros casos, se evidencia que en algunas Instituciones no se tiene en cuenta a la comunidad educativa para realizar el diseño del PEI, lo que lo deja sin un base sólida, esto lo menciona Suárez Chuquipiondo (2017), quien manifiesta que es limitada la participación de sujetos en la elaboración de los proyectos, algunos por su bajo interés u otros por su falta de formación, en algunos establecimientos copian estos documentos de otros ya elaborados o son diseñados por personas que no están inmersas en el contexto en el que está el colegio.

Un PEI sin el trabajo mancomunado de la comunidad, es solo un papel sin fundamento alguno, puesto que todos los integrantes

son sujetos importantes en este proyecto, de la misma manera, son quienes tiene claro las situaciones del contexto, al no involucrarlos se limita su validez de este, de la misma manera al no diseñar una herramienta propia del contexto se deja a libre criterio el desarrollo de las prácticas pedagógicas y se pierde el carácter particular de la comunidad.

Es por esto, que es importante que el PEI se aplique en todas las instituciones, pero no solo por cumplir con un requisito legal, sino como una herramienta contextualizada, en donde la comunidad educativa participe en su diseño y actualización, de la misma manera que se ponga en práctica cada uno de sus elementos en las actividades institucionales y aporte al desarrollo de los sujetos.

Por otra parte, se percibe que muchos docentes realizan sus prácticas desde sus conocimientos, experiencias y pensamientos, lo que conlleva a que estas en algunos casos no tengan un fin claro o esté descontextualizada, ya que el mundo es cambiante, así como los son los sujetos que están inmersos en él, por tal motivo sus intereses, necesidades y gustos no son los mismos, al aplicar los mismos métodos y estrategias durante años, no permite satisfacer sus deseos y ofrecerles acciones enriquecedoras

Tal como lo expresa Malagón Patiño (2018), la praxis educativa de los educadores se define desde diversas situaciones y teorías, pero todas aquellas coinciden en que los pensamientos y convicciones de estos influyen en los elementos que usan para su diseño y aplicación, así como la visión que tienen de estudiantes. Lo que en ocasiones determina el éxito o fracaso de las mismas, debido a la influencia que tiene la concepción educativa del maestro sobre su práctica, es importante que este se actualice y reflexione de manera continua sobre su quehacer

Del mismo modo, se evidencia la falta de análisis y reflexión de la praxis educativa, lo que no permite a los docentes modificar y transformar aquellas situaciones que no enriquecen su labor y el aprendizaje de los educandos, solo con una evaluación y seguimiento continuo se pueden lograr procesos adecuados, tal como lo expresa Soriano Galdames (2017), quien menciona que la ausencia de reflexión educativa influye en las instituciones, ya que estos momentos son mínimos o en algunos casos nulos, lo que

conlleva a que se generen situaciones problemáticas que afectan los procesos de los sujetos. Así mismo esta situación no posibilita el acompañamiento y evolución de los colegios, lo que causa que se realicen prácticas monótonas y sin un sentido claro.

Por todo lo anterior, es que se evidencia la importancia frente a la articulación entre el PEI de cada institución y las prácticas pedagógicas de los docentes, puesto que de esta manera todos los educadores tendrán unos elementos mancomunados que orientarán sus acciones, así todos podrán alcanzar un objetivo común y se concretarán las acciones formativas. Como lo expresa Cubillos (2021), el PEI ofrece componentes que posibilitan la ejecución de los procesos educativos, ya que describe diversos aspectos a tener en cuenta por parte de la comunidad educativa.

No puede desarrollarse una praxis desarticulada de los fines educativos institucionales, puesto que si el PEI ha sido planteado desde las necesidades de la comunidad, se dejaría de responder a la intención educativa de formar sujetos que puedan desenvolverse en todos los contextos y usen sus aprendizajes para resolver situaciones que se presentan en su cotidianidad.

Es así que al diseñar prácticas pedagógicas en concordancia con el PEI, se podrá atender a las necesidades de los sujetos y realizar acciones con sentido y que permitan un desarrollo significativo, tal como lo expresan Bolaño y Pallares (2018), el sustento teórico para la ejecución de la praxis educativa está presente en el PEI, pues de esta manera se posibilita una correspondencia entre los planteamientos y su aplicación. Del mismo modo, al generar esta articulación se promoverán espacios reflexivos que generen nuevos entornos enriquecidos y permita la participación de toda la comunidad.

Por último, es de vital importancia destacar que los directivos docentes son una pieza clave para el éxito en las actividades educativas, pues son los líderes en las instituciones, entonces ellos deben realizar un seguimiento que permita enriquecer y fortalecer las situaciones de enseñanza - aprendizaje, con sus orientaciones y retroalimentación apoyaran a los educadores para que todos trabajen en conjunto por el alcance de las metas institucionales.

Así lo expresa Miranda (Como se citó en Próspero Pereda 2020), quien manifiesta que la gestión directiva dirige las instituciones,

es decir, que las encamina a través de acciones articuladas al PEI, realiza un seguimiento constante, que le permita llevar a cabo un plan de mejora y así replantear las actividades para que estas sean acordes a los planteamientos pedagógicos, metodológicos y fines definidos para los sujetos que están inmersos en su comunidad.

Es por esto, que es fundamental que dentro del PEI se establezca con claridad unos lineamientos y elementos que direccionen el trabajo de la gestión directiva, para que así estos puedan tener bases sólidas en su intervención frente al trabajo docente, tal como lo expresan Audante y Soto (2024) ellos refieren que el trabajo de los directivos depende de las orientaciones establecidas dentro del PEI, al guiar su accionar desde unos planteamientos ecuanímenes se podrá alcanzar una calidad educativa.

La gestión directiva apoya a todos los sujetos de la comunidad para alcanzar los propósitos educativos, por este motivo son quienes deben tener como referencia los lineamientos de su PEI, tener certeza en sus planteamientos y las intenciones en las acciones pedagógicas, pues de esta manera, podrán guiar y garantizar la efectividad de los procesos, así lo refiere Soriano Galdames (2017), quien expresa es fundamental contar con directivos que sean partícipes de cada situación en la institución, que trabaje de manera articulada con todos los sujetos y pueda realizar un seguimiento para retroalimentar las acciones que se ejecutan en los establecimientos.

CONCLUSIONES

A través de la revisión documental se concluye que los PEI se construyen con la finalidad de establecer unos aspectos claves para el funcionamiento de las instituciones educativas, este es diseñado y actualizado por toda la comunidad, para garantizar que sea acorde al contexto y a las necesidades e interés de los sujetos que hacen parte del establecimiento, porque solo de esta manera se podrá alcanzar una educación de calidad. Así mismo, estos deben ser claros en sus orientaciones, determinar los propósitos, metodologías, procesos de enseñanza y evaluativos, para que pueda guiar la praxis de los docentes y



determinar el tipo de sujeto a formar.

De la misma manera, es importante que los docentes conozcan todos los aspectos planteados dentro del PEI, los incluyan en su práctica pedagógica y direccionen su planeación hacia los mismos propósitos, sólo así se podrá ejecutar acciones contextualizadas y que tengan un significado en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Al generar esa concordancia entre la teoría y la praxis, podrán concretar los fines educativos y formar sujetos con competencias aplicables a su contexto.

Así mismo, la gestión directiva debe liderar acciones acordes a las orientaciones del PEI, realizar seguimiento, acompañamiento y retroalimentación de las prácticas de los docentes, para de esta manera, garantizar que todos los sujetos estén sobre la misma línea y la comunidad en general recorra la ruta planteada dentro del proyecto, lo que conlleva a realizar un trabajo mancomunado por el cumplimiento de las metas y propósitos institucionales.

Es así como estos tres tópicos: PEI, prácticas pedagógicas y gestión directiva son un eje fundamental en la educación, puesto que al articularlos, se podrá generar un trabajo mancomunado y contextualizado para formar sujetos con unas características particulares, que adquieran competencias útiles para su desenvolvimiento en cualquier contexto, así mismo, al trabajar todos los actores de la comunidad educativa en la aplicación de estrategias innovadoras y enriquecedoras coherentes con los planteamientos institucionales alcanzaran una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Alvarado. C, E. (2011). Modelos de pensamiento y gestión escolar mediada por el proyecto educativo institucional -PEI. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental de Rubio] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/135/135>
- Arias. L, A. (2021). Los proyectos educativos institucionales en la educación media colombiana: utopía y realidad. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Rubio] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/230/229>



- Audante, V. P. P. y Soto, Z. F. A. (2024). El proyecto educativo institucional y la gestión educativa en la i.e. nuestra señora del Carmen del distrito de imperial, 2023. *Revista IGOBERNANZA / VOL. 7N ° 25-Marzo 2024*. <https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/327/710>
- Bolaño, P. E. O. y Pallares, C. J. E. (2018). La práctica pedagógica del colegio corazonista de Bogotá D.C.: Una mirada actual a través de los conceptos estructurantes de su proyecto educativo Bogotá. Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Javeriana de Colombia] Repositorio Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39044/Practica1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Carrasco, S. M, P. y Gómez de la C. M, P. (2018). Evaluación del Proyecto Educativo Institucional y su efecto en el desempeño docente de la Institución Educativa N. ° 64058- Pucallpa 2018. [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado Universidad César Vallejo de Perú] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25729>
- Cubillos. M, A. (2021). Acciones estratégicas sobre la gestión académica pedagógica apoyado en el proyecto educativo institucional (pei). [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental. De Rubio] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/330/322>
- Decreto 1075 (2015) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Gómez - Guzmán. L, M. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en correspondencia con los contenidos del proyecto educativo institucional en la IEA Pedro Antonio Alejalde. [Tesis de doctorado, UMECIT de Panamá] Repositorio UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2931>
- Gómez, G. L, M. y Perozo, Ch. S, R. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 4(14), 102-117. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.96>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta edición Quirón ediciones. CIEA Sypal. <https://dariososafoula.files.wordpress.com/2017/01/hurtado-de-barrera-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-guiccc81a-para-la-comprensiocc81n-holicc81stica-de-la-ciencia.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2012). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación.



- Séptima edición Caracas: Quirón ediciones. CIEA Sypal.
- Ley 115. Ley General de Educación(1994).https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Malagón - Patiño. M, R. (2018). Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas. *Revista Informador Técnico (Colombia)* 82(1) Enero - Junio 2018: 108-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6773114>
- MEN (2008). Guía N° 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/177745:Guia-No-34-Guia-para-el-mejoramiento-institucional-de-la-autoevaluacion-al-plan-de-mejoramiento>
- MEN (2017) Proyecto Educativo Institucional - PEI. Proyecto Educativo Institucional - PEI: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>
- Próspero - Pereda, D. E, R. (2020). Incidencia de la gestión directiva en la práctica pedagógica en la institución educativa privada Marcelino Champagnat Ventanilla Callao 2020. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Lima] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53093>
- Suárez - Chuquipiondo de R. G, I. (2017). Componente propuesta pedagógica del Proyecto Educativo Institucional y su relación con el desempeño docente en la I.E. María Inmaculada, Requena, Loreto, 2016. Perú: Universidad Nacional mayor de San Marcos. <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.246>
- Soriano - Galdames. S. (2017). Acompañamiento directivo a docentes para la reflexión sobre la práctica y mejora de los aprendizajes de los estudiantes [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado de Chile] <https://bibliotecadigital.oducal.com/Record/ir-11242-24038>





Formación virtual para la Carrera de Derecho de la Universidad Técnica de Oruro

Virtual training for the Law Career of the Technical University of Oruro

Alejandro Pacheco Tarqui

pachecoalejandro2020@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4794-3542>

Universidad Técnica de Oruro, Oruro, Bolivia

Recibido: 25 de mayo 2024 / arbitrado: 10 de junio 2024 / aceptado: 08 de de julio 2024 / publicado: 02 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.6i17.14>

Resumen

La investigación tuvo como objetivo diseñar un modelo de formación virtual para la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, de la Universidad Técnica de Oruro. En tanto metodología el paradigma interpretativo evolucionó inmerso en un enfoque mixto cuantitativo - cualitativo, de carácter descriptivo - propositivo - correlacional. La población objeto de estudio estuvo representada por 274 estudiantes; a los cuales bajo la técnica de observación participante, se les aplicó el instrumento entrevista semiestructurada tipo encuesta. Luego de conocer los diagnósticos e indagar sobre los factores que connotan en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la formación virtual; igualmente de precisar la aparición de la pandemia Covid19 y lo que esta incidió en la transformación educativa, desde lo tradicional a la experiencia novedosa de la incorporación y profundización de las TIC, se propuso un modelo didáctico de enseñanza y aprendizaje, bajo un enfoque virtual, para mejorar el aprendizaje estudiantil.

Palabras clave:

Propuesta;
Formación; Virtual;
Estudiantes,
Derecho; Pandemia

Abstract

The objective of the research was to design a virtual training model for the Huanuni Sub-Headquarters Law Career, of the Technical University of Oruro. As a methodology, the interpretive paradigm evolved immersed in a mixed quantitative - qualitative, descriptive - propositional - correlational approach. The population under study was represented by 274 students; to whom, under the participant observation technique, the semi-structured survey-type interview instrument was applied. After knowing the diagnoses and investigating the factors that connote the teaching and learning process based on virtual training; Likewise, to specify the appearance of the Covid19 pandemic and what it had an impact on the educational transformation, from the traditional to the novel experience of incorporating and deepening ICT, a didactic model of teaching and learning was proposed, under a virtual approach, to improve student learning.

Keywords:

Proposal; Training;
Virtual; Students,
Law; Pandemic

INTRODUCCIÓN

Informa la Unesco (1998) que las generaciones nuevas están ingresando a un mundo que atraviesa importantes cambios en las esferas científica, tecnológica, política, económica, social y cultural. El surgimiento de la “sociedad del conocimiento” está transformando la economía mundial y el estatus de la educación.

La educación en constante cambio es el punto donde confluyen poderosas fuerzas políticas, tecnológicas y educativas, que tendrán un efecto significativo sobre la estructura de los sistemas educativos de todo el mundo en lo que resta del siglo. Muchos países están involucrados en iniciativas que intentan transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, preparando a los estudiantes para formar parte de la sociedad de la información y la tecnología. El Informe mencionado expresa que las nuevas tecnologías constituyen un desafío a los conceptos tradicionales de aprendizaje, pues definen el modo en que profesores y estudiantes acceden al conocimiento y por ello tienen la capacidad de transformar radicalmente estos procesos.

Las TIC ofrecen un variado espectro de herramientas que pueden ayudar a transformar las clases actuales –centradas en el profesor, aisladas del entorno y limitadas al texto de clase– en entornos de conocimientos ricos, interactivos y centrados en el estudiante. Para afrontar estos desafíos con éxito, las escuelas deben aprovechar las nuevas tecnologías y aplicarlas al aprendizaje en comunidades virtuales.

Se denomina comunidades virtuales a determinados grupos de sujetos (individuos, colectivos e instituciones) que concentran sus esfuerzos en el ordenamiento de datos procesados en la internet, a partir de servicios en línea. En otras palabras, son grupos de individuos e instituciones organizados en torno a un margen de intereses específicos, cuyas interacciones, vínculos, relaciones y comunicaciones se dan a través de red.

Las comunidades virtuales pueden ser muy diversas y específicas, involucrando personas de procedencias alejadas geográfica y culturalmente, ordenadas en torno a un tema común

de su pasión o interés y un espacio virtual que puede estar determinado por una página web o un servicio on-line.

Este término se empleó por primera vez en 1994. Sin embargo, las primeras comunidades virtuales ya existían desde los años 70 del siglo XX, particularmente en torno al intercambio de datos especializados en ámbitos militar, científico y académico, gracias a los mecanismos de comunicación de, para aquel entonces, la rudimentaria internet, como sistemas de boletín (BBS) o tableros de anuncios (Rheingold, 1994)

Actualmente las comunidades virtuales son un fenómeno masivo en línea y muy vinculado a la explosión de las redes sociales, capaces de interconectar este tipo de organizaciones virtuales o de crear otras propias, en torno a ejes comunicativos masivos y distintos tiempos y modos de interacción. La educación es un claro ejemplo de ello.

Durante la revolución digital, la escuela tradicional que data entre el siglo XVII y el XIX inicia una transformación monumental. Las tecnologías de información y las comunicaciones se convierten en impulsores de cambio en la educación, sin embargo, aceptar lo tecnológico no es fácil cuando la pedagogía considera el fenómeno educacional como un hecho y como una actividad humana, la historia de la educación hasta ahora había considerado aspectos en su mayoría filosóficos, sociológicos, económicos, pero nunca tecnológicos.

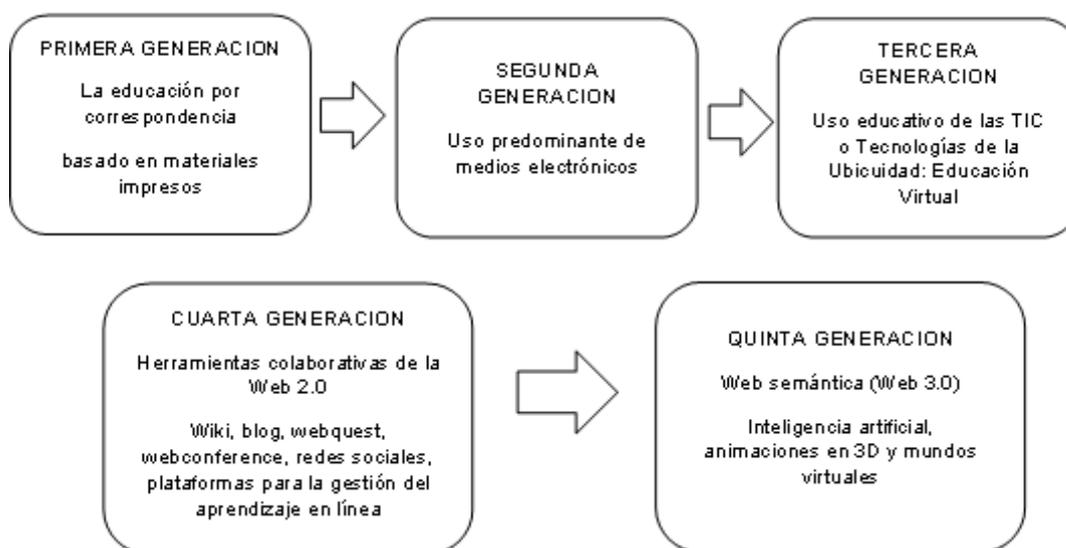
La aceptación del uso de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje no fue tarea fácil, durante este periodo los esfuerzos se enfocaron en lo técnico, tanto en el desarrollo de herramientas como en la capacitación del personal docente para el uso de tecnologías nuevas. La televisión, el microprocesador, los videojuegos, la cámara digital, el celular, los mensajes de texto, el internet, las redes móviles, las redes sociales y la computación en la nube son tecnologías creadas desde hace muy poco. Sin embargo, a pesar del poco tiempo de su creación, ya para el siglo XXI, se supera un poco la etapa de aceptación a lo instrumental y las instituciones educativas se deben concentrar en mayor medida en lo pedagógico.

Los conceptos educación a distancia y educación virtual son propios del siglo XX. Para el Ministerio de Educación Nacional (2009) la educación a distancia apareció en el contexto social como una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejaban a un número elevado de personas, quienes deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones; pero que eran inaccesibles por la ubicación geográfica o bien por los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o definitivo a esas sedes.

Luego, a raíz de la llegada de la revolución tecnológica y con ella las nuevas tecnologías, la educación a distancia evoluciona y trae consigo nuevas formas de enseñar y de aprender, es así que surge el término educación virtual cuya concepción pedagógica se apoya en las tecnologías de la información y la comunicación.

La educación virtual o educación en línea, se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio, sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el estudiante es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo. Desde esta perspectiva la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Es así que la educación virtual se hace parte de la educación a distancia (EaD) y para comprenderla es necesario explicar las generaciones que lleva la EaD. La educación no presencial surge de la separación espacio temporal entre el docente y el estudiante y ha presentado la siguiente evolución tal y como se muestra en los gráficos que se muestran a continuación:

Figura 1. Evolución de la educación no presencial

Fuente: Elaboración propia con base en ACESAD, Virtual Educa (2013)

Sin embargo y de acuerdo a la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia (ACESAD, 2013) la propuesta de las tres primeras generaciones continúa actualmente, ya que permite presentar la evolución en el tiempo de acuerdo al avance tecnológico.

Es así que la Educación Superior Virtual nace en el marco de los programas que ya existían de Educación a Distancia, que hicieron su aparición en los años setenta del siglo XX, pasando del soporte papel al soporte digital, incorporándose a la tercera generación que en algunos estudios se fija en 1998, 1999, 2000 e inclusive 2001 como fecha de inicio.

En cuanto a la educación virtual en Bolivia no se tiene mucha referencia, pero después de haber realizado la investigación, se consideró importante la consideración siguiente. Hace poco tiempo se lanzó en Bolivia el Programa Nacional de Gobernabilidad (PRONAGOB) como una estrategia para impulsar el denominado “Gobierno Electrónico” y coordinar varias iniciativas dispersas a nivel nacional, que empezaron esta tarea hace ya algún tiempo. El Gobierno Boliviano ha elaborado un proyecto específico, formulando un anteproyecto de ley; y en mayo del 2002 inauguró un portal dedicado para tal fin.

El impacto económico social del Programa alcanzó todos los ámbitos de la vida ciudadana y aspira a que esta política ayude a las personas y organizaciones a adaptarse a las nuevas circunstancias y provea herramientas y modelos que respondan racionalmente a los cambios inducidos por el dominio de las TIC, especialmente en los proyectos de capacitación y sensibilización que se generen. En este sentido se aspira, por ejemplo, a que las instituciones educativas y gubernamentales logren un nivel mínimo de recursos tecnológicos de información. Una consecuencia directa de ello en el ámbito de la educación es que se mantenga el concepto de educación continua, formal y a distancia semi o no presencial.

Uno de los pilares fundamentales del programa consistió en establecer una Red Ciudadana Electrónica, que provea al ciudadano de las facilidades para el cumplimiento de sus obligaciones y para que pueda recibir de esta red los servicios en línea para su educación, así como las facilidades suficientes para realizar su trabajo. Tal red ciudadana demandó un alto grado de coordinación entre los poderes del Estado (ejecutivo, legislativo y judicial) y las otras instituciones de la sociedad civil. Por supuesto que a las instituciones de educación superior les correspondió desempeñar un papel clave en esta red.

La Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2020) orienta las políticas de Estado enfocándolas hacia la educación, considerando el precedente inmediato de la pandemia del coronavirus, la cual ha sacado a luz un cúmulo de falencias y tareas pendientes en todos los niveles del Estado. La educación es una de ellas, ya que hoy, por la medida del aislamiento, todo se ha paralizado y los estudiantes desde primaria, pasando por secundaria hasta la universidad, no continúan con sus aprendizajes.

Es conocido que la educación virtual puede salvar distancias cuando hay conectividad y más aún cuando se aplica el principio de autoaprendizaje. Todo puede mejorar en beneficio de los estudiantes, cuando las situaciones límite, como la pandemia, sacan lo mejor de uno y se dan respuestas creativas.

Desde el mes de marzo de la gestión 2020 las clases en las instituciones educativas, en todos los niveles, no fueron

presenciales por motivo de la pandemia del covid-19, como pasó en las instituciones de educación superior, que es el caso que ocupa esta investigación.

Para mantener los procesos de enseñanza de los estudiantes la pandemia obligó a los docentes a utilizar diferentes herramientas tecnológicas de manera virtual. La emergencia sanitaria no ha cesado y es casi seguro que los estudiantes no volvieron a las aulas en el 2020 ¿Este es un buen momento para repensar un modelo educativo? Claro, hay que discutir sobre este aspecto para el ámbito educativo.

Por diferentes circunstancias en la localidad de Huanuni, que está distante aproximadamente a 50 Km de la Ciudad de Oruro, tanto la cobertura y la señal del internet no son óptimos y esto es notorio en alguna de las empresas telefónicas que ofrece el servicio en la localidad. Ello afecta a los estudiantes locales de la carrera de derecho, para atender clases virtuales en diferentes plataformas.

Otro factor importante que se debe considerar es que hay estudiantes del área rural del Departamento de Oruro y otros departamentos, que por efecto de la pandemia regresaron a su lugar de origen. Es en ese momento cuando les toca atender las clases virtuales, aun existiendo observaciones por parte de los estudiantes sobre algunas plataformas educativas, indicando tener dificultades para operarlas.

¿Cuál es el rol del Docente en este cambio? Es necesario capacitarlos para que enseñen, lo menos posible, de la forma que aprendieron. En la universidad les dijeron que tenían que pararse junto al pizarrón y no pueden ser disruptivos de ese modo.

Entre tantas realidades que trajo la pandemia, la educación en casa es una de las que más preocupa a la sociedad: los docentes necesitaron reinventar sus modelos de enseñanzas para seguir relevantes en el proceso. Datos proporcionados por la UNESCO indican que, al 31 de marzo de 2020, el cierre de los colegios ha afectado a millones de niños y jóvenes en 185 países, perjudicando al 89.4% de la población estudiantil del planeta.

El mundo no estaba preparado para afrontar esta situación,

pero fue importante que el Ministerio de Educación Nacional asumiera en una mesa técnica con estudiantes, docentes y profesionales del área de educación, trabajar y reflexionar sobre la situación de la niñez y de la adolescencia, para proponer un plan estratégico que llevara la educación a todos los estudiantes sin importar la situación económica.

La pandemia obligó a docentes y maestros a replantear sus estrategias didácticas, desde que las fuentes del área de salud expresaron que las clases presenciales no volverían en el corto y mediano plazo. A partir de este momento las desigualdades se hicieron visibles.

Se consideró que este tiempo de incertidumbre en cuanto a la vuelta de la normalidad de clases, es un momento para replantear no solo los métodos tradicionales de dictar clases, sino también de analizar críticamente las diferencias sociales existentes, atendiendo que no todos tienen acceso a los mismos medios digitales. Se consideró que es un tiempo que deja entrever por un lado las desigualdades existentes desde siempre y que ahora más que nunca significan un obstáculo para el aprendizaje.

No todas las familias tienen los mismos accesos a la educación. La brecha digital por momentos se creyó que se estaba acortando, ahora resulta que es todo lo contrario, que no a todos los estudiantes se les facilita el uso de internet, ni mucho menos de un celular, tablet, notebook, pc, etc. Es evidente la desigualdad en tiempos de pandemia. Pero este salto tecnológico repentino en tiempos de cuarentena, trajo a colación otro tema importante, el de la desigualdad en cuanto al acceso a la educación virtual. Están las dos caras: los que tienen internet y pueden y los que no tienen y están más atrasados.

En todo este escenario las universidades han tenido que replantear sus servicios educativos, para garantizar la continuidad de las clases, desde plataformas tecnológicas, hasta sistemas de video conferencia, analizando factores de conectividad, accesibilidad y escalabilidad. La preparación y capacitación docente para clases en línea ha sido otro elemento que se asumió para responder al desafío de enseñar, aprender, evaluar e innovar

en línea.

Algunos profesores acostumbrados a las clases tradicionales, conocidas como clases “magistrales”, han tenido que reinventarse para poder acercarse a los estudiantes, algunos con elementos básicos como un teléfono móvil, con conexiones precarias de internet y otros con estudiantes que tenían todos los recursos tecnológicos para acceder a una clase en línea. En un estudio realizado por Borgobello, et. al. (2018) en la Facultad de Psicología en Argentina, mencionan que: un 62% utilizaba Facebook para comunicarse con los estudiantes, un 79% de los docentes no usaba ni había usado el WhatsApp para comunicarse con los estudiantes y cerca de 50% de los docentes nunca habían utilizado una plataforma Moodle, aunque no menciona, imaginamos que muy pocos accedían a video conferencias.

Esto dio una idea, a escala mayor, de lo que tuvieron que hacer las universidades y los profesores para enfrentar este reto y poder llevar adelante las clases en forma virtual.

Otro de los aspectos considerados primordiales para llevar a cabo la formación virtual es la conexión a internet, cuyo acceso muchas veces es posible y otras no. Según la (UNESCO-IESALC, 2020) la virtualización es la principal herramienta educativa para sostener el funcionamiento de la educación a nivel mundial, cuyas clases se transmiten en streaming, entre otros, que además son de mayor dificultad de acceso por la cantidad de datos que gastan y la calidad de conectividad que demandan.

Según otras investigaciones como la de Moreno (2020) La innovación pedagógica en los tiempos del COVID-19 es la prueba que necesita el sistema educativo para fortalecerse, cambiar, evolucionar y darle más peso al aprendizaje que a la enseñanza y de este modo estar más preparados a situaciones inesperadas.

Un aspecto fundamental es que los profesores cambien sus metodologías tradicionales de enseñanza para evolucionar, innovar y crear estrategias metodológicas que impacten positivamente en la educación y la formación profesional. Que se atrevan a implementar herramientas novedosas y que constantemente se vayan actualizando en el mundo competitivo de la educación.



El proceso es arduo y en constante evolución, si bien se ha vencido un reto parcialmente, existen muchos otros que deben ser tomados en cuenta, como la accesibilidad a la educación de los más desfavorecidos, que no tienen una conexión de internet, un dispositivo móvil o un computador, hasta probablemente no tengan electricidad en sus residencias.

También es un reto construir una tecnología educativa inclusiva que favorezca a los que sufren de necesidades especiales, como discapacidad visual y auditiva, para adaptar plataformas y herramientas tecnológicas a retos educativos virtuales futuros.

Por el momento en la Carrera de Derecho en la Sub Sede Huanuni, no hay un modelo didáctico para la formación virtual. Por tal motivo se produjo con un poco de desorden el cambio repentino de las clases presenciales a las clases virtuales. Se diría que cada docente aplicó las clases virtuales de acuerdo a su conocimiento/criterio y utilizando diferentes plataformas educativas, generando para el estudiante un factor un tanto negativo.

Motivado por todo lo escrito con antelación y con miras a proponer un modelo didáctico de formación virtual, surgió la interrogante ¿Cuál sería el modelo didáctico de formación virtual para la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, de la Universidad Técnica de Oruro?

MÉTODO

El paradigma interpretativo evolucionó inmerso en un enfoque mixto cuantitativo - cualitativo, de carácter descriptivo - propositivo - correlacional. La población es el alumnado de la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, dependiente de la Facultad de Derecho, de la Universidad Técnica de Oruro; representada por una muestra de 274 estudiantes discriminados, por años, de la manera siguiente: 118 del primero, 47 del segundo, 51 del tercero, 28 del cuarto y 30 del quinto. A los cuales bajo la técnica de observación participante, se les aplicó el instrumento entrevista semiestructurada tipo encuesta.

El procedimiento metodológico comenzó por la revisión de la



literatura con la ayuda del internet. Antes, durante y después de la recolección de datos se realizó el seguimiento de las clases virtuales, en coordinación con los presidentes y directiva de cada curso, mediante el celular y el WhatsApp, rescatando los factores positivos y las adversidades de las clases virtuales.

Para la recolección de datos se empleó los formularios google, los cuales fueron llenados en la oficina de coordinación teniendo presente todas las medidas de bioseguridad. Luego se procedió a la tabulación de los resultados en trabajo de gabinete y se realizó la transcripción e impresión del documento presente.

RESULTADOS

Como ejemplo se muestra un substrato (estudiantes de quinto año) del compendio de las entrevistas totales aplicadas en la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, dependiente de la Facultad de Derecho, de la Universidad Técnica de Oruro.

1- ¿De acuerdo a tu criterio, cómo están las clases virtuales hasta el momento?

Pregunta	Respuestas
Bien	20%
Regular	50%
Mal	20%
Pésimo	10%
Total	100

Fuente: Elaboración propia

2- ¿De acuerdo a tu criterio, qué plataforma virtual consideras que es el más adecuado para pasar clases?

Pregunta	Respuestas
WhatsApp	30%
Zoom	70%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

3- ¿De acuerdo a tu criterio, cuál plataforma virtual consideras que es el más adecuado para los exámenes?

Pregunta	Respuestas
Moodle	83%
WhatsApp	17%
Total	100%

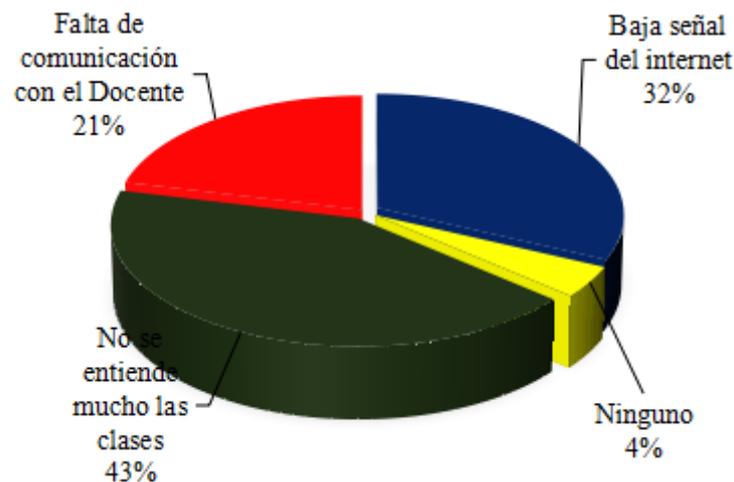
Fuente: Elaboración propia

4- ¿Qué dispositivo utilizas para tus clases virtuales?

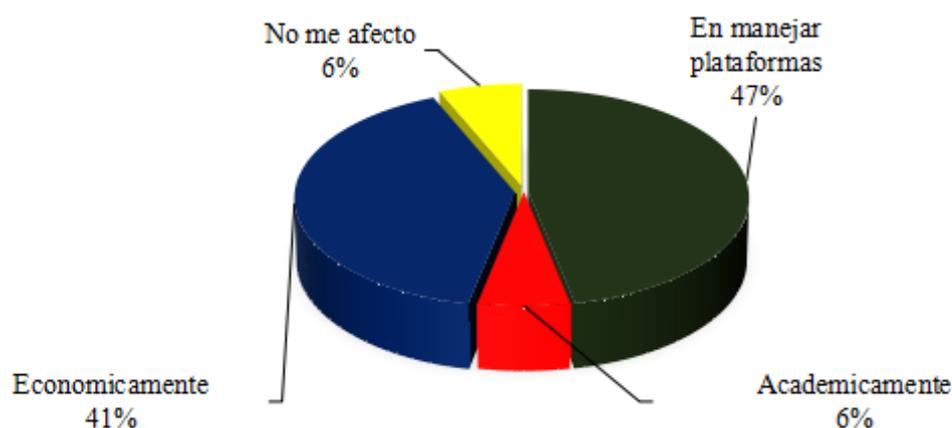
Dispositivo	Respuesta
Celular	95%
Computadora	5%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

5- ¿Qué desventajas puedes considerar, sobre las clases virtuales?



6- ¿Por motivo de la pandemia del Covid-19, de qué manera te afectó la implementación repentina a las clases virtuales?



Análisis general

El reglamento de las clases virtuales en la universidad, por diferentes circunstancias, no se cumplió en su totalidad en la carrera de Derecho Sub Sede Huanuni; por las causas siguientes: el horario de clases no se respetó por algunos docentes, hubo exceso en la asignación de las tareas, en lo que respecta a las evaluaciones existió sobre carga de preguntas y el tiempo para responder no fue acorde al número de las mismas y a lo que requerían las respuestas, lo que trajo como consecuencia algunos reclamos por parte de los estudiantes, por causa de la aplicación de los exámenes en esas condiciones.

Este cambio repentino de las clases presenciales a las virtuales afectó tanto a docentes como a estudiantes, en tanto adaptarse a esta modalidad novedosa para ellos. Visto el reglamento, solo el 50% de los docentes cumplió su aplicación. Esta situación demostró que existió y existe la continuidad de las clases virtuales en la carrera de Derecho en la Sub Sede Huanuni, a pesar de las adversidades.

En cuanto a la infraestructura y personal, la sub sede cuenta con un edificio de seis pisos, siendo la mejor infraestructura de todas las sub sedes de la universidad, en la que pasan clases las cuatro carreras que ofrece. Cada piso está destinado a una carrera para pasar clases, cuenta con un auditorio para uso común, con un gabinete de informática, con un Snack y una biblioteca. Para



la gestión administrativa el número de personal es de cuatro, una secretaria, una bibliotecaria, una portera y un sereno.

En la Carrera de Derecho, el piso en que le toca pasar clases se encuentra en óptimas condiciones, contando con siete ambientes destinados netamente para estos estudios y con una oficina de coordinación que se encarga de hacer conocer todas las actividades de la carrera para los docentes y estudiantes. Así mismo, los estudiantes cuentan con sus respectivos baños tanto para damas y varones por separado. En cuanto al ambiente donde pasan clases, proporciona la mayor comodidad posible. Cada aula cuenta con pizarras acrílicas, un escritorio personal para el docente y sus respectivas cortinas en las ventanas y cada estudiante cuenta con una silla personal. La carrera cuenta también con Datas Display para quien así lo requiera.

DISCUSIÓN

En la Carrera Derecho Sub Sede Huanuni de la Universidad Técnica de Oruro, para adecuarse a la exigencia novedosa de la educación virtual y por insuficiencias del conocimiento para el manejo de la plataforma Moodle, fue necesario que los docentes recibieran capacitación en este sentido. En cuanto a la consideración del uso de plataformas virtuales para el acto académico, las preferencias fueron Moodle, WhatsApp y Zoom; compartiendo las clases con los estudiantes mediante documentos de PDF y Word.

“El uso de las plataformas virtuales y su relación con el proceso educativo en estudiantes de primer y segundo año de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés en la Gestión 2018 (La Paz - Bolivia)” Huanca (2018) Entre sus conclusiones se mencionó: La plataforma virtual no es empleada usualmente, sin embargo, lo provechoso termina siendo la consideración sobre las ventajas del empleo de la página web, por lo que se hizo imprescindible implementar capacitaciones sobre plataformas y herramientas virtuales, que



permitieron la obtención de un proceso educativo mejor. Son indudables los beneficios al optar esta modalidad semipresencial en la carrera de educación. No obstante, el futuro del profesional del campo de la educación sería un agente primordial en el medio digital.

“Los Desafíos metodológicos en la educación virtual (Proyecto CER de la Universidad La Salle. La Paz - 2015)” Arteaga (2015) concluyó, en términos generales, que desde el punto de vista pedagógico didáctico, el modelo implementado en los cursos y seminarios, reproduce la actividad educativa presencial clásica, es decir, lleva la escuela a la plataforma. Ese es el primer paso importante y necesario, ya que el proyecto CER ha permitido que los participantes reconozcan el uso de la tecnología y de la plataforma como un recurso útil, necesario para suplir ausencias y coberturas y optimizar el uso de recursos audiovisuales. Ahora el desafío es cómo transformar esa “escuela virtual” a la par que se trata de transformar la escuela presencial.

La “Propuesta de un nuevo LMS (Learning Management System) Para el Curso Virtual Diplomado en Educación Superior: Universidad Mayor de San Andrés” Colque (2006) Concluyó que actualmente el país se encuentra bajo un panorama de términos diversos que guardan una estrecha relación, lo que podría llegar a confundir a cualquier inexperto en el tema. Por ejemplo, el e-learning constituye un término no tan conocido en Bolivia y posiblemente éste se ha ido tergiversando por su uso con fines más lucrativos que formativos.

“El Modelo Pedagógico para la Facultad de Estudios Virtuales de la Universidad Adventista del Plata (Universitat de les Illes Balears) (Argentina. 2017)” Bournissen (2017) Concluyó que luego de la experiencia piloto con un curso utilizando el modelo pedagógico propuesto, se logró el diseño y la implementación del mismo en la Escuela de Estudios Virtuales (EEVI) de la UAP; mejorando el modelo pedagógico existente.

La formación virtual es un modelo pedagógico necesario

El modelo didáctico de formación virtual para la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, de la Universidad Técnica de Oruro debería erigirse bajo las premisas siguientes:

Aunque parezca contradictorio, la educación virtual permite un contacto personal entre el docente y el estudiante. El intercambio de mensajes escritos y la posibilidad de seguimiento detallado del progreso proporcionan al docente un conocimiento del estudiante muchas veces mayor que en cursos presenciales.

Antes de la pandemia del Covid-19, se tenía escasa información sobre el tema de educación virtual. Las clases virtuales ofrecen una oportunidad única al estudiante de compartir experiencias con otros, lo que refuerza el sentido de colaboración y de comunidad. Además, el estudiante recibe el control de su tiempo, sus recursos y puede escoger el mejor camino de aprendizaje de acuerdo con sus preferencias y capacidades. Desde cualquier lugar y a cualquier hora, los estudiantes tienen acceso a sus cursos virtuales. De ahí su gran relación e importancia.

Un nuevo desafío es aprovechar los recursos tecnológicos, el internet, para irnos familiarizando con la nueva educación apoyada en la virtualidad. Que los docentes interactúen en las clases virtuales para que a partir de su experiencia implementen nuevas estrategias de enseñanza en el aula virtual.

Modelo didáctico de formación virtual para la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, de la Universidad Técnica de Oruro

Introducción

La Universidad Técnica de Oruro cuenta con la plataforma Moodle, la misma que por motivo de la pandemia del Covid-19 se está utilizando para impartir las clases virtuales. Para su manejo se realizó la capacitación respectiva tanto por la Federación de Docentes de la Universidad Técnica de Oruro

(F.E.D.U.T.O.) como por el Decanato de la Facultad de Derecho.

En el proceso de las clases virtuales las emociones cumplen un rol fundamental, no basta con colgar en la plataforma los contenidos de cada tema, si no lograr y captar la atención del estudiante para que ingrese con buenos ánimos a la misma. Hasta el momento se sube a la plataforma cada tema a secas generando en el estudiante desmotivación.

Un modelo didáctico es una herramienta teórico-práctica con la que se pretende transformar una realidad educativa, orientada hacia los protagonistas del hecho pedagógico como son los estudiantes y los docentes.

En ningún momento se consideró la propuesta como una opción rígida que debe ser aplicada tal como se presenta. Por el contrario, se consideró que, dependiendo de varios elementos como lo son el contexto y los intereses particulares de los docentes y estudiantes, se halló el camino a seguir para su aplicación. En tal sentido se sugirió lo siguiente:

La propuesta es producto del trabajo de investigación desarrollado en la Sub Sede Académica de Huanuni de la Carrera de Derecho de la Universidad Técnica de Oruro, cuyo problema principal es la carencia de un modelo didáctico que contribuya a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales de la U.T.O. modalidad a Distancia y Virtual en la región Huanuni, teniendo como finalidad proponer la aplicación de un modelo didáctico que contribuya a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales.

El desarrollo de la propuesta se da en 3 fases, en donde se describe el modelo, se argumenta con base teórica y se indica la metodología empleada.

Fundamentación

La Universidad Técnica de Oruro, brinda un servicio educativo superior, el mismo que cuenta con plataformas virtuales que permite la interacción de los docentes tutores virtuales en las diferentes sedes académicas. Hoy en día, con el avance de la ciencia y la tecnología y los problemas de COVID-19 se exige

que las instituciones educativas deban adaptarse a los nuevos cambios que se han producido por la pandemia.

Sin embargo, se presenta deficiencias en la didáctica para el logro de los aprendizajes: la carencia de docentes que cuenten con el perfil de tutor virtual, los estudiantes con edades promedio de 18 a 26 años no cuentan con las habilidades tecnológicas necesarias, medios y materiales sin actualizar, carencia de buen uso de la plataforma Moodle para la interacción síncrona. Estas son situación que conllevan a proponer un modelo didáctico basado en instrucciones para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales, de la Sede Académica de Huanuni de la Carrera de Derecho de la Universidad Técnica de Oruro.

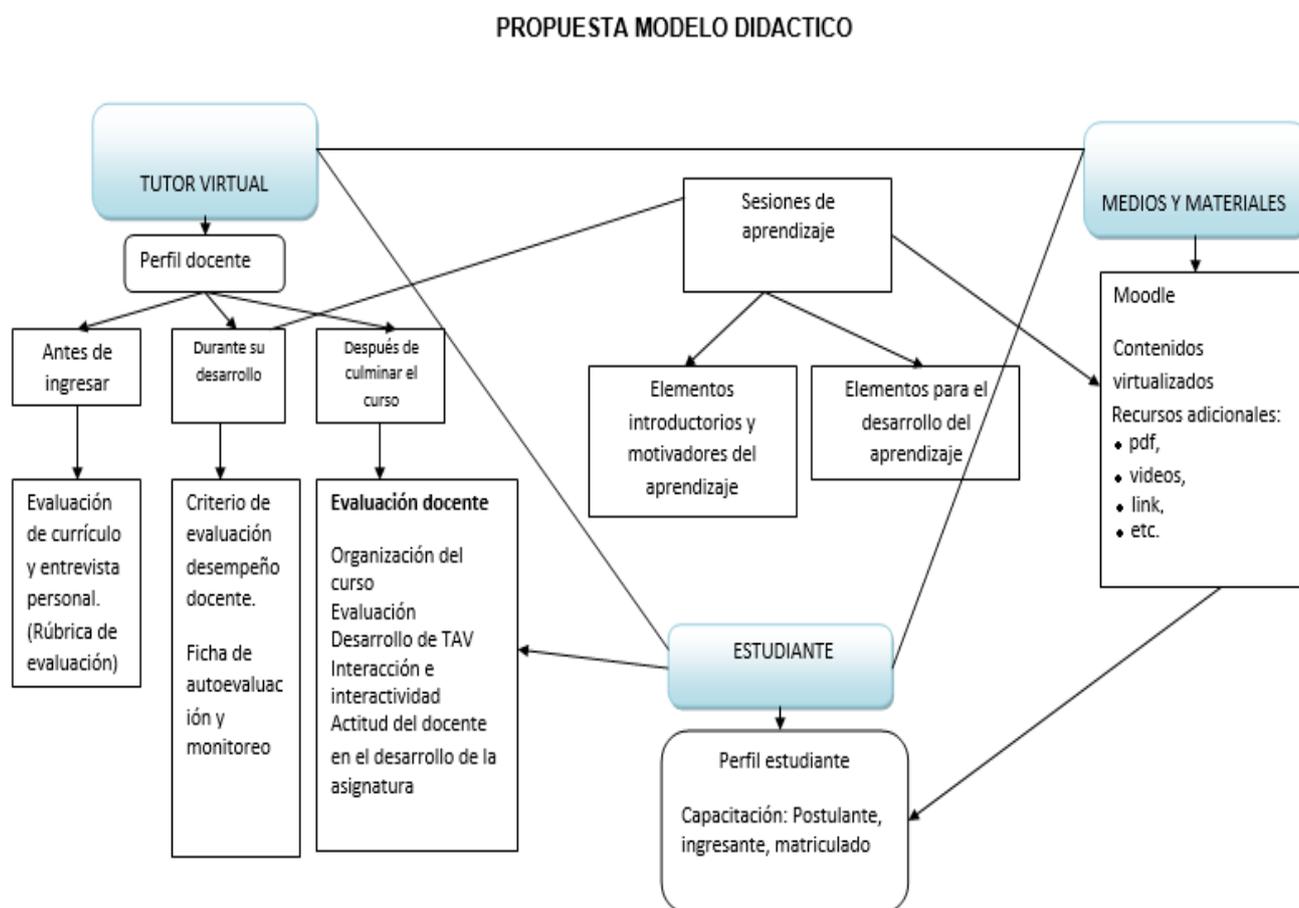
La propuesta del modelo didáctico para la formación virtual desarrolla aspectos relacionados con las instrucciones y la actualización permanente de tutores y estudiantes, mediante el acompañamiento eficiente en el proceso educativo, lo cual implica, estructurar las actividades didácticas, el seguimiento oportuno antes, durante y después en el proceso del aprendizaje.

Objetivos

- Socializar el modelo didáctico para la formación virtual a docentes y estudiantes.
- Aplicar el modelo didáctico que permita contribuir a la mejora de procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales.
- Valorar la propuesta del modelo didáctico para contribuir a la mejora de procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales.

Descripción del Modelo

El modelo didáctico propuesto se presenta en las siguientes imágenes.

Figura 2. Propuesta de modelo didáctico

Se presenta la propuesta metodológica en base a tres criterios propios de la modalidad virtual: La participación activa del docente cumpliendo con características fundamentales de perfil, realizar un trabajo de acompañamiento al estudiante desde el proceso y concluir con el ciclo en estudio.

CONCLUSIONES

Finalizó un ciclo de gestión (2020 - 2021) muy cambiante en tanto que las modalidades de la enseñanza se vieron atravesadas no solo por la incertidumbre de la pandemia, sino también por las incipientes certezas que obligaron a gestionar las modalidades de enseñanza virtual en muy corto plazo. Frente a

un proceso de transformación se observó logros y las debilidades en los estudiantes de la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni; fue posible ver cómo han aprendido los estudiantes, cómo les impactó la falta de recursos y cuáles son las herramientas necesarias para enriquecerlos de experiencias potentes e innovadoras.

Se estableció que en la situación actual sobre las clases virtuales, casi en su totalidad, el 95% de los estudiantes de la carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, utilizan el celular. Casi en el mismo porcentaje no dispone de conexión del internet en su domicilio, por lo que les afectó económicamente el comprar los megas diariamente y adaptarse en el manejo de las plataformas.

Con la pandemia se identificaron cuatro grandes transformaciones que el sistema educativo está atravesando y que impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los mismos son: el vínculo docente y estudiante, el diseño curricular, la metodología y la evaluación, la organización y los espacios de aprendizaje.

Es necesario cambiar las formas de enseñar, de aprender y de estar en la universidad, para generar los saberes, conocimientos y habilidades que los y las estudiantes necesitan hoy; ya que en la educación virtual el aprendizaje está centrado en el estudiante y su participación activa en la construcción de conocimientos le asegura un aprendizaje significativo.

Los docentes con la educación virtual se convierten en facilitadores, ya no centrarán su trabajo en exposiciones orales de los contenidos de los libros; ahora tendrán que asumir que los estudiantes pueden leer estos contenidos de la plataforma, y por lo tanto conciben la clase como un espacio para estimular el trabajo colaborativo y autónomo, es en tal sentido que se da a conocer en la propuesta, el diseño del modelo didáctico en la enseñanza virtual, para la Carrera de Derecho de la Sub Sede Huanuni.

Por lo tanto, la pandemia marcó una realidad muy compleja para las clases virtuales en la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, para lograr la adaptación de llevar las clases de la presencialidad a la virtualidad. Fue necesario realizar entrenamientos tecnológicos y capacitaciones técnicas sobre el manejo de aulas virtuales y recursos colaborativos a los docentes,

para reducir la brecha de adaptación a la plataforma virtual Moodle, la educación virtual y realizar materiales didácticos basados en tecnología colaborativa e innovadora.

Los tiempos de incertidumbre por motivo de la pandemia del Covid-19 fueron desestabilizantes, motivo por el cual los docentes debieron enfocarse en los estudiantes para que se sintieran, de alguna manera, comprendidos y satisfechos de la enseñanza que se les impartía. Quizás no se enseñó como lo planeado, pero lo importante fue que los estudiantes aprendieron y recibieron aspectos centrales de cada materia en la modalidad virtual.

Luego de conocer los diagnósticos e indagar sobre los factores que connotan en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la formación virtual. Igualmente de precisar específicamente la aparición Covid19 y lo que esto significó para la transformación educativa y el tránsito desde lo tradicional a la experiencia novedosa de la incorporación y profundización de las TIC, se diseñó un modelo didáctico de formación virtual para la Carrera de Derecho Sub Sede Huanuni, de la Universidad Técnica de Oruro.

REFERENCIAS

- ACESAD, Virtual Educa (2013) Disponible en <https://virtualeduca.org/>
- Arteaga, C., Enriquez, N., & Chuquimia, J. (2015) Desafíos metodológicos en la educación virtual. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*.
- Borgobello, A., Madolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2018) Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista De Psicología*, 37(1), 279-317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010> (Consulta en 2022)
- Bournissen, J. (2017) *Modelo Pedagógico para la Facultad de Estudios Virtuales De La Universidad Adventista Del Plata*. Buenos Aires, Argentina: Universitat de las Illes Balears.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Editorial: UNESCO. Disponible en <https://www.cepal.org> (Consulta en



- 2022)
- Colque S., J. (2006) Propuesta de un nuevo LMS (Lerning Management System) para el curso virtual diplomado en educación superior: Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, 2006, ii, 108 p. Tesis (Maestría en Educación Virtual). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Central Sucre. Área de Educación (Consulta en 2022)
- Huanca, G. (2018) Uso de las plataformas virtuales y su relación con el proceso educativo en estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés en la gestión 2018. Disponible en <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle> (Consulta en 2022)
- Ministerio de Educación Nacional (2009) Educación virtual o educación en línea. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.com> (Consulta en 2022)
- Moreno, S. (1920) La innovación educativa en tiempos del Coronavirus. ResearchGate. Disponible en <https://www.researchgate.net/publicacion/34051532>
- Rheingold, H. (1994) La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras. Casa del Libro. Disponible en <https://www.casadellibro.com>
- UNESCO (1998) Informe mundial sobre la educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Digital library. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO-IESALC (2020) Informe del IESALC analiza los impactos del #COVID19 y ofrece recomendaciones a gobiernos e instituciones de educación superior. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org>





Educación Rural en Colombia, Guardián de Territorios afectados por la violencia

Rural Education in Colombia, Guardian of Territories affected by violence

Juan Pablo Salas Salazar

jpsalass@correo.usbcali.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-5282-1964>

**Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima,
Guadalajara de Buga, Colombia**

Recibido: 23 de mayo 2024 / arbitrado: 10 de junio 2024 / aceptado: 02 de agosto 2024 / Publicado: 02 de septiembre 2024

<https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.6i17.15>

Resumen

El artículo es el resultado de investigar la educación rural en Colombia en territorios afectados por la violencia derivada de grupos armados al margen de la ley y economías ilícitas que modifican constantemente estos territorios bajo una racionalidad de explotación de recursos naturales afectando economías lícitas, culturas, y estructuras sociales instaladas por sus habitantes en la lógica de vivir en paz y armonía. La investigación contemplo como objetivo el análisis de categorías en la educación rural que contribuyan a la defensa de estos territorios. El abordaje metodológico fue cualitativo, con método hermenéutico, utilizando el proceso dialéctico como técnica metodológica en el desarrollo de tres momentos: comprensión, interpretación y aplicación. Como resultados se obtuvieron aportes, reflexiones y contribuciones que permitieron concluir que el enfoque territorial y los desarrollos locales en la educación rural, son alternativas para conservar y defender los territorios afectados por la violencia.

Palabras clave:

Educación rural;
Enfoque territorial;
Desarrollos locales y
violencia

Abstract

The article is the result of investigating rural education in Colombia in territories affected by violence derived from armed groups outside the law and illicit economies that constantly modify these territories under a rationality of exploitation of natural resources affected licit economies, cultures, and social structures installed by its inhabitants in the logic of living in peace and harmony. The objective of the research is the analysis of categories in rural education that contribute to the defense of these territories. The methodological approach was qualitative, with a hermeneutic method, using the dialectical process as a methodological technique in the development of three moments: understanding, interpretation and application. As results, contributions, reflections and contributions were obtained that allowed us to conclude that the territorial approach and local developments in rural education are alternatives to conserve and defend the territories affected by violence.

Keywords:

Rural education;
Territorial approach;
Local developments
and violence



INTRODUCCIÓN

En Colombia, el tipo de educación que se imparte en el sector rural se ha concebido desde sus orígenes con base a la educación impartida en los centros urbanos. Aspectos como calidad educativa y cobertura han guiado un recorrido en donde se han puesto en marcha programas con ciertas particularidades pero que en últimas conservaban su esencia, ser una extensión de la educación urbana. A pesar de lo dicho, se habla de dos categorías: la educación urbana y la educación rural, diferenciándolas básicamente por el espacio donde se implementa (si es en ciudad, se denomina urbana y si es en el campo, se denomina rural).

La cuestión es que así se ha desarrollado y en ese contexto se la ha investigado, planteando posibles alternativas con el fin de cambiar tal situación. Esto se puede ver en estudios como Ávila. B.R. (2017), quién identificó falencias y necesidades que se presentan en la educación rural, identifica la necesidad del diseño de una política pública para el sector rural y en esta la importancia de incluir en su diseño, un currículo pertinente y apropiado para la población rural.

En, Acosta Valdeleón et al; (2020), frente a la educación rural impartido en la ruralidad, investigan la manera de concebir un tipo de educación rural pensada desde el territorio. También, refieren algunos problemas al momento de implementar las prácticas pedagógicas en estos contextos rurales; como reconocer las necesidades territoriales, los límites del territorio rural que la escuela abarca y la escasez de recursos que enfrentan las instituciones educativas.

En Ríos-Osorio, E; et al., (2020), con la finalidad de aportar a la comprensión de los retos y perspectivas de la educación rural en Colombia, encuentran fundamental el fomento de una educación pertinente, articulada a los saberes, hábitos, usos y costumbres, construidas a partir de la interacción en formas de organización y movilización propias de las comunidades y territorios.

Agudelo (2015), presenta reflexiones sobre lo importante de



la construcción de comunidad y cómo esta debe jugar un papel determinante en la educación rural.

Vides (2015), a través del enfoque territorial, plantea la posibilidad de tomar caminos alternativos en torno a la educación rural, en dónde se reconozca el contexto y las dinámicas generadoras de sentidos.

Por otra parte, Castañeda Cárdenas (2015) propone algunas comprensiones y maneras de asumir las apuestas curriculares pertinentes en la educación rural.

Además, Quiceno (2013), quién focalizando el mejoramiento de la calidad educativa proponiendo contenidos curriculares pertinentes a los contextos rurales. Estos son algunos de los estudios que han permitido reconocer cómo se ha abordado la problemática de la educación rural en Colombia y cuáles alternativas se han planteado para cambiar.

Esta educación no pertinente de acuerdo con las investigaciones referidas de alguna manera contribuye a fenómenos como la pérdida de la cultural en las comunidades campesinas, desterritorialización y migración rural-urbana. Además, de fortalecer una lógica extractivista de los recursos, acorde con el paradigma de desarrollo capitalista. Lo anterior sustentado en impartir una educación estandarizada y concebida con intencionalidades externas. Adicionalmente, este tipo de educación se ubica en una posición poco favorable como alternativa para el habitante rural, así como una opción que no da respuesta a las problemáticas territoriales por tratarse de una práctica educativa no contextualizada. De allí la importancia de investigar otras maneras de impartir la educación en donde se tenga en cuenta las particularidades del territorio y quiénes lo habitan.

Por otro lado, en Colombia existen territorios rurales en dónde la presencia de grupos armados al margen de la ley atraídos por economías ilegales, inciden en estos territorios de manera violenta que se ve reflejado su impacto en la escuela rural. Estudios como el de Acosta Valdeleón et al; (2020), que analiza el problema de las instituciones educativas al buscar construir una comunidad

democrática, inclusiva y dialogante, cuándo la historia e identidad están sustentadas en las heridas producidas por la violencia y el conflicto armado y en Naranjo-Tamayo & Carrero-Delgado, (2017), en dónde se desarrolló una investigación en el Norte del Valle del Cauca, en Centros Educativos del Cañón del Río Garrapatas, cuya finalidad fue contrastar los retos y desafíos de la educación rural con lo consagrado en la política nacional de educación en clave de procesos de construcción de paz.

En estos territorios rurales en dónde la escuela es la única representación de la presencia del Estado y éste como garante de velar por la conservación integral de los territorios y el bienestar de sus habitantes, surge la intención de investigar sobre el estado actual de la denominada educación rural, cómo se la ha pensado en los últimos años, sus desafíos y retos, entre otros aspectos, con el fin de proponer a través de los procesos educativos rurales y sobre la base de lo construido, alternativas que contribuyan a la defensa de estos territorios.

En el marco de lo anterior, surge como objetivo, el analizar y reflexionar sobre alternativas educativas que permitan al habitante rural y a sus territorios mitigar los impactos generados por los agentes generadores de violencia y contribuir por la defensa de sus territorios.

MÉTODO

A través de un estudio cualitativo, utilizando el método hermenéutico interpretativo, se presenta una revisión documental de los últimos 20 años (2000-2020) de la educación rural en Colombia que da cuenta de los temas más investigados en torno a la temática referida, vacíos, hallazgos, análisis y reflexiones sobre aspectos relevantes para tener en cuenta al pensar en la educación rural como defensora del territorio.

La investigación se estructuró y construyó inicialmente, desde un momento de carácter analítico que consistió en ubicar

estudios, documentos e investigaciones relacionados con la educación rural en Colombia en el periodo señalado. Esto con la finalidad de conocer interrogantes tales como: quiénes, cómo, dónde y qué, se ha investigado sobre este tema. Seguidamente, se desarrolló el momento hermenéutico, dónde básicamente se categoriza por temáticas el tema de investigación. Además, la presentación de aspectos relevantes con base a lo afirmado por los autores y/o investigadores relacionando aportes, reflexiones, desafíos, hallazgos y retos. Finalmente, se desarrolló el momento Heurístico, dónde se presenta una interpretación y visión del investigador sobre el rol de la educación rural como defensora del territorio.

RESULTADOS

Una vez identificados los temas que más se han investigado en torno a la educación rural en Colombia en el periodo analizado, para efectos de análisis y relación, se los ha agrupado en dos categorías de estudio, estas son: educación rural con enfoque territorial y desarrollos locales en la educación rural.

Dentro de la categoría educación rural con enfoque territorial, se incluye las temáticas de enfoque territorial, currículo, formación docente, calidad educativa y política pública. En la categoría de desarrollos locales y educación rural, se incluye estudios de experiencias locales de desarrollo local que se relacionen con la educación rural.

Educación rural con enfoque territorial

En esta categoría se incluyó a Acosta Valdeleón et al., (2020), como ya se mencionó investigaron la educación rural proponiendo pensarla desde el territorio. El producto de la investigación fue lograr una propuesta que se denominó: "La Ruta de educación rural con enfoque territorial", la cual:

Reconoce las prácticas cotidianas como principales fuentes de saber. Se fundamenta

en una investigación que indagó, en seis instituciones educativas rurales del país, por los procesos de gestión y liderazgo que dieron lugar al desarrollo de prácticas educativas consideradas exitosas por parte de sus comunidades. Los hallazgos de la investigación muestran como resultado un modelo y una ruta de trabajo pedagógico, desde la que se invita a las comunidades educativas a ser protagonistas en la vida del territorio, a involucrarse con él, a idear conjuntamente visiones, sueños y proyectos. (p. 19).

Luego de ser apropiada dicha propuesta se logra transformar las condiciones de la educación rural en relación con la instauración de nuevas prácticas educativas acordes a las condiciones del territorio rural.

En Vides (2015), se presenta la educación con enfoque territorial como “posibilidad de caminos alternativos a partir del reconocimiento del contexto y de las dinámicas generadoras de sentidos para la propia existencia” (Amalia & Sanabria, 2015, p.125). Concluye que es importante desde la ruralidad, recuperar la mirada en relación con la brecha social que existe al pensar en este tipo de educación.

Por otro lado, al considerar la educación rural con enfoque territorial, se debe pensar en la educación comunitaria, entendida como respuesta a la exclusión del habitante rural en los procesos educativos rurales por la imposición de la educación promovida por el capitalismo neoliberal dominante. Este planteamiento lo propone Agudelo (2015), a través de reflexiones, quién, además plantea como retos:

Buscar las estrategias para articular los deseos de la construcción de las comunidades, para la conquista y fortalecimiento de los espacios de la democracia y el desarrollo económico-social en clave de derechos, con base en la búsqueda de integración y la diferencia, identidad y la pluralidad en la construcción de sentidos

colectivos. (Amalia & Sanabria, 2015. p. 62)

Otro aspecto que relaciona la educación rural con enfoque territorial y el desarrollo humano integral, es el planteado por Lozano (2013) y citado por Castañeda (2015), quién:

En nuestro caso, planteamos una opción por el Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS), como alternativa que debe conducir a los pequeños municipios colombianos, con presencia significativa de características económicas y culturales del mundo rural, a la construcción de nichos territoriales competitivos, justos, equitativos, democráticos, participativos y sostenibles. (Lozano, 2013, p. 128). En (Amalia & Sanabria, 2015. p. 185)

Aquí se pone de manifiesto el llamado de la educación rural colombiana a preparar a las comunidades rurales para que desarrollen competencias y lideren procesos de conocimiento, tecnología, procesos sociales, económicos y culturales para que enfrenten y superen los problemas que tienen en el marco del desarrollo humano integral y sustentable.

Siguiendo esta línea, en Ríos-Osorio, E; et al., (2020), con la finalidad de aportar a la comprensión de los retos y perspectivas de la educación rural en Colombia en relación con el enfoque territorial, los autores vinculan la pertinencia de la educación con la articulación de las comunidades y el territorio.

Con relación al currículo y política pública para el sector rural y el enfoque territorial, en Ávila, B. R. (2017), referencia el trabajo desarrollado en el departamento del Valle del Cauca, bajo la dirección de Quiceno (2013), titulado Estrategias y propuestas de Educación y Pedagogía Rural, dónde se prioriza los contenidos curriculares pertinentes como elemento generador de la calidad en la educación rural.

La investigadora por otro lado, con relación al desarrollo de currículos con metodologías y modelos de educación flexibles encontró:

Los resultados tienen un alto porcentaje de efectividad, inclusión y desarrollo local, en las regiones donde se desarrollan. Entre los alcances de las experiencias se destacan mejores condiciones de vida para los territorios, disminución de la emigración, aumento de la generación de ingresos en la familia, impacto positivo en el bienestar familiar (hábitos alimenticios, mejoras en vivienda, convivencia), ampliación de la cobertura. (p.33).

Entre las conclusiones la autora sugiere enfocarse en la construcción de currículos pertinentes que se adapten a las características y pretensiones de la población rural en cuestión.

En Morales (2015), presenta una reflexión en torno a las problemáticas de la educación rural en Colombia desde una perspectiva curricular y del desarrollo de las capacidades humanas de Martha Nussbaum. Derivado de dicha reflexión se plantea que los procesos educativos actuales estarían en función de satisfacer la demanda y el mercado del actual modelo económico, aunando aún más la competitividad entre seres humanos y las brechas de desigualdad social. Agrega que, en la construcción del proyecto educativo nacional, se debe desarrollar propuestas curriculares en donde el punto de partida sea el reconocimiento del territorio, el tipo de persona que se formará y el tipo de sociedad en la cual se involucrara dicha persona.

Siguiendo la línea del currículo, Londoño (2015), en Castañeda, Cárdenas (2015), referencia algunas miradas sobre el currículo, como la de Freire y diversos movimientos de educación popular, en donde invita a hablar de currículo en perspectiva cultural e histórica; un currículo:

Que se asuma como un conjunto de apuestas educativas pertinentes a los sujetos y sus contextos, donde tanto el estudiante como el profesor y las mismas comunidades, no sean

solo garantes sino partícipes activos de los diseños y desarrollos curriculares. (Castañeda, Cárdenas, 2015, p.115)

Lo anterior sobre el currículo, permite asumir una mirada enclavada al territorio y su cultura, como plantean Kemmis y otros (2007), “ayuda a los estudiantes a que se vean como productos de una cultura y una sociedad, con la posibilidad de influir en esa cultura y sociedad a través de sus acciones” (p. 115). Esto permite comprender el currículo como una construcción cultural, en la que desde su perspectiva práctica o emancipadora (Grundy, 1998), se hace posible superar la incidencia que los modelos cerrados del orden dominante han generado sobre los procesos educativos. (Amalia & Sanabria, 2015. pp. 115-116)

Encontramos además a Castañeda, Cárdenas (2015), quién plantea la pertinencia del currículo en la educación rural colombiana desde el crecimiento de las comunidades en perspectiva del desarrollo humano integral sustentable. En consecuencia, la gestión del currículo “debe trascender la formación desde las meras áreas del conocimiento, para incluir los contextos, y las subjetividades, las políticas y las realidades” (p.186).

Con relación a la formación docente, es importante diferenciar los roles del docente rural vs los docentes que laboran en contextos urbanos. Es precisamente el docente rural, el actor principal en la forma de concebir y de implementar este tipo de educación denominada rural. En esta dirección encontramos en Hernández, Barbosa (2014), quien en esa lógica los docentes rurales, no deben ser formados de la misma forma que los docentes urbanos, resalta la necesidad de incluir en su formación la capacidad de integrar conocimiento local, regional, nacional y mundial, investigadores, gestores culturales y promotores de cambios; pero con la firme convicción de contribuir a responder a las necesidades de la región.

Sugiere que la formación docente para el área rural en Colombia debe contemplarse en atención a dos presupuestos dialécticos

diferenciados: uno, referente al contexto en el que se desempeña el docente del área rural, y dos, el modelo de formación ofrecido por las instituciones que forman a los docentes que tienen como destino el área rural. (p. 15)

En Garzón Rodríguez, E. et al., (2013), se identifica la necesidad de realizar investigaciones en la educación rural desde la perspectiva del docente rural, en dónde se comprenda la problemática que se ve abocado el docente, además de evidenciar su labor.

En Vides (2015), en (Castañeda, Cárdenas. 2015), afirma que la labor se basa en la construcción de conocimiento ajustado a las condiciones y exigencias del entorno.

En Peña, F. (2015), en Castañeda, Cárdenas. (2015), afirma que, por la gran complejidad del contexto colombiano, los docentes deben ser sensibles de su realidad, críticos y propositivos a través del empoderamiento de la población rural desde el escenario escolar. Se agregaría también desde el territorio rural.

La calidad educativa en la educación rural es una categoría que ha sido estudiada desde perspectivas diferentes, entre ellas, desde el déficit y perspectivas emergentes de la calidad educativa en los contextos rurales. En Ávila, B. R. (2017), al respecto, hace un análisis de tres experiencias pedagógicas significativas de educación rural en América Latina (experiencias en Brasil, México y Colombia). En este estudio se identifican algunos elementos relacionados con la calidad educativa en lo rural, a saber: pertinencia del currículo, proyecto de vida de los estudiantes, organización y sostenibilidad, acción educativa en las comunidades y realidades, y prácticas entorno a la calidad educativa. Los elementos anteriores nos permiten inferir que la calidad educativa está relacionada con el enfoque territorial. Más allá de medir la calidad educativa en términos de rendimiento académico por desempeños en áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

En el estudio se concluye que:

La calidad de la educación se constituye en el eje fundamental para el desarrollo económico, político, social y cultural, así como para la construcción de escenarios de paz y reconciliación; en los cuales, la escuela debe ser promotora de equidad, pensar y vivir la paz desde lo cotidiano, desde la construcción de la memoria histórica, la construcción de sueños de las comunidades. Se necesitan verdaderas políticas e incentivos a largo plazo, donde las comunidades del campo vean una alternativa de vida, sin salir de su territorio. (p. 236).

En Lozano, Flórez. D. (2019), al identificar el déficit de calidad, junto con las desigualdades educativas en la educación rural colombiana, evidencia la necesidad de plantear nuevas formas de pensar la educación rural. Con respecto a la calidad educativa y la relación con el enfoque territorial y la pertinencia del currículo, el autor concluye:

Una educación rural de calidad será aquella que tenga en cuenta la identidad y las prácticas culturales del habitante rural, sus cosmovisiones, su relación con la tierra y con el medio natural. Además, deberá disponer de currículos construidos con una perspectiva local y micro local, adaptables a las características, condiciones y necesidades del territorio y de la población asentada en estos. (p. 63).

Con respecto a la política pública de educación rural en Colombia, no existe como tal una política de educación rural, sin embargo, existen insumos para consolidar en algún momento una política de educación rural, en la Constitución Política de Colombia en sus artículos 64 y 65 que habla sobre el servicio de la educación en los contextos rurales. En la Ley 115 de 1994, de manera general presenta lineamientos para una política pública de educación rural planteando la construcción de proyectos institucionales de educación campesina y rural ajustados a las

particularidades regionales y locales con apoyo interinstitucional. Además, contempla una educación dirigida a grupos étnicos, respetando su cultura e identidad.

Ávila (2015), presenta aportes sobre una política de educación rural y sus elementos a constituirse. Plantea que desde la investigación se puede aportar elementos importantes a la hora de construir una política de educación rural, en dónde los investigadores apunten a la solución de problemas que enfrenta el sector rural.

Por otro lado, para abordar la educación rural se debe hacer desde la calidad de la educación, en términos de desarrollo económico y sociocultural, en la que se ofrezcan oportunidades tanto económicas, condiciones de vida digna e identidad con su propia región; es decir un proyecto educativo que defienda la producción, restituya el liderazgo de las familias campesinas e impulse el desarrollo rural. (Castañeda, Cárdenas. 2015. p. 155)

Haciendo alusión a la categoría escuela nueva y otros modelos educativos, en Garzón Rodríguez, E., et al., (2013), en relación con los modelos educativos Escuela Nueva en 1976, Postprimaria Rural en 1996 y Educación Media Rural en el 2004, "se han considerado fundamentales no solo para el acceso y la permanencia, sino también para la continuidad, el avance y el éxito en los procesos educativos de la población campesina en Colombia". (p. 23).

Desde otro punto de vista Quiceno, Castrillón, (2013), manifiesta:

La Escuela Nueva en Colombia, no ha podido pensar los problemas del campo y no ha podido resolver el gran problema de la emigración (desplazamiento y expulsión) del campesino a la ciudad y no lo resuelve, porque la Escuela Nueva y la Metodología Flexible que usa no sirve para pensar lo que es lo esencial del campo: su forma territorial, la cultura de la tierra, y su modo de vida y de educación. La metodología que se emplea para educar el campesino es abstracta, desconoce el hábitat, el entorno, el suelo sobre el que descansa el

campo. (p. 39).

Cadavid Rojas, A. M. (2021), trata sobre el papel del currículo instruccional plasmado en las guías, que vuelve invisible los contenidos culturales y conocimientos locales porque son dispositivos homogenizadores de una educación urbanizada:

Las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva son los portadores de ese currículo y el mecanismo pensado para llegar a los alumnos e incluso a las familias. Son objeto y contenido, objetos disciplinadores, a partir de los cuales se autorizan e invisibilizan conocimientos y prácticas, contenidos que vehiculan una concepción de formas de ser y habitar el mundo válidas en una determinada época y contexto. (p. 28).

Desarrollos locales y educación rural

Ya hemos referido a Naranjo-Tamayo & Carrero-Delgado, (2017), quienes investigan la educación rural en clave a procesos de construcción de paz, sugiriendo ver la educación como generadora de desarrollo con una mirada desde lo local:

Se cuenta también con Acosta Valdeleón et al., (2020) ya referido, quienes proponen para la educación rural con enfoque territorial, la denominada "La ruta de educación rural con enfoque territorial", en donde reconoce las prácticas cotidianas como principales fuentes de saber con el fin de generar desarrollo local.

En Ávila, (2017), se analiza experiencias pedagógicas relacionadas con la educación rural en tres países (Colombia, Brasil y México), estudiando el impacto que han tenido en las comunidades. Para el caso colombiano se relaciona la experiencia "Pedagogía de Alternancia y la experiencia pedagógica de Escuela Café", la estrategia educativa del Magdalena Medio, proyecto orientado por la Corporación para el Desarrollo del Magdalena Medio, cuyo propósito era el de fomentar el cultivo de cacao en los niveles de básica primaria, secundaria y media en instituciones educativas rurales como estrategia para evitar la expansión de

los cultivos de uso ilícito.

Como hallazgos, se señala:

A partir de los análisis hechos a estas experiencias, en las cuales han desarrollado currículos diferentes con metodologías flexibles y modelos de educación flexible, los resultados tienen un alto porcentaje de efectividad, inclusión y desarrollo local, en las regiones donde se desarrollan. Entre los alcances de las experiencias se destacan mejores condiciones de vida para los territorios, disminución de la emigración, aumento de la generación de ingresos en la familia, impacto positivo en el bienestar familiar (hábitos alimenticios, mejoras en vivienda, convivencia), ampliación de la cobertura. (p.33).

La relación de la educación rural con enfoque territorial y los desarrollos locales es importante en la práctica educativa por lo ya visto. Además de fortalecer otras características en las comunidades como lo social - comunitario, planteado por Rivera Sepúlveda, (2015), quién habla de la identidad de la escuela rural en estrecha vinculación con esta característica, que evidencia la necesidad de construir horizontes de comprensión de la escuela en coherencia con los desarrollos locales.

A manera de síntesis, la educación rural con enfoque territorial debe ser pensada a partir de presupuestos como el territorio, el reconocer el contexto, una educación constructora de comunidad, que sea diferencial, articulada a los saberes, hábitos, usos y costumbres de las personas y con enfoque de desarrollo humano integral.

El currículo, se resalta los planteamientos relacionados con la construcción de los currículos pertinentes o contextualizados, estos ajustados a metodologías y métodos de educación flexibles, con perspectiva de desarrollo de capacidades y desarrollo humanos integral; un currículo que reconozca el territorio, el tipo de persona y sociedad en la cual se desarrolla; además, un

currículo que hable en perspectiva histórica cultural.

En relación con la formación docente, se hace énfasis en la diferenciación del rol docente rural versus el docente urbano, dicho rol debe llevar a convertir al docente rural en el principal agente dinamizador de la educación con enfoque territorial, porque de una manera crítica de su realidad facilitará a la población rural empoderarse del territorio desde la escuela.

La calidad educativa es otra subcategoría vinculada a la educación rural con enfoque territorial, que se muestra muy relacionada con el currículo pertinente, el proyecto de vida de los estudiantes, el contexto socio cultural y el territorio. También, se analiza el déficit de la calidad educativa en la educación rural y la necesidad de plantear nuevas formas de pensarla desde el territorio.

Para la política pública en la educación rural en Colombia, se encuentra que existen instrumentos y elementos para consolidar una política pública de educación rural con enfoque territorial, en dónde se aborde la solución de problemas que enfrenta el sector rural colombiano.

Al referir al programa Escuela Nueva y otros modelos educativos, se identifica que existen avances en cobertura y poco en calidad, pensada de manera integral y no estrictamente en lo académico; pero existe ausencia total en el enfoque territorial, en otras palabras, el programa Escuela Nueva no piensa en los problemas de lo rural ni en el desarrollo de este.

Para la segunda categoría estudiada, los desarrollos locales y la educación rural, se cuenta con experiencias que sirven de evidencia para mostrar que la educación rural debe ser pensada desde los territorios, con fines de solucionar su problemática. Ejemplos como la experiencia "Pedagogía de Alternancia y la experiencia pedagógica de Escuela Café", la estrategia educativa del Magdalena Medio por el cual se fomenta el cultivo de cacao en los niveles de básica primaria, secundaria y media en instituciones educativas rurales como estrategia para evitar la expansión de los cultivos de uso ilícito. Permiten evidenciar que la relación educación rural y desarrollos locales son una excelente unión

para los territorios rurales.

DISCUSIÓN

La educación rural en Colombia ha trasegado con tensiones y sin contribuir a la solución de problemas estructurales que le aquejan a este sector como, por ejemplo, el retener la migración de esta población hacia los cascos urbanos y otras regiones, lograr la defensa del territorio a través de los procesos educativos. Se habla de avances en cobertura y calidad principalmente desde el punto de vista de algunos sectores, pero de acuerdo con voces desde comunidades, docentes rurales, investigadores y estudiosos del tema; la percepción es diferente, se reclama un cambio de paradigma en la educación rural, uno que tenga en cuenta el contexto, el territorio y sus habitantes.

Una educación que responda a la solución de problemas locales y no a estándares impuestos y que responden a lógicas neoliberales. Como respuesta; se presenta el enfoque territorial y los desarrollos locales como alternativa viable en la educación rural colombiana, para contribuir a en la defensa de sus territorios de la acción de grupos armados ilegales a través de propuestas curriculares pertinentes con los territorios.

Enfoque territorial y desarrollos locales en la educación rural.

La educación rural en Colombia tiene la necesidad de un nuevo abordaje en donde el rol de la institución educativa, docentes, familia y comunidad, ofrezcan a sus estudiantes una educación que responda a sus expectativas y necesidades de los territorios. Por tal razón, se hace necesario una resignificación y reconfiguración de la práctica educativa. Para lograrlo se propone tener en cuenta el enfoque territorial y los desarrollos locales.

Ya se cuenta con aportes importantes para avanzar en consolidar una propuesta, teóricos como Cajiao, (2001); quien señala que la responsabilidad de la educación debe ser integral incluyendo los actores de la comunidad; el Ministerio de Educación Nacional-MEN, (2012), al referir que el desarrollo rural con

enfoque territorial requiere de la participación activa de los actores locales para garantizar un proceso endógeno de cambio con el apoyo de los niveles público y privado, la UNICEF (1997), plantea que la escuela debe enseñar contenidos estableciendo lazos entre la enseñanza y la vida comunitaria, el Plan Nacional de Desarrollo 1998 - 2002. Cambio para construir la paz, en relación con el proyecto de educación rural, plantea que sus contenidos y organización debe adaptarse a las condiciones de producción rural. Se infiere que ya se tiene en cuenta los contextos locales que apuntan hacia el enfoque territorial; También, el Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006. Hacia un estado comunitario, en donde haciendo referencia a la ampliación del acceso de la población rural a este derecho, afirma: "El Programa de Educación Rural, el cual busca la ampliación del acceso a la educación de la población en las áreas rurales mediante la aplicación de metodologías pedagógicas que reconozcan sus condiciones y particularidades" (p. 175), Además, en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un Nuevo País, propone generar un modelo de educación rural que responda a las dinámicas de la población rural y con esquemas de enseñanza flexibles.

Siguiendo con esta línea de aportes a este enfoque, otro insumo normativo importante se encuentra en el Decreto 893 de 2017, (PDET. 2021) por el cual se crea los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) como instrumento de planificación y gestión de planes sectoriales y programas, en el marco de la reforma rural integral y lo establecido en el acuerdo de paz. En este decreto se contempla la participación de las comunidades en torno al enfoque territorial, presentando concordancia con el lenguaje de la educación rural con enfoque territorial.

En perspectiva del alcance que pueda tener el enfoque territorial, en Ríos-Osorio, E; et al., (2020), en Juárez Bolaños et al., (2020), plantean fundamental el fomento de una educación pertinente, articulada a los saberes, hábitos, usos y costumbres de las comunidades y territorios. Que mejor manera de defenderlos de la violencia rural.

Desde la mirada de algunas experiencias de educación rural

con enfoque territorial en Colombia que permiten evidenciar la necesidad de lograr complementariedad e integralidad con otros temas, tenemos a Acosta, Valdeleón et al., (2020), quienes presentan resultados prometedores al implementar este enfoque en las zonas rurales a través de la propuesta educativa denominada "La ruta de educación rural con enfoque territorial", en donde se invita a las comunidades educativas a ejercer protagonismo dinamizador en los territorios rurales. Una apuesta de apropiación de dichos territorios.

En la educación rural al referir a la calidad educativa, se lo relaciona con el currículo y si este tiene un enfoque contextualizado o pertinente, está vinculando el enfoque territorial. En este sentido encontramos en Ávila, B. R. (2017), en torno a la calidad educativa y el currículo pertinente que los aportes de las comunidades a la calidad educativa rural surgen a partir de las necesidades e intereses de la comunidad y que son fundamentales para el mejoramiento de la calidad de vida de estas. Además de dar cuenta de la construcción de tejido social fundamental para procesos de territorialización.

Existe correlación entre educación y pobreza, la pobreza es causa de la falta de educación y viceversa. En las zonas rurales se presenta más afectación a la hora de garantizar una educación de calidad y aún más aquellas zonas rurales dispersas. Tomando cifras de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial - PDET (2021), que tienen como objetivo estabilizar y transformar los territorios más afectados por la violencia, la pobreza, las economías ilícitas y la debilidad institucional; el analfabetismo en estos territorios es tres veces el promedio nacional. Es un reto por superar por parte del estado y una buena alternativa es a través de este enfoque, que en el cumplimiento del acuerdo de paz la educación rural pueda cumplir con borrar esas brechas de analfabetismo y contribuir a generar procesos de desarrollo rural para contrarrestar la violencia en estos territorios.

CONCLUSIONES

El enfoque territorial y los desarrollos locales incorporados dentro de los procesos educativos en la educación rural en territorios afectados por la violencia armada facilitan la apropiación del territorio por parte de sus habitantes, contribuyendo a su defensa. Lo anterior, invita a pensar de manera diferente a la denominada educación urbana, por ello no se puede implementar de manera igual bajo la idea de una educación estandarizada. La educación debe responder a las problemáticas de la sociedad y propender por generar desarrollo y bienestar, pero ese desarrollo y bienestar no puede ser estandarizado, sino que debe ser acorde a las necesidades sociales, económicas, culturales y ambientales de las comunidades rurales. Es a través de estos procesos educativos que maestros, estudiantes y comunidad puedan generar construcción de tejido social, inclusión, cierre de brechas e iniquidades, respeto por los saberes y la cultura, educación diferencial y liderazgo educativo, con el fin de blindar que la violencia les siga arrebatando su territorio y su gente.

Ya hay avances al tener en cuenta la implementación de estos enfoques, estos se encuentran presentes en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) que se implementan en zonas afectadas por el conflicto armado y en el marco del cumplimiento del acuerdo de paz. Finalmente, la educación rural con enfoque territorial y los desarrollos locales, son temas que van de la mano y se complementan. En otras palabras, la relación entre los desarrollos locales y el enfoque territorial en la educación rural es evidente y podría decirse que los desarrollos locales son el resultado experiencial de implementar acciones con enfoque territorial.

REFERENCIAS

Acosta, Valdeleón, W., Ángel Pardo, N. C., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., & Cárdenas Sánchez, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. In Liderazgo en la

- educación rural con enfoque territorial.
- Agudelo, Gómez. N. (2015). Educación rural y formación de comunidad. En Camacho, Sanabria, Carmen, Amalia, dir. (2015). *Sociedad y Educación En Perspectiva Rural*. Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>
- Ávila, B. R. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12
- Ávila, B. R. (2015). Hacia una política de educación rural. En Amalia, C., & Sanabria, C. (2015). *Sociedad y educación en perspectiva rural*. Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>
- Cadavid Rojas, A. Ma. (2021). Las Guías de Aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el Modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 18-30.
- Cajiao, F. (2001). Sociedad educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*. Sociedad Educadora, 26. En Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N. C., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., & Cárdenas Sánchez, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. In *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*.
- Camacho Sanabria, Carmen Amalia, "Sociedad y educación en perspectiva rural" (2015). Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>
- Castañeda, Cárdenas. D. (2015). Territorio, educación y la demanda de un buen vivir en la ruralidad. En Camacho, Sanabria, Carmen, Amalia, dir. (2015). *Sociedad y educación en perspectiva rural*. Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>
- Constitución P. D. C. (2019). *Constitución Política de Colombia del 1991*. Editorial unión Ltda. Bogotá, D.C. Colombia.
- Garzón, Rodríguez. E., Hernández, Beltrán, D. E., Liz, A. d., & Suárez Díaz, D. C. (2013). Condiciones y desafíos de la docencia rural estudio de caso: escuela nueva institución educativa rural departamental Chimbe Albán-Cundinamarca, 2012. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/288
- Hernández, Barbosa. R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38.

- Ley General de Educación 115, de febrero 8 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Londoño, Orozco. G. (2015). Perspectivas curriculares para la educación rural. En Camacho, Sanabria, Carmen, Amalia, dir. (2015). Sociedad y educación en perspectiva rural. Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>
- Lozano Flórez, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 41-66.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Morales, Martínez, M. (2015). Educación rural, una apuesta por el desarrollo de las capacidades humanas y la disminución de las brechas de inequidad social en el territorio colombiano. En Camacho, Sanabria, Carmen, Amalia, dir. (2015). Sociedad y Educación En Perspectiva Rural. Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>
- Naranjo-Tamayo, D. C., & Carrero-Delgado, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva*, 1213(24), 95-120.
- Peña, Fernández. C. (2015). La educación rural. Una demanda a la formación docente colombiana. En Camacho, Sanabria, Carmen, Amalia, dir. (2015). Sociedad y educación en perspectiva rural. Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>
- Plan Nacional de Desarrollo 1998 - 2002. Cambio para construir la paz. Departamento Nacional de Planeación. [/https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Contexto_Cambio.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Contexto_Cambio.pdf)
- Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006. Hacia un estado comunitario. Departamento Nacional de Planeación. ISBN 8025-43-5. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un Nuevo País. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Programa de desarrollo con enfoque territorial - PDET. (2021). https://www.renovacionterritorio.gov.co/especiales/especial_pdet/

- Quiceno. H. (2013). La otra ruralidad educativa. La escuela normal y su tierra. En Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: Nuevas opciones para la nueva ruralidad. Mejoramiento de la calidad de la educación rural del Departamento del Valle del Cauca. Universidad del Valle.
- Rios-Osorio. E; Franco, Montaya. J; y Pérez, Ramírez. F. (2020). La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades. En Juárez, Bolaños. D; Olmos. A; y Ríos-Osorio. E. (2020). En Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. ISBN: 978-958-5518-55-1 (digital).
- Rivera Sepúlveda, Á. A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99.
- Unicef. (1997). Estado mundial de la infancia 1997. Ginebra. <http://www.iin.oea.org/boletines/especial21/pdf-espanol/Estado-Mundial-de-la-Infancia-edicion-especial.pdf>. En Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N. C., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., & Cárdenas Sánchez, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. In Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial.
- Vides, San Juan. D. (2015). Educación política y generación de sentidos. Un camino para la reconstrucción del tejido social en lo rural. En Camacho, Sanabria, Carmen, Amalia, dir. (2015). Sociedad y educación en perspectiva rural. Libros en acceso abierto. 33. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>



Currículo de Autores



Amalia Limachi Vila

Profesional egresada con el grado académico de Magister Scientiarum en Educación Superior, con mención: Psicopedagogía y Educación Superior de la Universidad Mayor de San Andrés.

Alejandro Pacheco Tarqui

Profesional Doctor Ph.D. en Educación Superior de la Universidad Pública de El Alto.

Liliana María Rincón Camargo

Licenciada en Educación Infantil, Magister en Ciencias de la Educación, Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa.

Juan Pablo Salas Salazar

Ingeniero Agroindustrial. Magister en Desarrollo Rural.

REVISTA

FT



FRANZ TAMAYO

VOLUMEN 6 NÚMERO 17
SEP - DIC 2024

ISSN 2710-088X
ISSN-L 2710-088X

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA