



Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar

Miradas interdisciplinarias y desafíos
para los educadores del Siglo XXI



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Héctor Medardo Trejo Chamorro
Gloria Marlen Aldana de Becerra
Blanca Mery Rolón Rodríguez
Claudia Helena Valbuena Núñez
Hernando Muñoz Muñoz

Autores



Editorial
UNIMAR

Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar

Miradas interdisciplinarias y desafíos
para los educadores del Siglo XXI

Héctor Medardo Trejo Chamorro
Gloria Marlen Aldana de Becerra
Blanca Mery Rolón Rodríguez
Claudia Helena Valbuena Núñez
Hernando Muñoz Muñoz

Autores

Colección
Ensayo

2022



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
UNIMAR



Trejo Chamorro, Héctor Medardo, autor

Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar: miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI / autores, Héctor Medardo Trejo Chamorro [y otros cuatro] --

Primera edición -- San Juan de Pasto: Editorial Unimar: Universidad Mariana, 2022

1 recurso en línea: archivo de texto: PDF -- (Ensayo)

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-628-7548-09-1

1. Educación - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 2. Pedagogía - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 3. Satisfacción en el trabajo - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 4. Calidad en la educación - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI I. Aldana de Becerra, Gloria Marlen, autor II. Rolón Rodríguez, Blanca Mery, autor III. Valbuena Núñez, Claudia Helena, autor IV. Muñoz Muñoz, Hernando, autor

CDD: 370.9861 ed. 23

CO-BoBN - a1098803

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Héctor Medardo Trejo Chamorro

© Gloria Marlen Aldana de Becerra

© Blanca Mery Rolón Rodríguez

© Claudia Helena Valbuena Núñez

© Hernando Muñoz Muñoz

Universidad Mariana

Hna. **Aylem del Carmen Yela Romo** f.m.i.

Rectora

Yudy Basante Castro

Vicerrectora Académica

Ángela María Cárdenas Ortega

Directora de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Pares Evaluadores

Doctora **Elizabeth Narváez Cardona**

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Doctora (c) **María Alejandra Narváez Gómez**

Universidad Cooperativa de Colombia – sede Pasto, Colombia

Magíster **Elizabeth Roldán González**

Fundación Universitaria María Cano, Colombia

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Leidy Stella Rivera Buesaquillo
Corrección de Estilo

Daniela Velásquez Torres
Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 - 104
Tel: 6027244460 - Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 - 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34 - 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: <http://editorial.umariana.edu.co/libros>

Cítese como: Vera-Hernández, L. E. (Ed.). (2022). *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI*. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166>



Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin, es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Este libro está bajo licencia internacional

Creative Commons [CC BY-NC-ND Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



*“Cuando la brecha entre el ideal
y lo real es demasiado amplia,
el sistema se viene abajo”*

-Barbara Tuchman

Contenido

9 **Introducción**

11 **Capítulo I. Organizaciones educativas, liderazgo y calidad educativa**

11 1.1 Introducción

12 1.2 Proceso metodológico de revisión textual centrado en la lectura hermenéutica

14 1.3 Discusión de resultados

14 1.3.1 Las organizaciones educativas como sistemas abiertos

21 1.4 El liderazgo pedagógico en las organizaciones educativas

24 1.5 Importancia a calidad educativa en organizaciones sistémicas y complejas

26 1.6 Conclusiones

27 Referencias

31 **Capítulo II. El papel de los docentes en la formación en investigación de los estudiantes universitarios**

31 2.1. Introducción

32 2.2 Competencias investigativas

33 2.3 Acciones a realizar por parte del docente

34 2.4 A modo de cierre

35 Referencias

36 **Capítulo III. Complementariedad o falsos dilemas de lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación**

36 3.1 Introducción

37 3.2 Método

38 3.3 Análisis y discusión de la información

41 3.4 Aportes de la investigación Social desde lo cualitativo y cuantitativo

42 3.5 Conclusiones

43 Referencias

45	Capítulo IV. La educación de calidad y convivencia en los colegios públicos de Bogotá
45	4.1 Introducción
46	4.2 Objetivos
46	4.3 Metodología
47	4.4. Principales resultados
48	4.5 Discusión de los resultados
48	4.6 Conclusiones
50	Referencias

51	Capítulo V. Educación para el desarrollo personal y social, a pesar de los desafíos
51	5.1 Introducción
52	5.2 Desafíos de la educación
53	5.3 Las políticas de los estados latinoamericanos en contra de la educación pública
53	5.4 Privatización de la educación
54	5.5 Pocos profesores y demasiados alumnos
54	5.6 Peligros inminentes en la escuela
55	5.7 Conclusiones
56	Referencias

Introducción

“En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”
(Delors, 1994)

El presente libro, de carácter interdisciplinario, tiene como propósito contribuir a la discusión acerca de temas actuales de la educación en Colombia. El contenido articula reflexiones, discusiones y estados de la cuestión en el marco de los estudios doctorales en educación que se cursan en la Universidad de Baja California (México) y experiencias pedagógicas en el quehacer pedagógico como maestros e investigadores.

El libro está estructurado en cinco capítulos. El primero, como artículo de reflexión y titulado *Organizaciones educativas: liderazgo y calidad educativa*; presenta una lectura comprensiva sobre las visiones clásicas, sistémicas y complejas sobre el liderazgo pedagógico como un estilo de dirección escolar eficaz y competente. En este capítulo se analizan los conceptos de calidad y gestión educativa, por considerarlos como factores clave para la cultura organizacional y política educativa. Se concluye que, ante los cambios, movibilidades y auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es necesario repensar el rol del líder pedagógico al interior de las organizaciones aprendientes y complejas que plantean las nuevas teorías organizacionales y los sistemas educativos.

En el segundo capítulo: *El papel de los docentes en la formación en investigación de los estudiantes universitarios*, se argumenta la relevancia de la formación investigativa, entendida como un componente esencial de la educación superior. Este proceso permite, a docentes y estudiantes, acceder al conocimiento nuevo y también producirlo, para contribuir a la solución de problemas y a lograr transformaciones sociales e institucionales con la perspectiva de que es posible investigar de manera colaborativa entre expertos investigadores y novatos aprendices. Además, si hay apropiación de la formación investigativa por parte de los estudiantes, se estaría frente a un potencial de investigadores; sin embargo, tal formación presenta dificultades, a saber: ambientes de enseñanza-aprendizaje inadecuados, desinterés en la investigación por parte de los actores académicos, ausencia de recursos financieros, bajas competencias digitales, entre otros. Por lo tanto, se sugiere fortalecer este tipo de formación, en los estudiantes, mediante el afianzamiento de la competencia investigativa de los docentes; las actitudes hacia la ciencia, tecnología e innovación; la articulación de la investigación con las necesidades de los contextos y desarrollo de políticas que articulen la universidad, la empresa y el Estado.

El tercer capítulo: *Complementariedad o falsos dilemas entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación*, se desarrollan los dilemas paradigmáticos, la investigación con enfoque mixto y una visión frente a los problemas sociales. Ante la discordancia entre lo cuantitativo y cualitativo, se propone como estrategia la metodología de la complementariedad, donde cada uno de los enfoques puede hacer aportes valiosos a la investigación, sin que se altere el rigor científico del proceso. Se concluye que el dilema de lo cualitativo y cuantitativo se expresa más en posiciones de los autores y no una contraposición de las metodologías. De este modo, la integración metodológica es posible y muy necesaria para la complementariedad de estudios de investigación social, tan esenciales en el campo de la educación, que requieren enfoques dialécticos de predominio cualitativo y cuantitativo, como lo demanda una triangulación y combinación de métodos, buscando dar explicación científica a un problema objeto de investigación.

El cuarto capítulo denominado *La educación de calidad y convivencia en los colegios públicos de Bogotá* es resultado de una investigación empírica. Se manifiesta que, desde el plano institucional, se requiere afianzar el sentido y significado de lo pedagógico y promover la participación e innovación social como formas e instrumentos alternativos de intervención en la compleja sociedad global. En este sentido, la calidad educativa y el rendimiento escolar son indicadores a revisar de manera continua por parte del

sistema educativo, puesto que constituyen una ventana a nuevos conocimientos para la formación de los seres humanos que acuden a los distintos centros e instituciones de enseñanza y aprendizaje. El estudio concluye que existe una falla estructural que lesiona la institucionalidad y la facultad de emprendimiento, así como también desmotiva para crear, innovar y accionar planes que progresivamente fomenten y consoliden la práctica pedagógica a un estándar de calidad. Eso es precisamente la gran deficiencia existente o la limitación de las organizaciones educativas para fortalecer su objetivo de calidad.

El quinto capítulo corresponde a un artículo de reflexión denominado *Educación para el desarrollo personal y social a pesar de los desafíos*. En este capítulo se reconoce la importancia de la educación en la formación y mejoramiento de las personas y de la sociedad, ya que ha estado presente en todos los momentos de la historia; sin embargo, en la actualidad, el sistema educativo se ve afectado por diversidad de circunstancias, desde la concepción misma que se tiene de educación hasta las políticas nacionales e internacionales en esta materia, pasando por las necesidades especiales de los educandos. Esto ha dado lugar a abordar el tema desde diferentes ámbitos, con el fin de aportar elementos a la comunidad académica y científica para su comprensión y explicación, acorde con las condiciones actuales. En términos generales, falta pensar en una educación para todos, que contenga claves de desarrollo humano y que aporte a la configuración de una sociedad tolerante, resiliente y multicultural, es decir, que atienda a todas las poblaciones desde una perspectiva inclusiva y diversa, que asuma el rol de educación para la libertad y la paz.

Sin duda, este libro es una propuesta que aporta contenidos valiosos para docentes y administradores de la educación, para pensar en el cierre de brechas y la necesidad de mejorar la educación en Colombia en contexto de pospandemia, de crisis internacional, de cambios acelerados de la economía y educación, y de nuevas políticas propuestas por la cuarta revolución industrial y de comunicaciones. Así las cosas, se evidencia un avance desigual y con olvidos regionales, urbano-rurales, de origen social, técnicos y de género, que excluyen a las posibilidades de desarrollo humano, social y organizacional. Queda como premisa clave la necesidad de valorar la educación como derecho con las mejores condiciones de calidad, pertinencia, flexibilidad y apertura para los seres humanos. Urgen una nueva mirada de los líderes pedagógicos que se implican con organizaciones sistémicas y complejas en la perspectiva las transformaciones globales, nacionales y locales. Por lo tanto, es importante realizar giros paradigmáticos en la pedagogía y en la formación de maestros investigadores, así como en la construcción de una propuesta ética para la educación del siglo XXI, que atienda las necesidades de los estudiantes de aprehender a ser, hacer, saber y convivir, según los pilares de Delors (1994).

La tarea está abierta para los nuevos líderes organizacionales; para las instituciones aprendientes, que se transforman a partir de los cambios sociales, políticos, económicos; de los conflictos locales e internacionales y de las necesidades de aprendizaje de las actuales generaciones, que encuentran en las TIC muchas respuestas a estas demandas educacionales, así como en los hallazgos de las investigaciones en cuanto a oportunidades para la generación de nuevo conocimiento y desarrollo humano.

Los autores

Capítulo I. Organizaciones educativas, liderazgo y calidad educativa¹

Héctor Medardo Trejo Chamorro²

Cítese como: Trejo-Chamorro, H. M. (2022). Organizaciones educativas, liderazgo y calidad educativa. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI* (pp. 11-30). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166.c174>

1.1 Introducción

El presente artículo de reflexión es un aporte a la construcción del marco teórico de una tesis doctoral sobre formación epistemológica y educativa de los docentes en proceso de formación, realizada con la Universidad de Baja California en el periodo 2018-2022. Es un ejercicio hermenéutico centrado en el análisis de varios autores como práctica comprensiva, discursiva y crítica de los seminarios de formación. El artículo busca dejar una postura abierta para la discusión sobre la tarea docente y las nuevas formas de gestión educativa, investigativa y científica de las instituciones educativas. Por ello, se parte de una lectura entre líneas a diferentes textos y posturas paradigmáticas sobre las organizaciones educativas y del liderazgo pedagógico como práctica discursiva y ética.

En este caso, se hizo la revisión de quince autores que sustentan teorías sobre las organizaciones clásicas, sistémicas y complejas que aportan a la configuración de una nueva estructura organizacional de dirección y de estilo de liderazgo. El reconocimiento de estos componentes conlleva la comprensión del tema de la calidad, es decir, comprender si una organización con un estilo de liderazgo es un factor de impacto de la calidad y de la transparencia, como condición de ética y cuidado de sí, como lo declara Luhmann (1997).

El primer tópico aborda la temática de las organizaciones educativas como sistemas abiertos. Se plantea que el mundo educativo está experimentando cambios centrados en la calidad total, la gerencia transformacional y el liderazgo democrático. Según las teorías organizacionales (Chiavenato, 2007; Opazo y Rodríguez, 2017), las instituciones se refundan como sistemas de comunicación, tienen constante relación con los demás sistemas, ecosistemas, entornos y dimensiones funcionales y estructurales. En suma, los procesos de actuación y roles se traducen en resultados e indicadores de gestión administrativa y gerencial abierta y dinámica. En cierto modo, las organizaciones son el escenario propicio de la micropolítica y las microfísicas de la educación (Terrén, 2004), donde prima la responsabilidad social referida a una actuación transparente y deliberación en la toma de decisiones, es decir, son organizaciones bioéticas o “células sociales que responden a estímulos del ambiente tanto interno como externo y, según estos, son sus productos, sus comportamientos” (Garbanzo-Vargas, 2016, p. 69).

¹El presente ensayo de reflexión es el resultado del curso Dirección de Instituciones Educativas, realizado en los estudios doctorales en la Universidad de Baja California- Nayarit- México, 2021.

²Candidato a Doctor en Educación, Universidad de Baja California, México; Magíster en Educación para Adultos; Especialista en Educación Filosofía Colombiana; Licenciado en Filosofía y Teología; Trabajador Social. [ORCID](#)

El segundo tópico se centra en un análisis sobre las organizaciones desde el paradigma de la complejidad. Se consideró importante hacer una lectura trasversal al tema de la complejidad y al cambio de paradigma. Una organización que cambia, que evoluciona en el tiempo, requiere de nuevo perfil de líder pedagógico, capaz de aprender a desaprender, para implicarse en procesos institucionales, grupos colaborativos y dinámicas participativas, que cohesionan las identidades, moralidades y políticas, etc. En este ámbito, las organizaciones educativas comprenden el sentido de ser compartientes, sistémicas y complejas, lo cual implica modificabilidad de las estructuras cognitivas, organizativas y deliberativas de las personas que la conforman.

El tercer tópico aborda el tema del liderazgo pedagógico en las organizaciones educativas. Ser líder de una organización no es sinónimo de romper con lo existente ni adoptar una forma compulsiva de innovaciones modales, se requiere aprovechar las capacidades, habilidades, disposiciones del capital humano para guiar procesos de transformación que jalonen prácticas de modernización gerencial y de calidad. En este ámbito, se necesita un cambio de mentalidad o del pensamiento del maestro, la mejora continua y la innovación; también, se necesita el cambio de liderazgo, no la evolución de líderes (Chiavenato, 2007), para comprender sus impactos y evoluciones en nuevo milenio, pues los procesos aún están liderados por modelos burocráticos y autoritarios.

El cuarto tópico se centra en precisar algunas ideas sobre la importancia de la calidad educativa en organizaciones sistémicas y complejas. La calidad se convierte en un asunto clave de construcción de horizontes de sentido y búsqueda de mejora continua al interior de las instituciones, es decir, es una cualidad que agrega valor y pertinencia a los procesos de desarrollo, cambio en la forma de administrar los procesos y los resultados a corto, mediano y largo plazo. La calidad es el factor diferenciador de toda organización que aprende y construye nuevo conocimiento en el ejercicio de sus prácticas de gerencia, de liderazgo y emprendimiento.

Por lo anterior, las preguntas a las cuales se busca dar respuesta son las siguientes: ¿Qué tan eficientes son las organizaciones educativas en una época marcada por constantes cambios, incertidumbres, mutaciones y emergencias?, ¿quién gerencia las nuevas organizaciones y bajo qué modelo de liderazgo?, ¿cómo cambian las organizaciones en virtud de las exigencias y dinámicas de la gerencia moderna?, ¿qué genera calidad en las organizaciones educativas?

1.2 Proceso metodológico de revisión textual centrado en la lectura hermenéutica

Para la construcción del artículo se recurrió a dos procesos clave de revisión y lectura de textos. El primero se hizo a partir de quince artículos obligatorios, propuestos en el seminario sobre Liderazgo y Gestión Educativa del doctorado en Educación de la Universidad de Baja California (México). El proceso de análisis textual se hizo a partir de la lectura hermenéutica como método de interpretación, según la perspectiva de Quintana y Hermida (2019) y (Bolívar-Botía, 2010). El segundo proceso se centró en la revisión de artículos complementarios a través de Google Scholar, se utilizaron fichas de contenido que, según Berenson (como se citó en Guix, 2008), son “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (p. 26).

Con base en estos aspectos, se definieron tres categorías clave de análisis de contenido: a) organizaciones educativas, b) liderazgo pedagógico y c) calidad educativa, a partir de las cuales se hizo la comprensión de las preguntas polémicas planteadas en la introducción. La Tabla 1 *Ficha de revisión textual* fue utilizada para la sistematización de los datos complementarios de los artículos que fueron proporcionados por el docente, los cuales se consideraron por un proceso de búsqueda como textos de apoyo al ejercicio reflexivo- discursivo y hermenéutico.

Tabla 1

Ficha de revisión textual

Formato de revisión documental		
N.º de guía:		
Fecha de diligenciamiento:		
Elaborado por:		
Tiempo de utilización de la guía:		
Datos descriptivos de la publicación		
Título de la publicación		
Fecha de publicación		
Título del proyecto		
Autor/es		
Palabras clave		
Lugar de creación		
Tópicos relevante de la publicación		
Descripción general	Objetivos	
	Justificación	
Fundamentación teórica	Concepciones	
	Conceptos	
	Enfoques	Respaldo epistemológico
Metodología	Fase metodológica	
	Población participante	
	Mecanismos para la generación de fuentes de información	
	Análisis e interpretación	
Conclusiones/discusión final		

Fuente: adaptado de Barbosa et al. (2013).

Finalmente, el análisis de textos está basado en Sánchez et al. (2010), relacionado con los siguientes pasos:

- a. La definición del referente para la discusión personal (Escamilla, 2018)
- b. El análisis de datos textuales (Peralta et al., 2021).
- c. El texto a interpretar como recurso de análisis (León, 2001).
- d. El análisis descriptivo textual (Sánchez et al., 2010).

1.3 Discusión de resultados

El análisis de resultados se enfoca en la construcción de un texto tipo ensayo, que da cuenta de la lectura de artículos de referencia (65 en su totalidad). Este ejercicio comprensivo se desarrolló a través de la matriz categorial, subcategorial y aporte de los autores (paráfrasis y cita directas). En este caso, se hizo un acercamiento al autor para leer entre líneas los hitos de su postura discursiva. El objetivo heurístico fue dar cuenta de las posturas, las propuestas y las miradas sobre el tema en cuestión. La mirada heurística en procesos de comprensión o de hermenéutica se enfoca en hallar un hilo conductor para escribir un nuevo texto que genera un tipo de pregunta, una hipótesis, una idea, un problema. No se trata de dar soluciones o proponer una nueva teoría o contravenir los textos de referencia, sino entrar en sintonía con los autores para agrupar varias perspectivas sueltas, dispersas por la amplitud del conocimiento. En esta perspectiva, se presenta los siguientes argumentos de discusión sobre las organizaciones educativas clásicas, complejas y sistémicas, el liderazgo pedagógico y la calidad educativa como punto clave de las organizaciones aprendientes.

1.3.1 Las organizaciones educativas como sistemas abiertos

El análisis de la primera categoría conceptual parte de la perspectiva de Chiavenato (2007). El autor sustenta que las organizaciones son una de las más complejas y notables instituciones sociales que el hombre ha construido; éstas evolucionan en el tiempo y difieren en su tamaño, forma y estructura. No existen organizaciones iguales y estructuras organizacionales semejantes. La mayoría son diversas y se administran por sistemas complejos, tecnologías distintas y capital humano que gestiona, genera y produce bienes y servicios diversos.

Es decir, el rasgo específico radica en que las organizaciones no administran personas, sino administración con personas, cuyo plus se muestra en la riqueza intelectual y el valor social por excelencia. En este sentido, por ser sistemas abiertos o entornos rápidamente cambiantes (Opazo y Rodríguez, 2017) se estructuran “no en capital financiero, sino en conocimiento, en redes autopoieticas, sistemas inherentes en la incertidumbre, la imprevisibilidad” (Molano, 2012, p. 28) y sistemas de colaboración.

En otros términos, una organización se construye a partir del compromiso con la identidad y la comunicación fluida de tipo formal, destacándose la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales fluidas y el modelo predictivo. En estos ámbitos se pierden las formas jerárquicas, las barreras comunicativas, se liga a espacios de movilidad donde fluyen las dinámicas de trabajo y de cooperación humana. Se establecen roles de apropiación y compromiso de las partes al configurar organigramas de contenido y de gestión. No existen linealidades ni órdenes superiores de jefes o directores, sino de sistemas (Terren, 2004).

Los estilos de las organizaciones actuales se enfocan hacia modelos más consultivos, participativos o democráticos, que potencian a los líderes, quienes gestionan, anticipan e innovan. Reales et al. (2008) sostiene que las organizaciones se definen como sistemas abiertos, implicadas a un espacio físico y estructuras funcionales, que persiguen objetivos concretos respecto a los campos de autoridad, las relaciones humanas, las relaciones de poder, las formas de negociación, valores y normas de regulación. No obstante, estos dos modelos se complementan en el sentido humano de las relaciones bioéticas y de los comportamientos de los grupos de interés que, según sus modos de actuación, “configuran una cultura organizacional sistémica” (Toro et al., 2014, p. 144).

En efecto, en las organizaciones confluyen redes, bucles, interacciones y modos de actuación a situaciones emergentes como crisis financiera, competencias, máquetin, etc. Así mismo, saben resolver problemas, negociar conflictos y proponer soluciones de mejora continua. Al respecto, Chiavenato (2007) considera que una organización, como sistema abierto, es algo orgánico que permanece en constante interacción con el ambiente, consigo mismo o internamente. Su riqueza está en el capital humano que las moviliza como organismos vivos o sistemas sociales que se reconstruyen constantemente, se reestructuran y se redefinen, a diferencia de Reales et al. (2008), que expresan que las organizaciones son entes cooperativos que se autorregulan por las necesidades y fines que persiguen las personas; tienen

limitaciones como el ser humano, pero se autoevalúan, recrean en sus condiciones físicas, biológicas, psicológicas y sociales y administran sus propios conflictos como recursos para la reinención y toma de decisiones (Gaviria y Rubio, 1996; Rodríguez y Artiles, 2017).

Precisamente, son las condiciones las que increpan a las organizaciones educativas a replantearse como sistemas sociales, abiertos y cooperativos (Chiavenato, 2007; Reales et al., 2008). El objetivo radica en volverse más pertinentes a las demandas y complejidades del mundo cambiante, de los gobiernos que las regentan y de las prácticas que desarrollan. Velásquez (2007) sostiene que las organizaciones educativas son sistemas orgánicos inmersos en un medio hostil, donde existe conflicto en sus formas de dirección y de administración (Salas, 2003); Luhmann (1998), por su parte, expresa que las organizaciones, como sistemas de relaciones, necesitan decisiones selectivas crecientes que dependen de sistemas reales, con gerentes creadores y movilizadores de los demás sistemas.

Las organizaciones educativas que saben administrar los sistemas abiertos y los subsistemas tienen mayor relevancia en los escenarios del mundo complejo que sustentan (Morín, 1997). Es decir, se requieren organizaciones con mentalidad de cambio, de gestión; capaces de proponer respuestas a necesidades de cooperación, organización, participación, convenios, aperturas y flexibilidades. Al respecto, para una de las preguntas planteadas: ¿qué tan eficientes son las organizaciones educativas en una época marcada por constantes cambios, incertidumbres, mutaciones y emergencias?, se debe abordar la discusión desde teorías organizacionales relacionadas con tres paradigmas: simplicidad, complejo y sistémico.

1.3.1.1 Las organizaciones educativas desde la perspectiva clásica o paradigma de la simplicidad.

En el actual contexto, la organización sigue manteniendo los cuadros jerárquicos de sistemas cerrados y paradigmas de la simplicidad o del reduccionismo. Chiavenato (2007) considera que “el sistema cerrado tiene pocas entradas y pocas salidas que lo relacionen con el ambiente externo [...]; al sistema cerrado se le llama mecánico o determinista” (p. 5). Esto significa que una organización educativa como sistema cerrado no logra las competencias esperadas de eficacia y eficiencia en sus procesos operacionales, logísticos, humanos, técnicos y tecnológicos. Existen muchas instituciones educativas cerradas a los adelantos tecnológicos, maestros que no convergen a modelos pedagógicos desarrollistas y constructivistas, mantienen estándares bajos de calidad y lo demuestran en las pruebas externas; sus escenarios son cerrados, así como las visiones del gerente educativo que no se actualiza, no promueve la gestión educativa, no hace reingeniería a los procesos misionales y administrativos.

En este tipo de organización, el gerente educativo prevé el control, está pendiente de la disciplina y del cambio de hora, de la norma y la escolarización del uniforme. En estas organizaciones no es funcional el liderazgo, la autogestión, autorregulación y la autoevaluación; no se dinamizan procesos de innovación, renovación curricular y transformación educativa. El modelo pedagógico es el maestro que sabe y enseña el libro de texto, el manual. Persiste una cultura de la autosuficiencia e individualismo del gerente y del maestro. Se mantiene el *statu quo* de las políticas educativas deterministas o funcionalistas, centradas en la administración y no en la gestión educativa. Velásquez (2007), Fuentes-Sordo (2015) y Gómez (1998) sostienen que, pese a los cambios de época y las complejas anomalías en la administración, las instituciones educativas mantienen el modelo tradicional y se anclan en el paradigma de la simplicidad, modelo que permanece, que está implicado en las lógicas de la planificación curricular, pedagógica y gerencial.

Los efectos de este tipo de organizaciones se evidencian en su baja calidad, en la mentalidad conservadora de los maestros, estudiantes pasivos y una realidad social que se mantiene, que sigue parámetros del sistema, de los procesos externos y depende de lo que definan los gobiernos de turno. En este contexto, es necesario que en los procesos de diseño curriculares se incluyan propuestas innovadoras centradas en el aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, uso de tecnología de la información y la comunicación y el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, todo depende de las estructuras curriculares aun centradas en la transmisión de contenidos, métodos tradicionales y docentes que no transforman sus prácticas y modelos pedagógicos.

En este escenario, el docente se muestra como un sujeto pasivo del sistema, implicado en las políticas, cumplidor de funciones de contratación y controlador de un grupo de estudiantes. En el mismo plano, se encuentra el gerente educativo, quien toma el rol de administrador de los procesos de gerencia institucional y de las directrices de las instancias que regulan el quehacer de las instituciones; es jefe administrando personal y actúa bajo estructuras funcionales o parámetros de vigilancia-sanción.

1.3.1.2 Las organizaciones educativas desde la perspectiva sistémica. En una organización educativa sistémica, todos los procesos están interconectados e interrelacionados para que los sujetos puedan lograr un objetivo en común. Los sistemas en la organización son abiertos e implicados de modo dinámico en los cuatro elementos esenciales de este proceso: de entradas o insumos y salidas o resultados, de procesamiento u operación, de retroalimentación (Bertalanffy, 1976).

En efecto, una organización sistémica es orgánica, es decir, es un sistema vivo que está en constante dinamización y transformación. Velásquez (2007) ratifica que las organizaciones logran su identidad y las alternativas de mejora cuando estas se constituyen en sistemas abiertos, como unidades complejas que se implican con lo social, con los entornos de donde emergen los fenómenos que deben atender: pedagogías, currículos, comunidades educativas, conflictos, relaciones, interacciones, etc.

Cabe mencionar que una organización educativa sistémica está abierta a las lecturas del contexto, a los procesos emergentes que señalan rutas, senderos, encrucijadas, oportunidades, redes complejas que se interrelacionan con los sujetos que la componen. En estas organizaciones, el pensamiento es holístico, dinámico y converge a la solución colectiva de los problemas; se prevé el desarrollo de la solidaridad y la democracia participativa.

En este caso, los procesos administrativos y gerenciales se enfocan al logro de los aprendizajes, resultados de desarrollo. Las partes de la organización se presentan como sistemas interrelacionados en el sentido de abarcar no la totalidad, sino la integralidad (Molano, 1992). Reales et al. (2008) agregan que las organizaciones educativas sistémicas están en constante interacción con su comunidad, se autoorganizan permanentemente en infinitas interacciones autopoieticas o de autoproducción (Maturana y Varela, 1995; Luhmann, 1997; 2010).

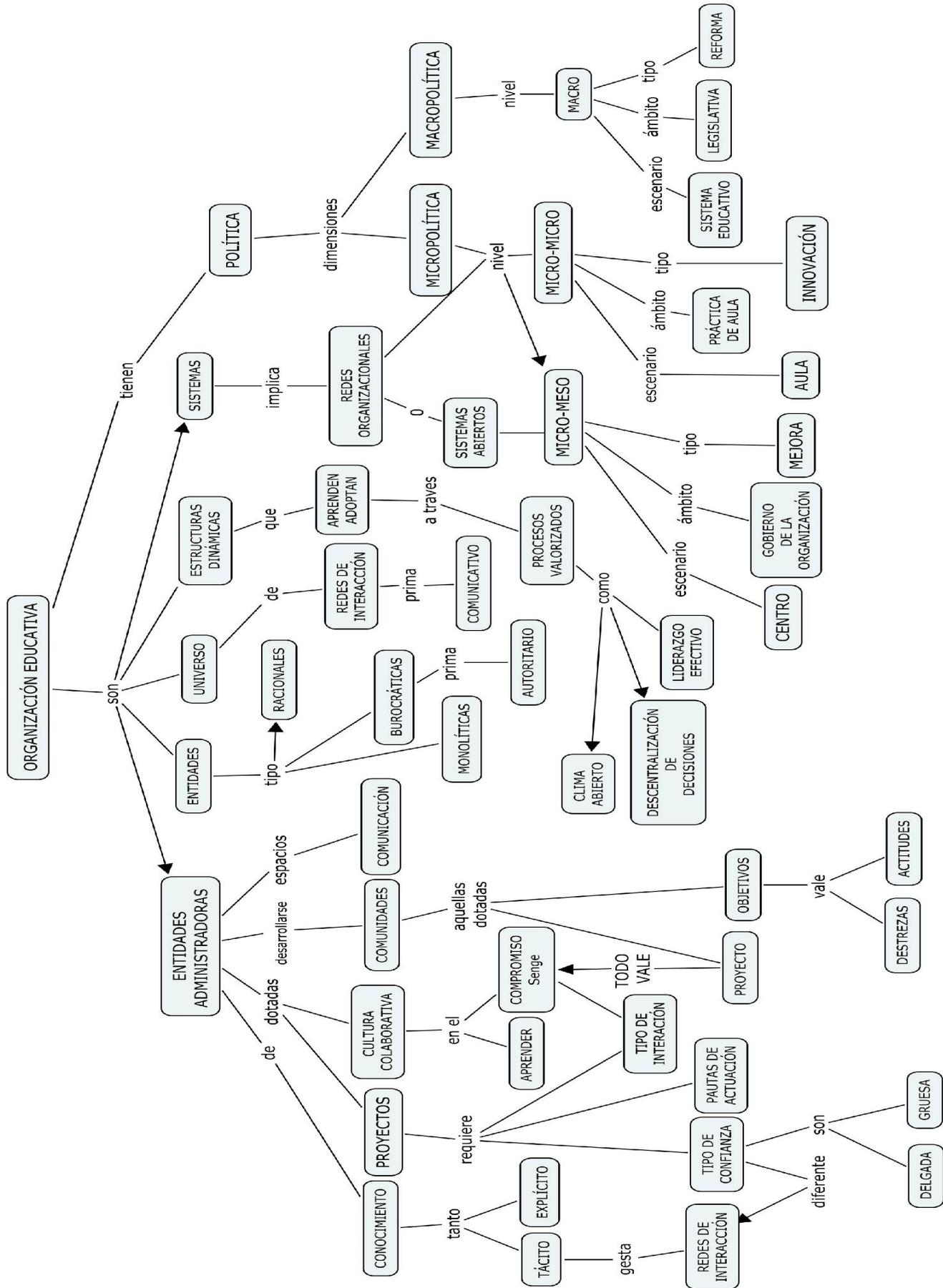
En tal sentido, la sociedad actual reclama organizaciones educativas que superen formas de administración clásica, modelos pedagógicos tradicionales y sistemas administrativos cerrados, para posibilitar el desarrollo de instituciones holísticas que generen comunidades educativas colaborativas, esquemas organizacionales más flexibles en beneficio de las personas que son el capital estructural más significativo.

Esta perspectiva reclama pasar de la administración educativa a la gestión educativa, que establece una serie de mecanismos nuevos centrados en el cambio, la innovación, la creatividad educativa y la cultura organizacional; sin embargo, el objeto de este cambio paradigmático apunta a que sean establecidas algunas claves de gestión educativa en la organización, como lo operativo (trabajo en equipo), actitudinal (disposición al diálogo), organizacional (trabajo interdisciplinario y clima), socioproductivo y emprendedor, fortalecer el liderazgo distribuido y la innovación (Murillo, 2006).

Se ratifica que las organizaciones educativas se convierten en agentes de cambio social, de apertura y modificabilidad de sus estructuras cerradas. El maestro transforma su práctica pedagógica desde sus propias autorregulaciones; sus clases son organismos vivos que generan sentidos y significados; innova realidades del aula; pasa de la clase al desempeño pedagógico, de la cátedra a la investigación, como herramienta de aprendizaje y de indagación. El maestro imprime un sello diferenciador a partir de inclusión de la ciencia en el aula, de la generación de una cultura investigadora que crea y recrea el conocimiento, que se implica en el contexto para entender los problemas de la escuela; es la ciencia del maestro la que cobra vigencia en el aula, el maestro abandona el libro de texto.

En el caso de la administración educativa, el gerente educativo es autogestor, líder proactivo y movilizador de experiencias cooperativas y dinámicas. Las políticas educativas se apuntan al mejoramiento continuo, al desarrollo humano y promoción de capacidades. En este sentido, las organizaciones modernas son gestoras de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1999); trabajan sobre capacidades humanas, talentos y valores que fortalecen su *modus operandi* y su empoderamiento de gestión y liderazgo. Se entienden también como espacios de comunicación donde prima la afectividad y la creatividad. En la Figura 1 se identifica conceptos clave del significado de las organizaciones educativas como sistemas de comunicación (Terrén, 2004).

Figura 1
Componentes de una organización educativa



En efecto, en la Figura 1 se indica tres estilos de entidades admirativas: monolíticas, burocráticas y racionales. Cada una se comprende desde diferentes sistemas micro y macropolíticos. De cierta forma, las organizaciones educativas buscan ser un micro universo de redes de interacción donde prima el elemento comunicativo. Como estructuras dinámicas están en constante aprendizaje a través de procesos valorizados y empoderados como el clima abierto, la descentralización de decisiones y el liderazgo transformacional. Finalmente, se asume que, en las nuevas dinámicas de la gerencia educativa, las organizaciones son sistemas que implican redes organizacionales y políticas que proveen la mejora continua, la innovación, la reforma y la transformación permanente.

1.3.1.3 Las organizaciones educativas desde el paradigma de la complejidad. La perspectiva del paradigma de la complejidad plantea una nueva epistemología emergente que propone transformar los modos de actuación y comprensión de las organizaciones; hace rupturas con la visión positivista y lineal de la sociedad tradicional. Las intervenciones de las TIC irrumpieron con vertiginosa y acelerada manera de cambiar el mundo, situación que llevó a las organizaciones a modificar los sistemas, en tanto los modelos tecnológicos propiciaron la velocidad de ideas y situaciones, donde las prácticas unidireccionales se desdibujaron y perdieron el sentido de su misión.

En este caso, la tecnología trastocó las funciones, relaciones, sistemas comunicacionales, los lenguajes, etc. Además, los sistemas económicos, financieros y políticos sucumbieron a las nuevas dinámicas de un mundo en evolución, cambio y sustitución de paradigmas. Se puede decir que se generó el desmembramiento de los aparatos burocráticos, estructuralistas y mecanicistas de las ciencias y las profesiones eurocentristas. La crisis de paradigmas dio como resultado un nuevo paradigma denominado 'de la complejidad' (Morín, 1997). El mundo dio un giro cualitativo, en tanto que la idea de progreso de la modernidad fue aplacada por el desencanto del racionalismo, el positivismo, el cientificismo y el vacío ético. Esta perspectiva permitió la emergencia de nuevas teorías y propuestas paradigmáticas y el reencantamiento del mundo. Carter-Thuilliera y Moreno (2017) sostienen:

Afrontar los desafíos educativos actuales sin considerar los procesos sociales, políticos y económicos es difícil, más aún si ellos se enmarcan en un escenario global y hegemonizado por el proyecto neoliberal (Abril, 2015). La complejidad aumenta si consideramos además la dimensión histórica en la que esos fenómenos transcurren, entendiendo las tensiones entre un sistema educativo que promueve valores modernos, en pleno desarrollo de la era postmoderna (Hargreaves, 2005; Ovejero, 2004). (p. 104)

En esta perspectiva, la organización educativa abandona el pensamiento simplista presente en los principios administrativos tradicionales de Fayol y asume el paradigma complejo, a partir de la comprensión del mundo, de las cosas, de las partes, del ambiente, etc. (Morin et al., 2002). En este ámbito, las organizaciones educativas son complejas porque asumen responsabilidades transdisciplinarias en sus estructuras internas y en las relaciones con el entorno. Desde el paradigma de la complejidad, consideran que lo fundamental está en las relaciones dialógicas de los sujetos, en las formas de comunicar y construir los procesos educativos, comprensivos y éticos. Estas relaciones son construidas desde las necesidades de las organizaciones y no desde la mirada del gerente educativo. Chacón (2014) explica que las organizaciones educativas evolucionan del paradigma simplista al paradigma de la complejidad, actualizando su *statu quo* con el tiempo presente, que es dinámico y ecosistémico (Castillo et al., 2017).

En efecto, en las organizaciones educativas complejas, lo sistémico opera como proceso de unidad en la multiplicidad. Las partes se realimentan, aprenden a percibir las cosas, todo está interligado a las personas, menos a las máquinas. Tanto los sujetos, como los grupos se implican en la organización para hacerla crecer. Los docentes se involucran en proyectos articuladores e interrelacionados que envuelven la interdisciplinariedad y el aprendizaje holístico. Las relaciones son más abiertas entre los individuos y los grupos humanos. Todo está ligado y fluyen distintas lógicas de las organizaciones vivas, de los sujetos aprendientes y de las prácticas pedagógicas que se suscitan en las organizaciones educativas del siglo XXI. Al respecto, Sierra (2016) plantea:

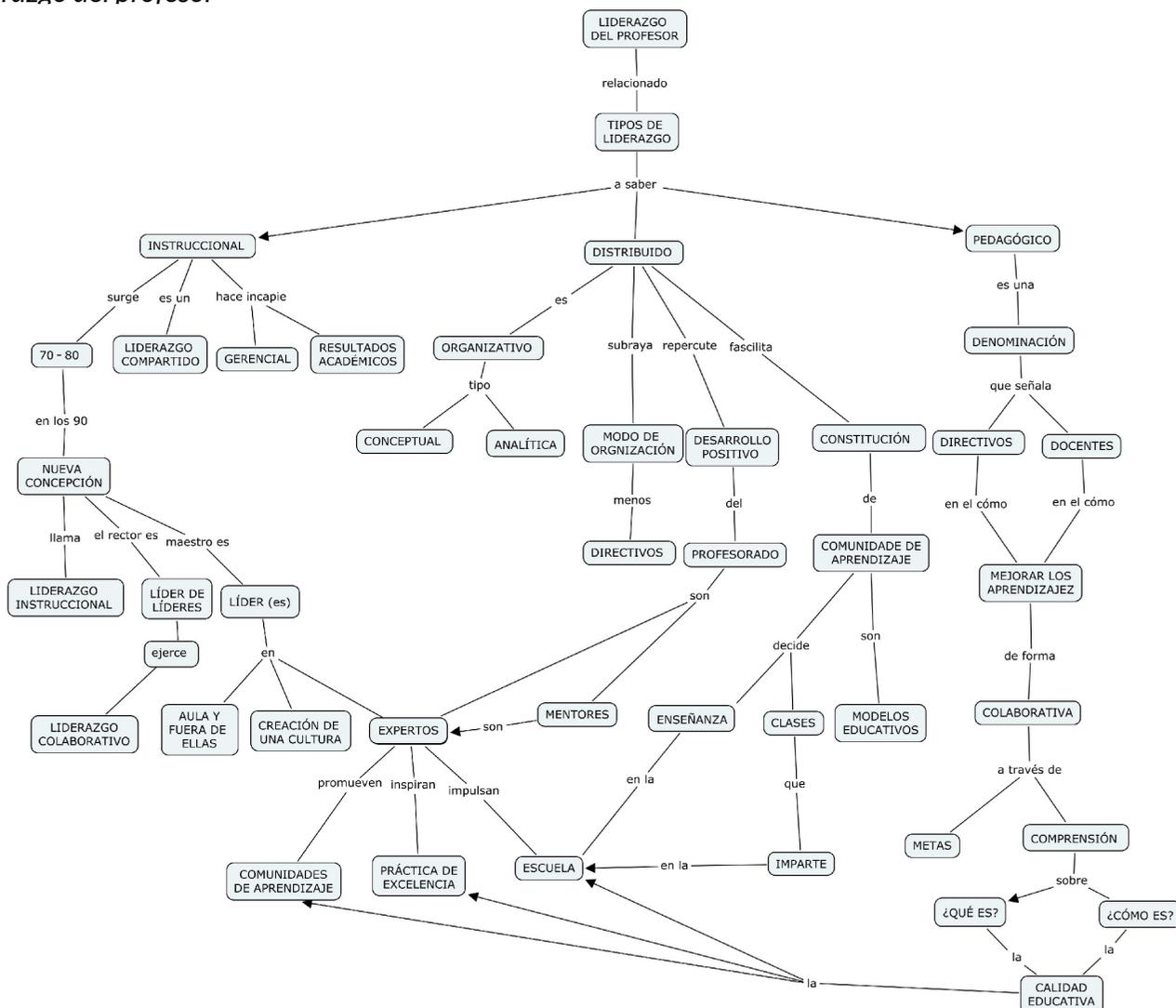
1.4 El liderazgo pedagógico en las organizaciones educativas

Pensar en un líder pedagógico para las organizaciones que aprenden es una tarea que cobra mayor peso, importancia institucional y sentido de gerencia, más, si se reconoce que este sea un ser carismático, visionario, transformacional, distribuido, etc. (Leithwood et al., 1999; Rivera y Cavazos, 2015). Las organizaciones buscan un perfil que se adapte a las lógicas y finalidades de comunidades aprendientes, centradas en resultados y autogestión. En este marco, se establece tres tipos de liderazgo: instruccional, distribuido y pedagógico.

En efecto, el liderazgo instruccional hace énfasis en lo gerencial y en los resultados académicos; el liderazgo distribuido subraya un modo de organización, una estructura de orden positivo que estimula al profesorado y facilita la constitución de comunidades aprendientes; el liderazgo pedagógico enfatiza en la construcción de comunidades de docentes, directivos docentes, estudiantes, que aprenden de forma colaborativa, estableciendo metas y objetivos en función del qué aprender, cómo aprender y para qué aprender, las cuales define rutas para el desarrollo de los aprendizajes. El liderazgo pedagógico implica una serie de rasgos, responsabilidades compartidas en los estamentos organizacionales, desempeños, prácticas y roles de actuación profesional.

En esencia, estas tipologías se centran según hechos históricos, características y fines, en las organizaciones educativas que buscan la optimización permanente de los procesos misionales, el desarrollo óptimo de los estudiantes y docentes, y la mejora continua. En la Figura 3 se detalla algunos aspectos de estas tipologías.

Figura 3
El liderazgo del profesor



Por otra parte, Salazar (2006) propone cuatro dimensiones sobre características, perfiles y roles del líder en este tipo de sociedad, a saber:

- La primera, se enfoca a que desarrolle el carisma o capacidad innata, con la cual se puede movilizar en distintos escenarios de actuación, es decir, se requiere un líder con enfoque visionario para transformar, solventar y promover nuevas prácticas de trabajo colaborativo, identidad de los sujetos y pertenencia hacia fines colectivos.
- La segunda, se relaciona con el desarrollo de capacidades de las personas, el liderazgo pedagógico, el compromiso ético para ejercer los procesos de formación, aprendizaje, promoción y apoyo a la construcción de los proyectos de vida de los sujetos activos.
- La tercera, se enfoca en la práctica de las relaciones intrapersonales e interpersonales, para garantizar procesos de responsabilidad compartida, sinergias proactivas y toma de decisiones frente a retos que deben asumir las organizaciones en un mundo cambiante.
- Finalmente, la cuarta, se enfoca al desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas, a partir de los nuevos modelos gerenciales y de liderazgos que se proponen como el distribuido, transformacional, sostenible, etc.

En efecto, las organizaciones (empresas, instituciones educativas, gremios, etc.) buscan un líder que tenga ciertas competencias y habilidades gerenciales, que vayan más allá de aquellas que caracterizan al líder autoritario y democrático, proponiendo al líder autónomo con ciertas particularidades. En este caso, las organizaciones escolares demandan que el líder tenga ciertos rasgos propios: la imagen o el liderazgo positivos, la calidad humana integral personal, una visión autorregulativa, flexibilidad y capacidad de movilidad en los distintos entornos educativos. La propuesta es ideal, pero se debe fortalecer las dimensiones de persona y de los procesos formativos en la familia y la escuela. El líder, en el contexto de los sistemas educativos, se hace de prácticas, modelos, medios, herramientas, dispositivos, interacciones.

Murillo (2006), Contreras y Castro (2013) identifican estilos de liderazgos y características que describen los perfiles propios para las organizaciones educativas. En la Tabla 2 se describe algunas de estas tipologías, donde se identifica rasgos de particularidad.

Tabla 1

Tipologías de liderazgos

Autores	Estilos de liderazgos	Características
Lewin et al. (1939)	El liderazgo autoritario	- Líder unidireccional
	El liderazgo democrático	- Líder colaborativo
	El liderazgo “laissez faire”	- Líder que da libertad
Sergiovanni (1984)	El líder técnico	- Líder que planifica
	El líder humanista	- Líder que apoya
	El líder educativo	- Líder que supervisa
	El líder simbólico	- Líder jefe
	El líder cultural	- Líder que articula
Leithwood (2009)	El estilo A	A se enfoca en la cooperación
	El estilo B	B se implica en el rendimiento
	El estilo C	C asumen programas
	El estilo D	D se implica en lo administrativo

Bass (1985; 1988) basado en Pascual et al. (1993); Hermosilla et al. (2016)	Liderazgo transformacional	Dimensión carismática, visión, consideración intelectual, individual y capacidad para motivar
Lashway (1995)	Liderazgo facilitador	Actúa bajo el modelo de autoridad, implicando a los demás y no sobre ellos
Stoll y Fink (1999)	Liderazgo persuasivo	El líder tiene fincadas las expectativas en la proyección de los otros
Hargreaves y Fink (2003; 2004; 2005)	Liderazgo sostenible	Líder que se basa en siete principios (ej. justicia social)
Gronn (2002); Timperley (2005); Spillane (2006)	Liderazgo distribuido	Líder que sabe valorar las habilidades de los otros en una tarea común

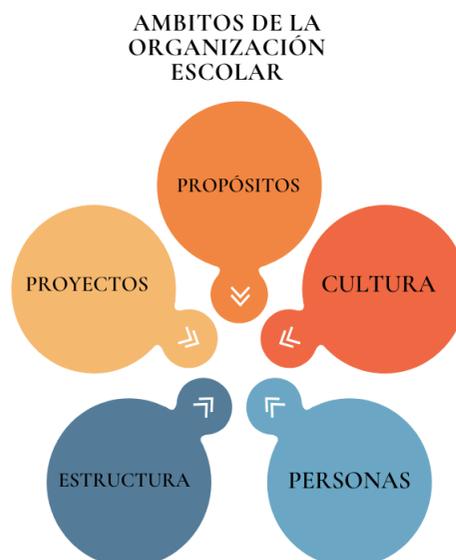
Fuente: adaptado de Murillo (2006).

Desde estas características o estilos de liderazgo, se busca hacer el tránsito de un liderazgo clásico a un liderazgo distribuido, por su sentido de valorar capacidades, reconocer habilidades, valores que tienen los otros en sus funciones particulares; así mismo, por su apertura, cambio de mentalidad, flexibilidad ante los retos y desafíos del mundo moderno, la ruptura de paradigmas y transformaciones generadas en las organizaciones (Covey, 1998; Maureira, 2018).

Las organizaciones educativas, a través del liderazgo distribuido, están llamadas a desarrollar una misión abierta y sistémica, que dé sentido a sus objetivos gerenciales y finalidades sociales; deben seguir el camino del líder, los ejemplos de líderes que tienen autodominio, flexibilidad mental y actitudinal. Las funciones de este líder están enfocadas en una visión integral del mundo y los desafíos que implica un estilo de gerencia; esto es ser honesto y objetivo, transparente, responsable, implicado con las prácticas de sostenibilidad gerencial, comunicación y productividad. En efecto, las comunidades educativas como organizaciones que aprenden son guiadas por estos líderes pedagógicos del equipo directivo (Bolívar-Botía, 2010; Sierra, 2016; Ahumada, 2012, López, 2010) o gerentes educativos transformacionales (Leithwood et al., 1999; como se citó en Salazar, 2006), quienes consideran importante reconocer las características del ejercicio del liderazgo en cuatro ámbitos, para una organización escolar. En la Figura 4 se evidencia dichos ámbitos: propósitos, personas, estructura y cultura.

Figura 4

Ámbitos de una organización escolar



En efecto, estas características deben ser materializadas en la personalidad del líder, del gerente educativo, comprendiendo que el liderazgo distribuido es dinámico y eficaz; es la clave para el crecimiento y éxito de las organizaciones educativas que abandonan la administración educativa por la gerencia educativa, que son construidas a partir de procesos sistémicos y complejos y reconocen cuatro factores clave de empoderamiento: marco cultural de la organización, liderazgo pedagógico del equipo directivo, liderazgo del profesor (Bernal e Ibarrola, 2015), gestión de recursos e identidad de la organización. Cada uno de estos factores favorece los procesos de planificación curricular, pedagógica, académica, administrativa-gerencial y comunitaria.

1.5 Importancia de la calidad educativa en organizaciones sistémicas y complejas

Es importante argumentar que el tema de la calidad educativa en las organizaciones se volvió recurrente, pertinente y necesario, en virtud de sus procesos misionales de gerencia administrativa, académica, pedagógica y de comunidad; es un proceso que se interioriza como suma de prácticas permanentes y resultados que se constatan con evidencias, resultados específicos auditados, recursos y planes de mejora sobre todo en el tema del factor humano. La calidad es un constitutivo de la educación en su naturaleza y finalidad social; ésta brota de la tensión-conflicto (Jares, 1997), entre la función innovadora y la función reproductora, siempre en debate en el seno de toda educación, de la economía y las políticas nacionales o transnacionales.

El concepto de calidad es un asunto polisémico de perspectivas diferentes, analizado y entendido desde disímiles contextos y convertido en asunto de reflexión pública y privada. Orozco et al. (2009) sustentan que la calidad educativa es un asunto de institucionalización y acreditación pública que ha proliferado en las dos últimas décadas, acentuándose en este principio de siglo.

Por su parte, Aguerrondo (1993) sustenta que el tema de la calidad se generó por “las transformaciones globales de orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología, que han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos” (s.p.). Sin duda, cada época trae consigo cambios que implican la necesidad de pensar, autoevaluar los impactos y efectos positivos y proyectar nuevos indicadores de desarrollo.

Se puede señalar que los contextos permiten que estos cambios contribuyan con la inclusión de políticas, prácticas innovadoras, modos de producción y de relación, modificación de hábitos culturales e inclusión de arquitecturas gerenciales, tecnológicas, virtuales (Reales et al., 2008), así mismo, se identifique estilos de gerencia para las organizaciones que demuestran proceso de calidad (Ball, 1993; Bejarano, 2018). En este sentido, Orozco et al. (2009) sostienen que la calidad se implica en espacios particulares, en escenarios donde las relaciones, las interacciones y los vínculos se auto-eco-organizan, tejen redes y resuelven problemas complejos de diversidad y conflicto.

Lo anterior implica repensar el horizonte de sentido de las organizaciones, la finalidad de la escuela, los sistemas gerenciales y los estilos de liderazgo de las personas. Al respecto, Zuleta (1995) sostiene:

La educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, (...). Combatir, en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. (p. 29)

Hay que decir que la calidad educativa es un valor inherente a los procesos institucionales, al desarrollo de sus iniciativas y propuestas de mejora continua. Aguerrondo (1993) expresa que la calidad está asociada a potencialidades y capacidades que toda organización educativa debe liderar. La calidad tiene sus niveles de complejidad y generalidad, según sea el ámbito donde se promueva y gestione; se implica en la vida de las personas, su roles y desempeños, ante todo, en los procesos de transformación educativa, reformas, autoevaluaciones, autorregulación y prestación de un tipo de servicio.

En definitiva, la calidad es un concepto de convergencias, también es un asunto que tiene distintas visiones, tendencias y perspectivas en el concierto de las organizaciones educativas. En este artículo, el

concepto de la calidad es un valor que legitima a una persona, a una organización o un sistema en función de sus indicadores, logros y apuestas de mejora continua. La calidad es un valor que surge con las políticas educativas, con la declaración misional y el proyecto educativo institucional (PEI). En efecto, una educación de calidad supone, a su vez, que podría no serlo, es la comparación la que permite emitir un juicio de valor, de corresponsabilidad, de pertinencia, el cual puede ser aceptado por los distintos organismos que hacen inspección y vigilancia o considerarse en proceso de mejora continua y de acreditación.

En todo caso, se puede emitir un juicio a las organizaciones que propenden por la calidad y la transformación de la escuela (Graffe, 2002), a los gerentes educativos que bogan por la calidad educativa, a los líderes pedagógicos sobre los cuales existen varios planteamientos de su labor (Pedraja, 2011; Martins et al., 2009). En una palabra, las organizaciones, el liderazgo educativo y la calidad reclaman su visibilidad en este tiempo de complejas interrelaciones, retos, vacíos y conflictos generados por la sociedad del conocimiento y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, es importante replantear la misión y rol del líder pedagógico, de los modos como las organizaciones se construyen y deconstruyen; aprenden a partir de sus dinámicas y micropolíticas de poder (Bardisa, 1997), como organismos sistémicos que tejen redes de relación y se implican en ámbitos de complejidad y movilización (Maturana, 1997). En este contexto, la calidad no es solo la suma de cifras, datos, estadísticas e indicadores que sustenta una organización, sino una apuesta de valor que se revisa constantemente, que se proyecta en continuo aprendizaje (Faure et al., 1933) como condición ética de realización humana y social.

En todo caso, existe una mirada crítica de los autores analizados, al considerar que las organizaciones educativas se mantienen en modelos clásicos, especialmente las latinoamericanas. Los giros paradigmáticos analizados (clásico, sistémico y complejo) están sujetos a procesos culturales, a estilos de liderazgo autoritarios y escasamente participativos; prima la alta dirección en función piramidal; adolecen las estructuras colaborativas y distribuidas. Los autores coinciden en que el líder pedagógico está centrado en modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje pese a las nuevas teorías educativas y al auge de las tecnologías de información y comunicación. La tendencia es mantener la “autoridad docente desde la cátedra” frente a la democratización del aula, la apertura de estrategias colaborativas y activas centradas en la investigación y en el desarrollo de competencias científicas, críticas y propositivas.

El tema de las organizaciones educativas y el liderazgo tiene más pertinencia en los países hispanoamericanos y suscita fuertes discusiones en relación a cobertura, calidad, eficiencia, transparencia, flexibilidad y gestión; sin embargo, frente a las actuales crisis socioeconómicas mundiales, al auge de las tecnologías de la información y comunicación y la innovación es de vital importancia para todo el mundo. La gerencia de la educación, así como el rol del maestro en un contexto divergente a los modelos tradicionales, se torna importante para los administradores de la educación, de los gobiernos y entidades particulares.

Así mismo, los autores sostienen que la formación del maestro debe hacerse a partir de las tendencias educativas y prácticas pedagógicas discursivas donde prime el aprendizaje y no la transferencia de los contenidos. Los autores en cuestión ponen el acento en la formación de maestros investigadores que aprenden de forma colaborativa, que se implican en los problemas del contexto y hacen reflexiones a partir de los hallazgos. Ejercen ante todo un liderazgo transformacional y distribuido que les ayuda a revisar las partes y el todo de los sistemas complejos que surgen en aula y en las organizaciones educativas. El asunto de la calidad se cuestiona por múltiples factores como la cobertura, la pertenencia, la flexibilidad y la financiación de la educación como bien público.

Así las cosas, los autores consideran que existen vacíos estructurales en materia de financiación de la educación, cobertura y cambios en los modelos tradicionales de organización, liderazgo y gerencia; persisten los modelos clásicos centrados en formalización, estandarización y centralización. Se requiere la adopción modelos gerenciales sistémicos y complejos, capacitaciones, prácticas y cambios organizacionales en formas de dirección tipo red, virtual, celular (Rivas, 2002) y la construcción de procesos culturales de nuevas formas de dirección educativa y desarrollo humano.

En materia de tendencias investigativas sobre liderazgo educativo y organizacional, Díaz (2019) identifica al menos tres intereses en la investigación del área:

a) el estudio de las políticas públicas —para la gobernabilidad— de los sistemas educativos; b) el análisis de las organizaciones educativas y sus agentes en entornos de complejidad, y c) el estudio de dinámicas escolares en su relación con las comunidades educativas. (pp. 12-13)

Además, Díaz (2019) manifiesta:

Con la coordinación y difusión de la red Interleader, se conformó un comité que agrupó a colegas mexicanos, estadounidenses y cubanos, que recibió 23 estudios, provenientes de contextos variados del Norte de América, Europa Central, Oceanía, Asia Oriental y Latinoamérica en una convocatoria cerrada. (p. 24)

Dichos estudios sobre el tema del liderazgo y varios factores asociados que ponen en cuestión las formas de dirección educativa, la toma de decisiones, las relaciones de poder y la proyección de nuevas alternativas de dirección escolar. Está abierta la discusión sobre estas prácticas en los contextos donde se debaten las políticas educativas, la dirección escolar y las estrategias de liderazgo para una época pospandemia.

1.6 Conclusiones

El tema de las organizaciones educativas, el liderazgo y la calidad de la educación en un mundo abierto a distintas prácticas sociales y transformaciones implica replantear los sistemas y subsistemas, las prácticas, las funciones, los sujetos, las formas de relación y de autoridad. El líder pedagógico tiene una función o rol de gerente, orientador y dinamizador de nuevas estrategias centradas en el desarrollo de capacidades, proceso de acompañamiento abierto, flexible, participativo, dinámico, innovador y de emprendimiento. En este sentido, les corresponde a las instituciones educativas abrir canales de comunicación, reflexión y apertura para que los nuevos estilos de liderazgo se introduzcan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se forme una nueva mentalidad en los maestros, estudiantes y comunidad educativa.

Una organización que cambia de paradigma demanda un nuevo perfil de gerente educativo y líder pedagógico para pasar de la trasmisión de saberes a la trasmisión de habilidades del pensamiento, de resultados de aprendizaje y de ejemplos en la práctica de valores éticos profesionales, de aprender a desaprender para implicarse con la nueva cultura digital, con los grupos colaborativos, con los procesos participativos que demanda la actual sociedad y la escuela del conocimiento. Comprender la calidad educativa en la diversidad de una organización implica hacer un juicio de valor sobre el fin y las finalidades que estas persiguen, en un mundo cambiante e interconectado.

Algunos factores clave para la nueva gerencia de transformación de las organizaciones radica en potenciar el talento humano, transformar los ambientes educativos, generar sinergias en las relaciones interpersonales, gestionar los conflictos como alternativas para el aprendizaje y promover una cultura del conocimiento como motor de desarrollo y de calidad. El líder pedagógico será un sujeto que aprende a ser mejor persona, implicado en la apuesta de valor y comprometido con los procesos misionales y política de calidad. Así mismo, se requiere la proyección de organizaciones sistémicas y complejas, flexibles a las demandas del mundo actual, un mundo articulado con tecnologías, virtualidades y nuevos modelos pedagógicos.

Las políticas educativas apuntan a poner en práctica los procesos transformacionales centrados en la gestión educativa y en la gerencia distribuida. Una organización que no cambia mantiene la evolución, se adapta a lo natural, a una realidad estática que permanece en el tiempo, con maestros tradicionales, pedagogías clásicas y sistemas de organización cerrados. En cambio, la nueva organización educativa es holística, participativa, innovadora y emprendedora. Por lo tanto, el contexto al cual se enfrentan las instituciones educativas implica cambios radicales en las dinámicas pedagógicas, en los modos de interactuar y aprender a aprender, en el uso de medios y mediaciones virtuales, en la articulación de procesos educativos disruptivos que cambian el rol del maestro, de las concepciones pedagógicas, epistemológicas y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx
- Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, (15), 239-252. <https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.137>
- Ball, S. (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En J. Gairín (coord.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 195-226). Promociones y Publicaciones Universitarias PPU.
- Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bass, B. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Narcea.
- Bejarano, A. (2018). Micropolítica en la lucha por el biopoder. *La Hojarasca*. <https://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO35/alberto.htm>
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas* (J. Almela, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Carter-Thuilliera, B. y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una educación física crítica. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 103-117. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300006>
- Castillo, A, Suárez, J. y Mosquera, J. (2017). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Revista Luna Azul*, (44), 348-371. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.21>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones* (P. Mascaró, M. Hano y M. Obón, Trad.; 8.ª ed.). Editorial McGraw Hill.
- Contreras, F. y Castro, G. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 29(126), 72-76. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(13\)70021-4](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(13)70021-4)
- Covey, S. (1998). *Liderazgo centrado en principios*. Paidós.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación. en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.

- Díaz, M (2019). Investigación en liderazgo educativo en el nivel internacional, notas introductorias. En A. Rodríguez (coord.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 11-30). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escamilla, A. (2018). ¿Qué debe llevar la discusión? *Cirujano General*, 40(3), 157-158. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cg/v40n3/1405-0099-cg-40-03-157.pdf>
- Faure, E., Abdul-Razzak, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser* (C. Pardes, Trad.). Alianza-Unesco.
- Fuentes-Sordo, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Varona*, 61, 1-12.
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación*, 40(1), 67-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- Gaviria, C. y Rubio, L. (1996). *Administración escolar y cultural del conflicto*. Fundación Fes.
- Gómez, H. (1998). *Educación la Agenda del Siglo XXI*. PNUD TM Editores.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700. <https://doi.org/10.1177/003172170308400910>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. Jossey-Bass.
- Hermosilla, D., Amutio, A., Da Costa, S. y Páez, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53-73. <https://doi.org/10.35362/rie1501121>
- Lashway, L. (1995). Trends in School Leadership. *Ericdigests.org*. <https://www.ericdigests.org/2003-4/school-leadership.html>
- Leithwood, K. (2009). *La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva del liderazgo*. Fundación Chile.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. *International Journal of Educational Management*, 13(6), 301-302. <https://doi.org/10.1108/ijem.1999.13.6.301.4>
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>

- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- López, V. (2010). Liderazgo y mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 9(2),1-8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-135>
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Editorial Anthropos, Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general* (S. Pappe y B. Erker, Trad.; 2.ª ed.). Editorial Anthropos.
- Luhmann, N. (2010). *Organización y decisión* (D. Rodríguez, Trad.). Herder Editores.
- Martins, F., Cammaroto, A., Neris, L. y Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2),1-27.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo* (5.ª ed.). Editorial Universitaria.
- Maureira, Ó. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>
- Molano, C. (1992). *De la calidad total a la calidad integral*. Leasing Ganadero.
- Molano, L. (2012). Gestión compleja y biodesarrollo: la organización, un sistema autopoietico. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 27-55. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1304&context=ruls>
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Editorial Magisterio.
- Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Morin, E., Ciurana, R. y Motta, D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como un método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento* (M. Hernández, Trad.). Oxford University Press.
- Opazo, M. y Rodríguez, D. (2017). Repensando los límites de las organizaciones por medio de la teoría de sistemas organizacionales de Niklas Luhmann. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, (36), 22-37. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2017.46140>
- Orozco, J.C., Olaya, A. y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181. <https://doi.org/10.35362/rie510637>
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Mensajero.
- Pedraja, L. (2011). Gestión y liderazgo educacional: una perspectiva integradora en la economía del conocimiento. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 17(1), 32-47. <https://doi.org/10.31876/racs.v17i1.25544>

- Peralta, N., Castellano, M. y Santibáñez, C. (2021). El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 209-227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a02>
- Quintana, L. y Hermida, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica *Perspectivas en psicología*, 16(2), 73-80. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1262>
- Reales, L., Arce, J. y Heredia, F. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus*, 14(26), 319-346.
- Rivas, L. (2002). Nuevas formas de organización. *Estudios Gerenciales*, 18(82), 13-45. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/77
- Rivera, J. y Cavazos, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 359-380. <https://doi.org/10.23913/ride.v6i11.181>
- Rodríguez, J. y Artiles, J. (2017). Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 129-141.
- Salas, F. (2003) La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v27i1.3794>
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *Unirevista*, 1(3). 1-12.
- Sánchez, M., Blas, H. y Tujaque, M. (2010). El análisis descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas. *Fundamentos en Humanidades*, XI(22), 103-116.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), 189-214. <https://doi.org/10.35362/rie360871>
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Toro, J., Rodríguez, M. y Correa, J. (2014). Gobierno ético: conceptualización e implementación en las organizaciones. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 22(1), 137-151. <https://doi.org/10.18359/rfce.644>
- Velásquez, A. (2007). La organización, el sistema y su dinámica: una versión desde Niklas Luhmann. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (61), 129-155. <https://doi.org/10.21158/01208160.n61.2007.425>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.

Capítulo II.

El papel de los docentes en la formación en investigación de los estudiantes universitarios³

Gloria Marlen Aldana de Becerra⁴

Cítese como: Aldana de Becerra, G. M. (2022). El papel de los docentes en la formación en investigación de los estudiantes universitarios. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI* (pp. 31-35). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166.c175>

2.1 Introducción

Es ampliamente reconocido que la formación en investigación y la producción de conocimiento son elementos distintivos de la educación universitaria, convirtiéndose en objetivos de las instituciones de educación superior (IES), así que, en la mayoría de los sectores académicos, se ha generado conciencia de la importancia del tema; sin embargo, en ocasiones no ha pasado de ser un decálogo de buenas intenciones.

Entre los factores asociados a la competencia investigativa en los estudiantes universitarios se encuentran los siguientes: el tipo de institución, los recursos (laboratorios, recursos económicos, tecnologías de la información), los equipos de trabajo, el tiempo disponible para investigar, espacios de reflexión y acompañamiento de investigadores expertos (Jaik y Ortega, 2017; Acosta y Lovato, 2019). Igualmente, la concepción institucional que se tenga de investigación (Bustamante, 1998) y las actitudes hacia la investigación y, desde luego, los docentes.

Para efectos de este documento, el interés son los docentes, puesto que en ellos recae la responsabilidad de operacionalizar los contenidos curriculares y el propósito institucional de formar profesionales con fortaleza en investigación y capacidad de pensamiento crítico, a fin de que los estudiantes desarrollen espíritu científico e innovador. En consecuencia, el docente ha de ser una persona capaz de asumir la responsabilidad de formar éticamente en lo profesional, lo investigativo y, especialmente, en lo humano; aunque institucionalmente no se le brinden las condiciones adecuadas para su cualificación.

Diferentes autores coinciden en que el estudiante encuentra en el docente un referente de actuación profesional y personal, un mediador entre el conocimiento académico y sus preconcepciones culturales y afectivos (Aldana, 2012; Cubas et al., 2018; Valdez-Fernández, 2017). Además, las características, ideología y valores del docente se van a reflejar en el futuro profesional, bien sea porque el educando lo haya identificado como modelo a seguir o porque le haya generado rechazo.

Siguiendo a autores como Acosta y Lovato (2019) y Hernández (2009), entre las competencias propias del docente se encuentra la capacidad de producir conocimiento pedagógico y disciplinar a partir de la

³El presente trabajo hace parte de una línea de investigación en formación investigativa y de la tesis de doctorado en Educación que se cursa en la Universidad de Baja California, Nayarit, México, 2021.

⁴Estudiante de Doctorado en Educación; Magíster en Educación y Desarrollo Social; Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social; Especialista en Docencia Universitaria; Psicóloga. Investigadora Junior del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Investigación, vinculada a la Red de Docentes de Iberoamérica y el Caribe (REDOLAC). [ORCID](#) [Google](#)

investigación, debido a que este proceso favorece formalizar las tres funciones básicas de la educación superior (docencia, investigación y extensión) y porque es una manera de reflexionar y enriquecer su área de conocimiento y su actuación pedagógica.

Parra (2007), en su artículo: *La investigación es un placer*, manifiesta que la principal función del docente universitario es promover el espíritu científico en los estudiantes, tarea que le resulta fácil porque los estudiantes como seres humanos son investigadores natos, “sabios en potencia”⁵, y porque la investigación, para el maestro, debe constituir un placer, dada su práctica como docente, como profesional y como persona que ha capitalizado una experiencia de vida, que le ha aportado elementos de juicio para problematizar situaciones de la realidad.

Por su parte, Trejo (2013) asume que los maestros son lectores y escritores y también investigadores de la práctica en el aula, profesionales reflexivos, “ya no es el momento de entregar información a un estudiante que la recoge, pero sí nos cabe la responsabilidad de acompañar la construcción de conocimiento, desde la comprensión de aquello que el estudiante ha entendido” (s.p.).

En este sentido, al docente le corresponde identificar las condiciones con que cuenta el estudiante para autoaprender, comprender y criticar lo que lee, y producir conocimiento a partir de lo que lee; no generar inseguridad respecto a sus saberes ni al valor de su cultura. De igual forma, ha de identificar las diferencias individuales de los estudiantes, porque no todos cuentan con herramientas adecuadas para el aprendizaje. Es pertinente preguntarse si la enorme cantidad de información con que se satura al estudiante le da tiempo para profundizar en temas específicos, para ir más allá de la exigencia académica y hacer una lectura crítica mediante la cual se compare puntos de vista de diferentes autores con el suyo propio.

El docente debe reflexionar acerca de adonde quiere llegar con los elementos a su disposición, las condiciones institucionales, las herramientas y disposición de los estudiantes, además, generar estrategias para alcanzar sus propósitos formativos (Espinosa y Lewkowicz, 2016). Propósitos que han de ser coherentes con lo propuesto por la institución educativa y con el sistema de educación de su país; de ser posible ir más allá e involucrarse en programas de desarrollo científico acordes con los intereses y necesidades de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes.

Lucarelli (como se citó en Espinosa y Lewkowicz, 2016) plantea que la necesidad de aprender a investigar investigando ha llevado a los docentes a crear estrategias pedagógicas como la investigación en aula y con ello generar apropiación de contenidos y prácticas investigativas, con ayuda de una comunicación adecuada entre estudiantes y docentes y de su propia fortaleza en investigación.

Estrategias como la anterior facilitan conformar equipos de trabajo con los estudiantes y aprender con ellos y de ellos, aplicar la formación en investigación *co-agenciada*, donde se articulan dos protagonistas: quien enseña (como codificador) y quien aprende (como decodificador), dando lugar a una acción productiva horizontal (Bustamante, 1998). Esta estrategia facilita formar en investigación a partir del interés y la creatividad propios, “el aprendiz decide si escoge o no el camino de quien enseña, siempre desde la gramática de su disciplina” (Bustamante, 1998, p. 19).

El docente ha de contar con la experticia y la disposición para potenciar la habilidad innata de investigador que trae consigo el estudiante, para direccionarla hacia procesos investigativos rigurosos relacionados con su carrera y, posteriormente, de manera interdisciplinaria. Este es un hilo muy fino que se ha de manejar con cuidado. En primer lugar, para fomentar el potencial investigativo de los jóvenes y porque es necesario reestructurar, sin demeritar, su pensamiento ingenuo, que generalmente proviene del sentido común, que, a decir de Bachelard (1987), es uno de los obstáculos para la construcción de conocimiento científico.

2.2 Competencias investigativas

De acuerdo con Clavijo (2014), se da por entendido que quienes integran la comunidad académica saben de investigación, el punto de vista formal, por lo menos. Esto facilita crear ambientes de aprendizaje para que los estudiantes adquieran una sólida formación en investigación al terminar su pregrado y para que la institución educativa pueda cumplir con criterios de calidad para acreditación, lo cual demanda articular docencia e investigación.

⁵ Expresión usada por Ramón y Cajal en el año 2005, en el discurso de celebración de 4 siglos de existencia del Quijote.

Sin embargo, los docentes no hacen de la investigación un medio ni un recurso para mejorar su labor y fortalecer el conocimiento de los estudiantes; entre otras cosas porque no cuentan con conocimiento para investigar, tampoco tienen interés en aplicar la investigación como apoyo a su labor, no hay claridad acerca de qué es investigación, algunos se escudan en que fueron contratados como docentes no como investigadores (Clavijo, 2014). Además, no siempre hay apoyo institucional para cualificar a los docentes en investigación.

Para Jaik y Ortega (2017), las competencias investigativas constituyen un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para realizar o asesorar un proyecto de investigación, a saber: fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnico-instrumentales, para construir conocimiento científico y expresarlo en forma oral y escrita. Además, capacidad para trabajar en equipo, ser buen observador, tener curiosidad, empatía, resistencia a la frustración y, desde luego, disciplina.

La importancia de la competencia investigativa radica en que es un enfoque que prepara al estudiante para la vida, porque, entre otros aspectos, “se desarrollan habilidades de comunicación y pensamiento crítico; se aprende a trabajar en equipo; despierta una mayor motivación; articula la teoría con la práctica; desarrolla el pensamiento hipotético-deductivo; propicia el sentido de responsabilidad, solidaridad y compromiso social” (Jaik y Ortega, p. 3); se aprende a tomar decisiones y se adquiere actitud flexible hacia el cambio y la innovación.

Para Roldan et al. (2018), en el caso de los docentes de educación superior que realizan investigación, las competencias adquieren mayor significación en la medida en que un proceso investigativo amerita contar con capacidad para analizar y comprender los componentes teórico, empírico y metodológico, capacidades que se deben transferir a los estudiantes.

Además de las competencias investigativas, los docentes deben tener disposición para motivar a los estudiantes hacia la investigación y hacia el autoaprendizaje, como parte de su quehacer; es que “la actividad de los docentes no es traspasar información, sino fomentar la investigación y la participación activa de los estudiantes hacia el autoaprendizaje” (Acosta y Lovato, 2019, p. 39).

Gracias a las competencias investigativas, el docente puede ofrecer, al estudiante, elementos para conocer, explicar, comprender e intervenir la realidad social y natural, próxima y remota, que, por efectos de la globalización, no solo económica, sino social, cultural y ambiental, los hechos locales terminan incidiendo en el resto del mundo.

2.3 Acciones a realizar por parte del docente

Según Rodríguez-Torres et al. (2018), el docente debe fomentar su capacidad investigativa, pedagógica, ética y científica, porque esto favorece que los estudiantes comprendan mejor la lógica de la investigación como herramienta básica para generar cambios, a partir de su propia formación. Al crear en el estudiante competencias investigativas, se favorece la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y se contribuye a que el educando se desarrolle creativamente, desde su propia experiencia, para que ayude a transformar la realidad social en que se encuentra, en equilibrio con las características y necesidades de cada país o región, con ello se fomenta la cultura investigativa.

Barriga y Henríquez (2004) denuncian que se sigue enseñando metodología de la investigación, desde la perspectiva de *cómo se hace*, tal como lo indican los textos de metodología, con recetas sobre el método científico, procedimientos rígidos, enseñando solo contenidos teóricos y procedimentales. De acuerdo con estos autores, se debe enseñar cómo se ha investigado, con ejemplos de investigaciones publicadas propias y ajenas, lo que implica que el docente cuente con habilidades y actitudes investigativas que soporten su ejercicio pedagógico, lo contrario obliga a continuar *recitando* contenidos teóricos.

Enseñar con ejemplos da lugar a que el estudiante construya una actitud artesanal en lugar de una actitud técnica de la investigación, que no significa que se deje de lado la metodología, sino que se contextualice, que se ponga en juego la creatividad, el sentido crítico y se aproveche recursos como bibliografía, asesores, conferencias (Barriga y Henríquez, 2004).

Wainerman y Sautu (2011) señalan algunas de las principales razones del fracaso en la formación de investigadores sociales, a saber: los cursos de metodología no son suficientes para enseñar a investigar; en las carreras de ciencias sociales se separa la teoría de los métodos de producción de conocimiento;

no hay suficientes ambientes de aprendizaje favorables para *aprender a investigar investigando* y falta experiencia y compromiso de los formadores.

Además, se debe tener en cuenta que cada objeto de conocimiento llega a ser único y que los investigadores pueden darle diferentes orientaciones, según sus intereses y postura epistemológica. Para Saussure (como se citó en Izaguirre-Remón et al., 2018), el punto de vista crea el objeto.

Entonces ¿Qué acciones debe emprender el docente? Como se puede ver, las competencias investigativas son amplias, al igual que la gama de temáticas e intereses de los estudiantes, adicionalmente, no todos los docentes son investigadores consagrados. En el medio (América Latina), ser docente no implica necesariamente saber investigar y menos saber enseñar a investigar, especialmente cuando la docencia no se ha tomado como una profesión en sí misma, sino como una actividad complementaria al ejercicio profesional. Según Sánchez (2014), producir conocimiento es complejo y aprender a investigar es una tarea ardua y delicada, que va más allá de lo que parece a simple vista; se aprende en la práctica por avances y retrocesos.

Sin embargo, el docente no puede eximirse de esta competencia por las implicaciones para la formación de los estudiantes, para la producción de conocimiento o como estrategia de aprendizaje, es necesario asumir una actitud crítica ante su propio quehacer. Hernández (2009) manifiesta: “la doble actividad de enseñar e investigar es de mucha valía para la docencia, porque le permite mantenerse a la vanguardia, sabiendo que el proceso de enseñanza se hace desde un pensamiento vivo, construido por docentes y estudiantes investigadores” (p. 6). Para Acosta y Lovato (2019), “los docentes son investigadores por exigencia y necesidad, ya que sus aportes a la comunidad educativa permiten mejorar la praxis educativa de la investigación en las instituciones de educación superior” (p. 37).

2.4 A modo de cierre

Se concluye que la formación profesional y la investigación son consustanciales a la actividad académica y que el docente constituye uno de los actores relevantes en este proceso y, por ende, en la formación de nuevos investigadores. De modo que, para el docente universitario, la investigación es una característica esencial, dada su responsabilidad en la formación de profesionales competentes para abordar la realidad desde diferentes perspectivas; igualmente, al docente le atañe la producción y difusión de conocimiento producido en contextos reales.

Así que es imperativo fortalecer el desempeño del docente como investigador, mediante la implementación de acciones, por lo menos desde los ámbitos institucional y personal. Por su parte, a la institucionalidad le corresponde, en primer lugar, reconocer al docente como factor clave para el cumplimiento de su misión educativa y, en consecuencia, facilitar las condiciones adecuadas para su formación pedagógica y técnica en investigación y su actuación como investigador.

En lo personal, al docente le corresponde adquirir actitud positiva hacia la investigación por su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la actitud del estudiante hacia la misma y en su propio quehacer como profesional y como docente investigador. Además, debe fortalecerse conceptual y metodológicamente en su disciplina, por lo menos en una temática, en la que investigue y publique, para consolidar su saber pedagógico, su área de conocimiento y sus competencias investigativas, que implican fundamentos filosóficos, epistemológicos, teóricos y formales; también, reflexionar acerca de su compromiso con el estudiante, es decir, que no se limite al aula de clase.

Asimismo, el docente debe vincularse a grupos de investigación que desarrollen proyectos que impacten a las comunidades académicas, científicas y/o sociales, no solo para cumplir indicadores de producción; convocar a los estudiantes a que realicen sus propios proyectos al tenor de las líneas de investigación institucionales y de grupo, no solo a realizar actividades mecánicas como recolectar información, digitar, etc., que no contribuyen realmente a que el estudiante apropie la lógica de la investigación; conformar equipos interdisciplinarios donde se analicen, reestructuren, de ser necesario, y se asesoren las propuestas de investigación de docentes y de estudiantes.

Por último, es necesario tener claro que el docente no tiene por qué saber todo, que hace parte de un equipo de trabajo en el cual puede apoyarse.

Referencias

- Acosta, M. y Lovato, S. (2019). Las competencias investigativas en docentes. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 23(93), 34-42. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/147>
- Aldana G. M. (2012). Enseñanza de la investigación y epistemologías de los docentes. En G. Aldana y E. Mora (Eds.), *El quehacer investigativo: enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación* (pp. 40-56). Fundación Universitaria del Área Andina.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta de Moebio*, 20, 126-131. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10102005.pdf>
- Bustamante, G. (1998). ¿Se puede “formar en investigación”? *Pedagogía y Saberes*, 11, 17-23. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys17.23>
- Clavijo, D. (2014). Prácticas docentes para el fortalecimiento de la investigación en programas de derecho del departamento Norte de Santander - Colombia. *Jurídicas CUC*, 10(1), 95-125. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/juridicascuc/article/view/462>
- Cubas, F., León, F. y Ñique, C. (2018). Educar en bioética: retos para el profesor universitario de ciencias de la salud. *Revista Médica Herediana*, 29(1), 46-51. <https://doi.org/10.20453/rmh.v29i1.3261>
- Espinosa, A. y Lewkowicz, A. (2016, del 16 al 18 de noviembre). El dilema del problema. Caracterización de las dificultades observadas desde la perspectiva docente en el cursado de la materia Metodología de la Investigación [conferencia]. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Mendoza. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108870>
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Izaguirre-Remón, R. C., Ortíz-Bosch, M. J. y Alejandro-Jiménez, S. N. (2018). Los fundamentos filosóficos de la investigación científica y su papel epistemológico. *ROCA Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 14(1), 12-20. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/223>
- Jaik, A. y Ortega, E. (2017). Validación de la escala para evaluar competencias metodológicas de investigación. *Congreso Nacional de Investigación y Educación*, San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2790.pdf>
- Parra, O. (2007). La investigación es un placer. *Revista Aquichan*, 7(1), 85 -99. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/102>
- Rodríguez-Torres, F., Posso-Pacheco, R. J., De la Cueva-Constante, R. R. y Barba-Miranda, L. C. (2018). Herramientas metodológicas para el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes: una praxis necesaria. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(50), 119-132. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/93>
- Roldán, E., Astaiza, N. X., Salazar, C. I. Montenegro, L. B. y Vallejo, C. M. (2018). Competencias en investigación de los docentes de dos instituciones universitarias de la ciudad de Popayán. *Revista Virtual Universitaria FUMC*, 13(2), 63-86. https://www.fumc.edu.co/documentos/publicaciones/revista_virtual/Revista_virtual_universitaria_13_2.pdf
- Sánchez, R. (2014). La formación de investigadores como quehacer artesanal. <https://studylib.es/doc/7870887/la-formaci%C3%B3n-de-investigadores-como-quehacer-artesanal.-r...>
- Trejo, H. (2013). El cuento de la investigación. *REDDOLAC*. <http://www.reddolac.org/forum/topics/el-cuento-de-la-investigaci-n>
- Valdez-Fernández, A. (2017). Formación bioética e intercultural en Enfermería: revisión temática. *Persona y bioética*, 21(2), 312-329. <https://doi.org/10.5294/pebi.2017.21.2.10>
- Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.) (2011). *La trastienda de la investigación*. Manantial SRL.

Capítulo III.

Complementariedad o falsos dilemas de lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación

Blanca Mery Rolón Rodríguez⁶

Cítese como: Rolón-Rodríguez, B. M. (2022). Complementariedad o falsos dilemas de lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI* (pp. 36-44). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166.c176>

3.1 Introducción

A través de la historia, la búsqueda de respuestas a lo desconocido ha sido objeto permanente de estudio, que ha llevado al hombre a confrontaciones socioculturales para obtener esa verdad que se sujeta a los conocimientos empíricos y científicos. La investigación ha sido una permanente estrategia que se ha enfilado desde el pensamiento positivista. Tamayo (2004), la define: “un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (p. 37). Según Alan y Cortez (2018), “la investigación científica es proceso reflexivo y metódico que ha permitido un contacto profundo con la realidad para su entendimiento, consiguiendo de esta forma la creación de nuevos conocimientos” (p.14). Por su parte, Hernández et al. (2014) acotan al respecto de la investigación: “el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 18), con especificación concreta de los procedimientos que son necesarios para lograr este fin.

Así, la investigación científica aporta explicación de situaciones que son objeto de indagación, al tiempo que contribuye a generar soluciones a las diferentes problemáticas sociales, porque va buscando explicar lo que sucede, por tanto, conlleva a confrontar de manera razonada el surgimiento de nuevos conocimientos. “Llamamos investigación científica, de un modo general, a la actividad que nos permite obtener conocimientos científicos, es decir, conocimientos que se procura sean objetivos, sistemáticos, claros, organizados y verificables” (Sabino, 1992, p. 24).

En este sentido, con la investigación se pretende dar respuesta y resolver problemas con una finalidad. Cazau (2006) considera: “la investigación científica se caracteriza por buscar un conocimiento cada vez más general, amplio y profundo de la realidad aplicando el llamado método científico” (p. 9). Por otra parte, la comprobación de resultados en un estudio de indagación se fundamenta en la ciencia como verdad del juicio obtenido, considerando, entonces, “el saber científico como un conocimiento bajo condiciones de incertidumbre que se basa en la aplicación de un método como medio para resolver los problemas planteados por el investigador” (Selltiz et al., 1980, p. 79).

⁶Doctor en Educación y Política Educativa; Magíster en Pedagogía; Especialista en Democracia y Desarrollo social. Correo electrónico: Asesor-pedagógico@fesc.edu.co

Sin embargo, las discordancias entre esquemas de investigación suelen concentrarse en modelos antagónicos, algunas veces buscando puntos medios, es decir, mediante la dialéctica se pretende dar una explicación a la necesidad dicotómica y diferenciadora entre el paradigma de lo cualitativo y cuantitativo.

Desde este punto de partida, se hace uso de la dialéctica como la forma argumentada de dialogar y discutir para descubrir la verdad, mediante la exposición y confrontación de razonamientos y análisis contrarios entre sí. Por lo tanto, se establece que la dialéctica es un método utilizado desde la antigüedad, “se entendía por dialéctica el arte de establecer la verdad mediante la revelación y superación de las contradicciones en los razonamientos del adversario. Posteriormente empezó a ser comprendida como método de conocimiento de la realidad, como una lógica concreta” (Ogaz, 2012, p. 85).

Es así como la ocupación, en la actualidad, da respuestas a los dilemas de investigación y ha permitido una polarización en la discusión, en la potencialidad de los enfoques cuantitativo y cualitativo, para explicar y entender los fenómenos sociales, es decir, se debe observar esta disyuntiva desde la misma *integración* en los estudios investigativos, para que, a través la práctica concreta en el uso de los dos enfoques, se pueda determinar el alcance y el resultado de un estudio propuesto en la interpretación de un tema de conocimiento en particular.

Por lo tanto, la dialéctica utilizada para explicar los paradigmas en la investigación social desde una óptica cualitativa o cuantitativa es precisamente lo que presenta este artículo; se da un abordaje discursivo que fragüe una posición valedera frente a la utilización de estos dos enfoques metodológicos, ya sea para afirmar o desestimar su eficacia en la búsqueda de resultados perseguidos como objeto de estudio en toda investigación.

Pero es necesario precisar también lo que se entiende por paradigma, puesto que, al hacer uso de este término, se está haciendo énfasis en la aceptación de un concepto que ha sido aceptado dentro del conocimiento específico de un tema. Dicho esto, la interpretación se aproxima a un modelo que se explica como paradigma a “un sistema teórico científico dominante, determinado por las condiciones socioeconómicas, que orienta la producción científica según cánones e inhibe todo esfuerzo que no se incluya en la racionalidad vigente” (Landreani 1990, p. 2).

Por su parte Kuhn (como se citó en Cruz y Campano 2007) sostiene: “los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 4); sin embargo, los paradigmas tienden a perder vigencia cuando ya no pueden dar respuestas a los interrogantes, perdiendo legitimidad por su incompatibilidad con la realidad, entrando en crisis, ya que los paradigmas son el resultado de la producción social, reconocidos en un contexto.

3.2 Método

Para la interpretación documental, en este apartado del presente artículo, se tomaron conceptos de la metodología en investigación científica, desde la visión de diferentes autores expertos en el saber sistémico y probatorio de los problemas que buscan explicar a través de la indagación sobre estudios en el campo científico.

El recorrido holístico, entendido como las actividades experimentales e intelectuales que sostienen las afirmaciones de la metodología en la investigación, pretende explicar el dilema de lo cualitativo y cuantitativo con conocimientos ciertos o probables en los estudios realizados, desde la experiencia con base en la lógica. Asimismo, para el estudio, se analizaron 40 fuentes, incluidas en la bibliografía, en orden alfabético, que brindaron la información en formatos de libro, revistas especializadas o publicaciones oficiales; encontradas en buscadores virtuales, que discuten los conceptos clave dentro del estudio. Se indagó en textos y publicaciones recientes, pero se optó por aquellas que, por su naturaleza o contenido, fueron consideradas atemporales y de importancia actual.

La investigación documental permite que la información obtenida se pueda interpretar y sirva de sustento para los argumentos que se cuestionan en los estudios realizados en temas de investigación, analizando la veracidad de las evidencias que presentan. Para Finol y Nava (1992) describen y refieren

la investigación documental como “el proceso sistémico de búsqueda y tratamiento de la información generada a partir de estudios hechos sobre un tema en particular, que se han venido acumulando en el transcurso de la historia de la humanidad” (p. 43). En este caso, la explicación de la metodología cualitativa y cuantitativa se aborda desde los aportes que se puedan dar y complementar en el saber científico.

3.3 Análisis y discusión de la información

El conocimiento es una construcción de saber que se aborda desde la significación científica para entender mejor la realidad del mundo; por ese motivo, se busca dar una explicación desde la razón, sustentando la verdad de lo que persigue un estudio que utiliza el método de indagación, mediante una demostración lógica de los hechos, los cuales ofrecen la explicación de un conocimiento científico. Sin embargo, no se puede desestimar que el conocimiento empírico ha sido abordado desde la antigüedad, hoy en día, la razón fundamenta los estudios de investigación de manera progresiva y gradual, de tal forma que el hombre concibe la realidad del contexto donde se desenvuelve dando explicaciones lógicas. “El conocimiento es el acto consciente e intencional para aprehender las cualidades del objeto y primariamente es referido al sujeto, el Quién conoce, pero lo es también a la cosa que es su objeto, el Qué se conoce” (Ramírez, 2009, p. 217).

Del mismo modo, “el conocimiento científico creció de manera fecunda y eficaz al lado del método científico” (Toro, 2004, p. 321)”, aumentando el acervo del discernimiento, que posesionó a la ciencia como única verdad de los resultados obtenidos bajo este método de interpretación científica, porque, desde el pensamiento positivista, “la ciencia se ha convertido en nuestro tiempo en un instrumento, ciertamente indispensable, para comprender lo que rodea y dar respuesta a los enigmas de una manera tangible” (Cantú, 2010, p. 9). Esto se explica por su misma condición sistémica reflexiva que se somete a un método de análisis, razón por la se considera la ciencia abordada como “una técnica de nociones y acontecimientos racionales, sistemáticos y verificables acerca de los fenómenos y expresiones que se suscitan en la naturaleza, de manera extrínseca o intrínsecamente” (Cantú, 2010, p. 6)”, esperando así obtener los objetivos verificables, al considerar el saber científico con un estilo de pensamiento que caracteriza “la ciencia como disciplina que utiliza el método científico con la finalidad de hallar estructuras generales” (Bunge, 2017, p. 9).

En este aspecto, Martínez (2002) considera:

Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar la interpretación. De esta forma, la credibilidad de los resultados de una investigación dependerá del nivel de precisión terminológica, de su rigor metodológico (adecuación del método al objeto), de la sistematización con que se presente todo el proceso y de la actitud crítica que la acompañe. (pp. 1-2)

En este sentido, el conocimiento como constructo humano es un proceso que tiene dos elementos esenciales relacionados entre sí, a saber: la apropiación de la información como objeto de conocimientos y un sujeto que busca permanentemente llegar a la verdad, es decir, “el debate contemporáneo frente a la ciencia y al conocimiento ha demostrado que son múltiples las formas de conocer y, por consiguiente, múltiples y diversos los métodos que nos permiten acercarnos al objeto de estudio” (Martínez, 2011, p.4).

Por otra parte, desde el marco metodológico y el método, se hacen diferenciaciones que apuntan a comprender la interpretación que explica la finalidad, orientada desde la investigación, siguiendo unas características específicas de acuerdo con la metodología y método que determina la exploración.

Considerando, entonces, el trayecto que conduce a la búsqueda de características específicas en un conjunto de situaciones observables, no debe ser visto como algo mecánico, más bien, debe ser la orientación de una investigación, de cualquier enfoque de investigación que se persiga, desde lo cualitativo o cuantitativo, como “el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva para alcanzar un determinado fin (...)”Ander-Egg (como se citó en Pulido, 2015, p. 1142). Igualmente, para Aguilera (2013), el método permite simplificar la complejidad al tener en cuenta los elementos más significativos de un problema, a fin de proceder a

su estructuración conceptual y explicación causal, porque su aplicación depende del sujeto cognoscente que lo toma como referente de acuerdo con la finalidad que determina su función valorativa, de modo que responda a la necesidad que persigue un estudio investigativo en un sentido lógico y explicativo, es decir, que pueda aclarar las inquietudes presentadas durante la ejecución de proyecto de indagación.

Asimismo, Hernández et al. (2010) exponen, en sus apreciaciones, respecto a la metodología de la investigación, los diferentes pasos o etapas que son necesarios en estudios de investigación social, porque se consideran esenciales, teniendo en cuenta que “la metodología de la investigación se ha encargado de definir, construir y validar los métodos necesarios para la obtención de nuevos conocimientos” (Gómez, 2012, p. 7). Por ello, es necesario entender la metodología desde lo cualitativo y cuantitativo, para identificar las características que la diferencian y complementan.

Por su parte, Cadena-Iñiguez et al. (2017) afirman: “la investigación cualitativa es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible. (...) el investigador ve al escenario y personas en una perspectiva holística, las personas, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino vistos como un todo” (p. 1605).

La metodología de la investigación, tanto cualitativa como cuantitativa, busca llegar a resultados que permiten responder las preguntas problema que se formulan desde el comienzo del estudio objeto de análisis; entonces, lo que se quiere demostrar es la mayor efectividad del aporte cualitativo y cuantitativo, no es la diferenciación de estos dos paradigmas, sino la efectividad de cada uno de éstos y su complementariedad.

Mireles-Vargas (2015) afirma que la metodología de la investigación:

no es una serie de pasos o una secuencia lineal: problematizar, fundamentar teóricamente, diseñar los instrumentos de acopio de datos, elegir la forma de sistematizarlos y dar resultados son operaciones que se interrelacionan, que exigen esfuerzo intelectual y que no se consiguen en el primer intento. (p. 163).

Esa dinámica metodológica permite hacer modificaciones, de ser necesarias, como en el caso de la investigación cualitativa, que permite modificar el diseño del estudio o la muestra que se va a utilizar de acuerdo con lo que se va presentando. Hernández et al. (2014) expresan: “en la investigación cualitativa a veces es necesario regresar a etapas previas. Por ello, las flechas de las fases que van de la inmersión inicial en el campo hasta el reporte de resultados se visualizan en dos sentidos” (p. 8). Sin embargo, confrontar el modelo cualitativo y cuantitativo no es precisamente la finalidad de los autores que han dado aportes valiosos para obtener un proceso claro y objetivo, al momento de obtener, registrar y analizar los datos derivados de los estudios.

En el caso de la investigación cuantitativa, Raven (2014) considera: “investigar bajo el método cuantitativo es buscar datos de una realidad que puede ser medible, la realidad se presenta fuera de los sujetos e objetiva y puede conocerse” (p. 186), es decir, la recolección numérica bajo la interpretación estadística determina una realidad objetiva que se desprende de la generalización de los resultados en la que el investigador tiene control sobre un número de la población de estudio, por lo tanto, también especifica el fenómeno a estudiar desde un razonamiento deductivo.

Desde los aportes de Stracuzzi y Pestana (2010), se afirma:

El método cuantitativo se fundamenta en el positivismo, el cual percibe la uniformidad de los fenómenos, aplica la concepción hipotética-deductiva como una forma de acotación y predica la materialización del dato es el resultado del proceso derivado de la experiencia. (p. 40)

Lo anterior lo confirma Hernández et al. (2010), cuando establece: “el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Asimismo, lo explica Com (como se citó en Raven, 2014), “el paradigma cuantitativo se caracteriza fundamentalmente por la ‘búsqueda de acumulación de datos, las conclusiones se desprenden del análisis de esos datos, se utilizan generalmente para probar hipótesis previas formuladas, empleando las construcciones estadísticas’” (p. 185).

Se puede observar básicamente que los dos enfoques de investigación se plantean un problema científico, que sigue unos pasos que determinan el objetivo de la investigación, delimitando las intenciones y el alcance propuesto por el investigador. Por lo tanto, es oportuno, en este apartado, dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿en qué niveles paradigmáticos podemos comprender el dilema de lo cuantitativo y cualitativo?

Pues bien, la investigación cualitativa plantea algunas cuestiones básicas como la definición que explica las muestras tomadas de una población objeto de análisis, de acuerdo con la utilización de técnicas no convencionales que permiten una recolección de datos, en un contexto específico, para determinar así la situación que es objeto de estudio y con gran sentido de análisis por parte del investigador la subjetividad. Lo anterior se puede complementar con lo dicho por Pita y Pértegas (2002), “los investigadores cualitativos prefieren hacer registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas y semiestructuradas” (p. 76). Mientras que el paradigma cuantitativo tiene una innegable potencia para el tratamiento de los datos más concretos, es objetiva y, la verdad, es una correspondencia con la realidad, orientada hacia el resultado.

Por tanto, la afirmación de Cruz y Campano (2007), en relación con los métodos cuantitativos, es acertada, considerando que proporciona cierta seguridad sobre la pertinencia y efectividad del resultado; mientras que los cualitativos le aseguran cierta flexibilidad y adaptabilidad. Por lo tanto, se puede entender como una complementariedad entre los dos métodos de investigación, asumiendo la posición de los autores mencionados como valederas, toda vez que las metodologías cualitativa y cuantitativa permiten la utilización de sistemas de métodos y técnicas, dirigidos a explorar el mundo real. La primera, enfatizando la interpretación, y la segunda, enfatizando el descubrimiento; por ello, se descarta la tesis de incompatibilidad paradigmática, con posiciones radicales como el relativismo en el extremo cualitativo y el positivismo en el extremo cuantitativo.

De la misma manera, la funcionalidad de los dos paradigmas, en concordancia con lo dicho por los autores Cruz y Campano (2007), lejos de distanciarlos con dos miradas distintas como resultado de un estudio, les permite entretejer las raíces epistemológicas de sus métodos, logrando una convergencia en la triangulación en la concordancia de los resultados.

Finalmente, cabe reconocer las bondades que aportan cada una de las dos posiciones, que, desde una mirada heurística, admiten diferenciar las particularidades del paradigma cualitativo del cuantitativo, sin desconocer que cada uno de estos poseen técnicas y métodos que permiten hacer estudios confiables sobre diferentes investigaciones, pero que a su vez no son opuestos en el momento de explicar los resultados en un estudio investigativo, pues la confiabilidad está sujeta más en quien dirige la investigación y al hacer uso de metodologías complementarias (de ser necesarias), se obtienen mejores resultados, siguiendo los senderos lógicos de cada investigación.

El paradigma cualitativo, explicación de los hechos de investigación con una mirada desde el método científico, se puede utilizar para comprender mejor los fenómenos sociales, mediante la interpretación de los fenómenos que se investigan; mientras que el paradigma cuantitativo, la realidad objetiva del estudio, conduce a explicar la causa de los hechos orientada a un resultado.

Por otro lado, González y Villegas (2010) afirman:

La selección del método de investigación no es un asunto meramente técnico; el mismo ha de estar coherentemente sintonizado con el problema que está siendo investigado y es éste el que lo define; así que cada problema de investigación reclama y exige su propio método específico de abordaje; por tanto, no hay un “método único” susceptible de ser aplicado en todos los trabajos de investigación. (p. 137)

Torres (2016) considera: “el eje director de la selección de uno u otro enfoque metodológico se trata de niveles de rigor/flexibilidad metodológica que le imprimen los investigadores al proceso de investigación” (p. 3), por lo tanto, se busca alcanzar un mejor ajuste en los pasos que conducen a la naturaleza del objeto o fenómeno de estudio, desde la conveniencia de aplicar uno u otro método en las ciencias sociales; está sujeta al criterio del investigador que indaga problemáticas, donde destaca características y aproxima

cantidades. “La opción cualitativa no se opone a la cuantitativa, sin embargo, no debemos olvidar que la confiabilidad, la validez, precisión, flexibilidad, grado de inferencia entre una población cambia de un método a otro” (Cadena-Iñiguez et al., 2017, p. 1616).

En cuanto a la investigación mixta, Hernández et al. (2010) plantean que esta técnica determina la complementariedad en estudios cualitativos y cuantitativos, dando así fortaleza en ambos tipos de indagación, que combinadas permiten disminuir las debilidades de cada una y, por el contrario, se fortalecen en los resultados, de tal manera que el enfoque mixto describe una serie de características que beneficia la recolección de la información necesaria, de acuerdo con el campo y objeto de estudio (Otero, 2018), entonces, el investigador puede tener más claridad al momento de hacer una triangulación de mayor proporción, con la información dada por los dos enfoques que ofrece un estudio mixto; de tal manera que “los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos” (Pereira, 2011, p. 19).

Por su parte, Hernández y Mendoza (2018) consideran:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 546)

Por su parte, la investigación social permite abordar metodologías cualitativas, desde su perspectiva fenomenológica, para complementar un saber o conocimiento como científico y aportado desde la naturaleza positivista de los métodos cuantitativos. Es decir, aunque no todos los fenómenos sociales son cuantificables, el lenguaje de la metodología utilizada sí puede identificar la complementariedad o no del estudio realizado para llegar a resultados confiables y verdaderos, de acuerdo con las técnicas que se hayan tomado para tal fin. En la investigación social, “justificación de los métodos mixtos es que estos no suponen una mezcla sin conciencia de métodos, sino una clarificación del diseño de manera que supone un grado más de comprensión” (Guerrero-Castañeda et al., 2016, p. 249).

3.4 Aportes de la investigación Social desde lo cualitativo y cuantitativo

Con la intención de reconocer los aportes dados en este escrito sobre la investigación mixta, en el campo educativo es de gran importancia la aplicabilidad de metodologías cualitativas y cuantitativas por ser complementarias en su objetivo de un estudio social, donde se plantea la necesidad de describir las prácticas, caracterizando las necesidades y buscando concretar la información. Hamui-Sutton (2013) considera que, “en educación, los problemas se abordan en capas pues atienden múltiples dimensiones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 212).

En el campo educativo, mediante la triangulación, se puede abordar el problema desde distintos puntos de vista, para identificar aspectos de un mismo fenómeno con mayor precisión, por lo cual la información que proporciona cada método va a dar respuesta al problema planteado inicialmente.

Forni y De Grande (2020) argumentan con relación a la investigación mixta como parte esencial para analizar problemáticas sociales, porque aporta características fundamentales, a saber:

- Recoger y analiza persuasiva y rigurosamente tanto datos cualitativos como cuantitativos (basados en preguntas de investigación);
- mezclar (o integra o vincula) los dos tipos de datos concurrentemente a través de su combinación (o fusión), secuencialmente al construir uno sobre otro, o por incrustamiento (*embedding*) de uno en el otro;
- otorgar prioridad a una o ambos tipos de datos (según qué enfatiza cada investigación);
- utilizar estos procedimientos en un solo estudio o en múltiples fases de un programa de estudio;

- enmarcar estos procedimientos dentro de visiones filosóficas del mundo y lentes teóricas; y
- combinar los procedimientos en diseños de investigación específicos que dirigen el plan para la conducción del estudio. (p. 169)

En consecuencia, este aspecto relacionado con situaciones sociales, tan fundamentales en estudios de la investigación educativa, requiere de una revisión con detalle sobre las situaciones específicas que son tenidas en cuenta para obtener respuestas frente a las problemáticas presentadas en los sujetos del campo educativo, requerido para examinar en detalle los puntos débiles y encontrar soluciones. Siendo la combinación de los instrumentos utilizados por el método mixto lo que aporta mayor claridad al tema investigado y, por consiguiente, los resultados ofrecen mayor veracidad frente a la situación problema abordada inicialmente.

3.5 Conclusiones

El conocimiento ha estado permanentemente en el pensamiento del hombre, para darle respuesta a todo cuanto necesita una explicación de lo que ocurre a su alrededor. Pero la ciencia aparece con un rigor objetivo, que se fundamenta en la razón, para explicar de manera lógica lo que sucede alrededor de las personas y, por lo tanto, ocurre esa necesidad de estudiar la relación sujeto-objeto para buscar respuesta a problemas sociales planteados.

La investigación científica es necesaria para dar una explicación lógica a las situaciones que son objeto de indagación, de esta manera, contribuye a generar soluciones a las diferentes problemáticas sociales, cuestionando y aportando nuevos conocimientos que expresan lo que sucede en un contexto específico, involucrando de manera activa a un investigador que cuestiona y busca confrontar de manera razonada el surgimiento de nuevos saberes.

Por lo tanto, es importante atender las consideraciones que aportan, en este discernimiento metodológico, varios autores dedicados a la dialéctica investigativa, para dar claridades valiosas en torno a los paradigmas que presentan los enfoques de la investigación cualitativa y cuantitativa.

La investigación social posibilita el uso de los enfoques cualitativo y cuantitativo por ser complementarias y mediante la utilización métodos y elementos que permiten analizar diferentes aspectos sociales han dado aportes valiosos para obtener un proceso claro y objetivo, al momento de obtener, registrar y analizar los datos derivados de los estudios investigativos, con resultados precisos que involucran análisis reales y de datos estadísticos para identificar aspectos de un mismo fenómeno con mayor precisión.

Finalmente, como resultado de este estudio holístico sobre los falsos dilemas en investigación mixta, se obtiene que el dilema de lo cualitativo y cuantitativo se expresa más en posiciones de autores y no una contraposición de las metodologías. De este modo, la integración metodológica es posible y muy necesaria para la complementariedad de estudios de investigación social, tan esenciales en el campo de la educación, que requieren enfoques dialécticos de predominio cualitativo y cuantitativo, como lo demanda una triangulación y combinación de métodos, buscando dar explicación científica a un problema objeto de investigación.

Esta discusión final, de aparentes disyuntivas en la metodología de la investigación sobre la aplicación de métodos mixtos, cobra relevancia de acuerdo con la necesidad y pertinencia para utilizar un método u otro; por lo que esa complementariedad de cada uno es precisamente lo que permite obtener mayor efectividad en los hallazgos finales de un trabajo de investigación social.

Referencias

- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos*, (28), 81-103. [https://doi.org/10.1016/S0185-1616\(13\)71440-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1616(13)71440-9)
- Bunge, M. (2017). El planteamiento científico. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(3),1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21452413016>
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F. y Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i7.515>
- Cantú, P. (2010). Ciencia y conciencia humana. *Ciencia UANL*, XIII (1), 6-10. <https://www.redalyc.org/pdf/402/40211897002.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (3.ª ed.). Rindinuskín.
- Cruz, M. y Campano, A. E. (2007). *El Procesamiento de la información en las investigaciones educativas*. Educación Cubana.
- Finol, T. y Nava, H. (1996). *Procesos y Productos. Investigación documental* (2.ª ed.). EDILUZ.
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n1/2594-0651-rms-82-01-159.pdf>
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.
- González, F. y Villegas, M. (2010). Cómo elaborar proyectos de investigación en educación matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria*, 6(1).
- Guerrero-Castañeda, F., Prado, M., y Ojeda-Vargas, M. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos de investigación de enfermería. *Enfermería Universitaria. Volumen*, 13(4), 246-252. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Landreani, N. (1990). Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: Un falso dilema. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, (1). http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt25_landreani.pdf
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 8(1).
- Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, XXIII (1), 1-13. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3049>

- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- Ogaz, L. (2012). La dialéctica como contribución para el desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 83-104. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101006.pdf>
- Otero, O. (2018). *Enfoques de Investigación*. https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de Atención Primaria*, 9(2), 76-78.
- Pulido, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31(1), 1137-1156. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005061.pdf>
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224. <https://doi.org/10.15381/anales.v70i3.943>
- Raven, E. (2014). La investigación, cuantitativa, la investigación cualitativa y el investigador. *Arjé Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(15), 181-188. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj15/art15.pdf>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (J. Antolín, Trad.; 9.ª ed.). Ediciones Rialp.
- Stracuzzi Santa P., y Pestana, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa* (3.ª ed.). Fedupel.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (4.ª ed.). Limusa.
- Toro, I. (2004). Conocimiento y métodos Teoría del conocimiento/conocimiento teológico. *Theologica Xaveriana*, (150), 317-350. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=191017715007>
- Torres, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478054643001>

Capítulo IV.

La educación de calidad y convivencia en los colegios públicos de Bogotá⁷

Claudia Helena Valbuena-Núñez⁸

Cítese como: Valbuena-Núñez, C. H. (2022). La educación de calidad y convivencia en los colegios públicos de Bogotá. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI* (pp. 45-50). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166.c177>

4.1 Introducción

Los objetivos previstos por la Organización de las Naciones Unidas (2021) enfatizan en la necesidad de más y mejor educación, donde se plantea el desarrollo de la inclusión en todos los estratos sociales, para que la política de mejora sea continua y fortalezca la democratización de los procesos, además de fomentar una convivencia a través de la libertad, compromiso conjunto y capacidades humanas, así como el mejor aprovechamiento del ambiente, con énfasis en la integralidad y la comunicación, para que los sectores que se encuentran en desventaja económica puedan satisfacer sus necesidades prioritarias.

Una calidad en la educación fomenta prácticas para el desarrollo de las organizaciones, grupos de estudiantes y demás recursos, entre ellos: financieros, materiales y jurídicos. El sistema educativo propicia los procesos de participación y de innovación de acuerdo con las exigencias planteadas en el currículo. Maestros y demás actores educativos que participan en el desarrollo de procesos complejos, que se gestionan en las relaciones establecidas Estado-sociedad, donde las políticas son un marco de referencia propuesta en ese sentido. Por ello, se plantea la construcción de alianza para generar nuevas oportunidades, efectividad y necesidad de docentes para la orientación de una educación de calidad, en correspondencia directa con la dinámica de los cambios y la organización del tiempo (Herrera, 2021).

En la perspectiva anterior también existen vías para el fortalecimiento institucional, capaz de fomentar un enlace y participación más amplia, es decir, que los actores educativos desarrollen, en conjunto con la familia y vinculados con la comunidad, un conjunto de habilidades y destrezas que se basan en una gestión educativa exitosa. Así, la gestión escolar favorece el espíritu y la solidaridad democrática, el conocimiento científico y/o las áreas de enriquecimiento cultural, donde el lenguaje juega un papel clave para desarrollar todo el cúmulo de experiencias novedosas y facilitar un significado y la apropiación de contenidos. La currícula en el sistema educativo se traduce en una planificación y manejo de componentes pedagógicos para que este desempeño humano sea apropiado a la consolidación de un trabajo formal, en correspondencia directa con los objetivos de nivel. Es posible fomentar dentro del sistema educativo una planificación que se sustenta en componentes pedagógicos para que este trabajo formal desarrollado contribuya de forma directa con los cambios experimentados en el mundo (Vaillant y Rodríguez, 2018).

⁷El presente documento proviene de la investigación doctoral "Calidad educativa y convivencia nuevas formas para la participación e Innovación social en la educación pública de Bogotá, Colombia", 2021.

⁸Doctora en Educación; Magíster en Educación; Especialista en Docencia Universitaria; Psicóloga. Correo electrónico: vnclaudia7@hotmail.com

Las habilidades y destrezas desarrollados plantean una educación para la excelencia: una planificación administrada precisamente para el sujeto aprendiz, en el cual se configura de forma estructural todo el conjunto de contenidos pedagógicos para que la enseñanza tradicional se revitalice y genere un punto de encuentro, que es la principal convivencia humana y respeto mutuo, además de las dimensiones de tipo social, pedagógico, cognitivo, político, económico, existentes en el planeta (López, 2014). Se consolida así el papel del educador, que corresponde con la necesidad viva de fomentar cambios positivos en el planeta; esto es adaptarse a los complejos cambios que se están viviendo, especialmente para consolidar una educación de calidad y desarrollo del ser humano. Estos conocimientos como tal no son fáciles de adquirir, puesto que la tarea es más compleja que la presentada a simple vista en un entorno cambiante, donde interviene un cúmulo de factores: ambientales, culturales, políticos, económicos, educativos, tecnológicos, entre otros. (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2019).

Los cambios de cualquier orden originado en el mundo globalizado presentan como factores clave que tanto las naciones como Colombia deben progresar para la formación de nuevas oportunidades, con calidad, eficacia de los procesos y la participación como orden de vida. En este sentido, el Banco Mundial (2021) destaca que los países en América Latina presentan economías que divergen unas de las otras, y que significativamente el progreso educativo no ha ido en aumento. Es posible la convivencia escolar establecida en las instituciones educativas para que proporcionen un bienestar a los estudiantes, donde se involucre actividades de tipo comunitario, y que, en estos contextos, el tema de la formación sea una constante (Van, 2016).

Desarrollar actividades educativas constituye líneas estratégicas para la ciudadanía y un desafío en términos elevados. Esto significa la generación de impulsos para que estas instituciones se encarguen de la promoción de un cambio y se establezca una gestión eficiente para satisfacer las demandas de contexto, que se generan en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, de tal forma que en esta educación primaria prevalezca, como punto focal, la implementación de políticas eficientes que induzcan a la elevación de la calidad educativa y de esta forma perpetuar esta eficiencia para generar un progreso (Jiménez Fernández, 2017). El sistema educativo funciona de acuerdo con las expectativas de la sociedad, por lo cual hay que hacer frente a temas de actualidad.

4.2 Objetivos

De acuerdo con los criterios de la calidad educativa en los países de América Latina, se puede establecer una gestión de procesos como vía para la expansión y la excelencia académica científica, además de encontrar puntos para el análisis de la convivencia y que se constituya en el eje primordial de la educación básica primaria.

Examinar el rendimiento estudiantil para la formación de estos procesos dentro del aula gestionados en educación primaria, que contribuya con la satisfacción de necesidades de los actores del proceso educativo.

Destacar la innovación como vía para un trabajo cooperativo y de calidad, que se gestione como cambio social.

4.3 Metodología

La metodología utilizada es cuantitativa, se apoya en el análisis de datos que provienen de la realidad en estudio, para desarrollar, a partir de allí, análisis numérico en orden riguroso. A causa de sus características, este trabajo se clasifica como una investigación descriptiva. Este tipo de investigación busca describir sistemáticamente los hechos y las características de una determinada población o área de interés, de forma objetiva y comprobable. El autor Van Dalen y Meyer (como se citó en Colás, 2018) destacan que la investigación descriptiva es ventajosa porque permite: a) recopilar información fáctica detallada que describa una situación particular; b) identificar problemas; c) realizar verificaciones y evaluaciones; d) planificar cambios futuros y procesos de toma de decisiones.

La determinación de un enfoque metodológico proviene de la revisión de datos y fuentes cuantificables. Ello interpreta que esos son temas relacionados con la innovación y la calidad educativa, la participación y la convivencia expresadas en una interpretación de tipo subjetivo y datos cuantitativos, tal como lo señalan los metodólogos (Hernández et al., 2014). Lo más explícito a la definición del paradigma cuantitativo es que es un tema de actualidad científica, que da cuenta de que los campos de las ciencias sociales fomentan una tradición y relación entre partes, que más allá de ello hace una posición de esta postura. Para el estudio en referencia, se hizo uso de un test, definido como cualquier tipo de prueba destinada a evaluar conocimientos, aptitudes o funciones, o bien para comprobar alguna cuestión u obtener algún dato sensible sobre un tema (Ucha, 2009).

En el marco expuesto, corresponde a un test elaborado por la autora, en el cual, una vez examinada la muestra, se procedió a marcar los indicadores de respuestas, descrito a través de preguntas específicas. El test estuvo estructurado de 9, 11 y 12 preguntas con alternativas de respuestas sí y no. Se aplicaron cinco instrumentos, dirigidos a: a) directivos docentes (12 ítems); b) directivos coordinadores (12 ítems); c) docentes (9 ítems); d) estudiantes (11 ítems), en total 44 ítems. Los ítems estuvieron estructurados en preguntas tipo escala de Likert sí y no. Los instrumentos se apoyaron en fuentes que proporcionaron información para desarrollar la investigación. La muestra de tipo intencional o conveniencia, se eligieron elementos típicos con el fin de que el investigador desarrolle un criterio amplio.

Para llevar a cabo el objetivo, el trabajo se organizó en etapas, consta de una revisión bibliográfica sistemática de los temas en cuestión (calidad educativa, innovación, participación, entre otros). La muestra estuvo conformada por 156 estudiantes, que corresponde con el estudio piloto ubicado en el colegio público San José de Castilla. Los directivos docentes están formados así: 30 docentes en el Colegio San José de Castilla y 58 docentes de la localidad de Kennedy, los directivos (20) y los coordinadores son 36, en total 300 sujetos del estudio. Es una muestra de tipo intencional o de conveniencia.

Es importante mencionar que los investigadores suelen creer que pueden obtener una muestra representativa utilizando un buen juicio, lo cual resulta, por supuesto, en un ahorro de tiempo y dinero. El software estadístico para procesar los datos es SPSS de IBM versión 25.

4.4 Principales resultados

Tabla 1

Ítem 7

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sí	22	61,11 %
No	14	38,89 %
Total	36	100,00 %

Fuente: Encuesta virtual aplicada a coordinadores del Colegio San José de Castilla I. E. D. y de la Localidad de Kennedy.

Es posible que dentro de la institución en referencia se propicie la educación y convivencia para responder a las necesidades de calidad y eficiencia en la educación. La respuesta coincide en afirmaciones diversas, sin embargo, se promociona un 61,11 % sé que es positivo y, por otra parte, se afianza el cumplimiento de actividades de aula para fomentar la cooperación y la convivencia.

El análisis de la tabla deriva en atender mayor la demanda de la calidad, ya que a pesar de que los esfuerzos se observan de forma sustanciosa, los resultados expresados en los informes de importantes organismos del ámbito nacional e internacional señalan un cúmulo de necesidades, lo cual es una primera alarma de que es prioritario entender la complejidad pedagógica para alcanzar altos niveles de eficiencia, no solo en las aulas, sino en el entorno escuela y comunidad.

Tabla 2

Ítem 10

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sí	30	83,33 %
No	6	16,67 %
Total	36	100,00 %

Fuente: Encuesta virtual aplicada a coordinadores del Colegio San José de Castilla I. E. D. y de la Localidad de Kennedy.

En los procesos evaluativos desarrollados en la institución es posible que estos sistemas definan una calidad en la educación y en la localidad de Kennedy. Los 36 coordinadores que se encuestaron respondieron a sistema de evaluación para definir lo que es la convivencia y la calidad educativa (Méndez, 2018). Cuando se fomenta, dentro de la convivencia, los principios y valores que definen el compromiso para promover el desarrollo educativo y se encuentra tanto valores fundamentales como deficiencias en el sistema educativo, donde se incursiona en un terreno difícil, porque al no aplicar jurídicamente cada uno de los estamentos legales, que son la base para fundamentar acciones que corrijan el deterioro de unas conductas que no se adaptan a la mejora y la conciliación de procesos sociales tan grandes como los existentes en la escuela, es posible que todo se derrumbe o exista un fracaso de la misma, en el sentido de que no se podría detener los elementos que han lesionado de forma continua este sistema educativo en sus primeros niveles y del que se ha investigado: educación primaria (Morales et al., 2016).

4.5 Discusión de los resultados

Los trastornos o inconvenientes adicionales escapan inclusive al campo conceptual o procedimental existente. Es una realidad que las políticas colombianas, en una primera fase, han demostrado ser una vía para cambiar la perspectiva de deterioro que presenta el sistema educativo en los últimos años, pero no ha sido suficiente plasmarlo en las normativas o reglamentaciones de cada uno de las instituciones de los colegios públicos del sistema colombiano, sino que ha sido necesario que se desarrollen análisis más profundos, orientados a encontrar nudos críticos y que, a través de un diálogo consensuado y el fomento de los altos valores humanos: altruismo, generosidad, respeto, diálogo, compromiso y trabajo común, sea posible abrir una perspectiva de cambio profundo a los elementos que se insertan de forma desfavorable y que aluden a la complejidad de una situación política inestable (Ministerio de Educación de Colombia, 2022).

En la educación, especialmente en la educación primaria, la tarea esencial es la formación humana, ya la parcialización del saber ha sido una constante, lo que ha generado muchos perjuicios que han incidido en la formación académica. Es por ello que la visión de la transdisciplinariedad en los procesos de investigación tiene sus raíces en la ontología disciplinar del conocimiento, en la concurrencia y el encuentro de estas, es decir, el conocimiento que se construye por parte de un investigador surge del dialogo interdisciplinario y multidisciplinario, lo que permite ir más allá de lo simple y reductivista, para enriquecer ese proceso de construcción del proceso educativo que se busca en la actualidad (Chaves-Manzano Haydn y Ordoñez-López Inés, 2020).

4.6 Conclusiones

La convivencia es un elemento que trasciende cualquier expectativa para el sano desarrollo social, afectivo, cognitivo del niño y niña en sus primeros años de vida. Se abre nuevas vivencias y experiencias, las cuales son enriquecidas a medida que se alcanza una madurez mental y biológica que determine la existencia de profundas motivaciones. La ausencia de recursos en la educación ha deteriorado la calidad de vida existente en los niveles de la educación, donde se encuentran los colegios públicos de la localidad de Kennedy. Se puede mencionar que estos resultados apuntan a una realidad limitada, por lo tanto, precisa del estudio de diversos hechos que hagan énfasis en la medición, principalmente donde está ubicada

Colombia, en uno de los últimos lugares, de acuerdo con los resultados de las encuestas promocionadas por la prueba PISA. Esto plantea la posibilidad de limitación institucional y de no concretar el proceso curricular establecido. Cuando se toman decisiones para definir la línea de territorialidad en el cambio de las organizaciones con un indicador de medición, se puede planear la divergencia y protagonizar escenarios que, en definitiva, contribuyen a la mejora de los procesos educativos y revitalizar la enseñanza (Herrera, 2021).

Por otra parte, la vocación del docente posee un gran aporte de información y desarrollo de problemas, que serían resueltos a corto plazo, por lo cual las limitaciones de intercambio fomentan el ejercicio de la profesión. Los cambios que se han generado en la educación, producto de la intervención de diferentes actividades o trabajo en el aula para consolidar un proceso de la enseñanza y aprendizaje, responden a una revisión constante de los objetivos de nivel, así como la profundización de valores que eliminen la problemática y las deficiencias encontradas, como vías alternas y desarrollo de procesos (Barrantes, 2019).

Por ello se hace prioritario: a) intervenir en el contexto de la educación primaria. El principal énfasis está en la familia, para que la convivencia y la calidad educativa sean el eje principal y se considere una intervención reguladora de organismos y organizaciones y así contribuir a la elevación de la calidad educativa. También que se afiance el desarrollo de una convivencia en el hogar, orientada a un proceso de maduración biológica, mental, psicológica y de crecimiento renovado, para que la institucionalidad corrija las graves deficiencias en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Los factores que se involucran por la existencia de limitaciones en las actividades desarrolladas en la escuela son la base de un estudio acerca de la realidad educativa existente en las instituciones públicas de Colombia, aun cuando en esta forma de participar se encuentren en divergencia con alguna de las políticas aplicadas; la convivencia y la cultura de la paz es un escenario válido para gestionar la complejidad para la aparición de necesidades insatisfechas, así como consolidar el sentido transversal para un conocimiento de la realidad y generar cambios positivos dentro del sistema educativo del país.

Existe una falla estructural que lesiona la institucionalidad y la facultad de emprendimiento, así como también desmotiva para crear e innovar y accionar planes que progresivamente, hablando, fomenten y consoliden la práctica pedagógica a un estándar de calidad. Eso es precisamente la gran deficiencia existente o la limitación en cuanto a un desarrollo pleno en conjunto.

Referencias

- Banco Mundial. (2021) Desarrollo en Transición. <https://www.bancomundial.org/>
- Barrantes, R. (1999). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EUNED.
- Chaves-Manzano, H. y Ordoñez-López, I. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(9), 67-85. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.267>
- Colás, P. (2002). La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 4, 77-93. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1925/b15141871.pdf?sequence=1>
- Hernández, R.; Fernández C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). Editorial Mc Graw Hill Education.
- Herrera, D. (2021). El modelo de la alternancia y la desigualdad educativa territorial en la educación en Colombia. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 61-86. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.38>
- Jiménez, F. (2017). *Técnicas de investigación*. Editorial Paraninfo.
- Méndez, L. (2018). *Relación entre convivencia escolar y rendimiento académico teniendo como referente el enfoque biocéntrico del desarrollo humano en el Colegio Saludcoop Sur IED* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca Digital. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/929>
- Ministerio de Educación de Nacional. (2022, 15 de marzo). Sistema educativo colombiano. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-233839.html?_noredirect=1#:~:text=El%20sistema%20educativo%20colombiano%20lo,%2C%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior
- Morales, I., Morales, V. y Holguín, S. (2016). Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia*, 15, 1-5. http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf
- Sánchez-Sánchez, G. y Jara-Amigo, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.8>
- Ucha, F. (2009). Definición de Test. *Definición ABC*. <https://www.definicionabc.com/general/test.php>
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Editorial Dykinson, S.L.
- Van, C. (2016). Formación docente y escuela: posibles articulaciones. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 29-43. <https://doi.org/10.22206/cys.2016.v41i1.pp029-043>

Capítulo V.

Educación para el desarrollo personal y social, a pesar de los desafíos

Hernando Muñoz Muñoz⁹

Cítese como: Muñoz-Muñoz, H. (2022). Educación para el desarrollo personal y social, a pesar de los desafíos. En: L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI* (pp. 51-56). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166.c178>

5.1 Introducción

La educación como herramienta inherente a las personas favorece el crecimiento personal, porque hace mejores seres humanos, alimenta su conocimiento, arraiga valores en su ser, los cuales han de regir la actuación colectiva. Educarse es estar en constante aprendizaje, cada día se aprende y se aprende para vivir adecuada y correctamente.

En tal sentido, Savater (como se citó en La Juventud Opina, 2012) mencionó:

Nacemos humanos, aunque en realidad no lo somos sino hasta después, esto debido a que no basta con nacer humanos, sino que fundamentalmente tenemos que llegar a serlo, finalidad para la cual el aprendizaje se nos presenta como el medio por el cual los hombres podemos llegar a mejorarnos los unos a los otros, toda vez que existen cosas que podemos aprender y que merecen serlo a través de la educación, radicando justamente en este aspecto su vital importancia. (párr. 2)

El objetivo de una buena educación es el mejoramiento del individuo y con ello de la sociedad. La educación supone el aprendizaje en diferentes ámbitos, puesto que niños y jóvenes necesitan acercarse al mundo que los rodea, para que, mediante el conocimiento de la realidad, puedan apropiarla e incursionar en ella. Pero no es suficiente conocer, también se necesita utilizar el conocimiento, experimentar lo asimilado en la cotidianidad.

Igualmente, es imperioso relacionarse con los demás en un ambiente de hermandad y fraternidad, con el fin de convivir en armonía, en aras de un sano desarrollo. Por lo tanto, se requiere enriquecer el propio ser interior con valores, cualidades y fortalezas para llegar a ser individuos realmente humanos.

Es preciso mencionar los cuatro aprendizajes fundamentales de la educación propuestos por Delors (1994): aprender a conocer, adquirir los mecanismos que ayudan a la comprensión de las cosas; aprender a hacer, para poder contribuir a mejorar nuestro propio entorno; aprender a vivir juntos, para estar en condiciones de participar y cooperar con los semejantes; finalmente, aprender a ser, a desarrollarse como personas junto con los demás, éste último aprendizaje en estrecha relación con los tres anteriores.

⁹Doctor en Educación; Magíster en Comunicación Educativa; Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Católica de Oriente. Docente Institución Educativa María Auxiliadora, de Dos Quebradas, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: her mundo@hotmail.com

Quien se educa a conciencia, con interés y motivación, a pesar del esfuerzo, logra alcanzar éxito, desarrollo y prosperidad a nivel personal. En consecuencia, la educación convierte al educando en alguien que vivencia las competencias ciudadanas, compartiendo con los otros y sensibilizándose con su realidad.

Según Palau (2020), “la educación, a la luz del personalismo integral, puede describirse como un proceso intersubjetivo que contribuye a la realización personal de sí mismo y del ‘otro’” (p. 32). De esta manera, toca a la persona de forma directa, ayuda a formarla y hacerla mejor ser humano, es decir, lo hace crecer en humanidad, por lo tanto, brinda la posibilidad de crecer y madurar. Pero no es solo un crecimiento personal e individual integral, sino que trasciende el ser personal, puesto que se orienta hacia el *otro* a través de la relación, en la medida en que interactúa.

5.2 Desafíos de la educación

A lo largo de la historia, la educación se ha visto abocada a múltiples retos, entre los cuales se encuentran los siguientes: mejorar las condiciones de vida de las personas, fomentar e implementar la calidad de la misma, apoyar la construcción de una sociedad más justa y mejorar las condiciones del mundo.

Cerón et al. (2021) plantean que, según el pensamiento complejo de Edgar Morin (2002; 2004), el mundo es un todo indisociable, donde convergen conocimientos ambiguos y desordenados que requieren retroalimentación y que su abordaje ha de ser de manera multidisciplinaria y multirreferenciada, en aras de construir un pensamiento capaz de dialogar con el *otro*, sin pretender dominar ni controlar. Inicialmente la noción de complejidad apunta a una trama de constituyentes heterogéneos, aunque asociados, compuestos por lo *uno* y lo *múltiple*, que es lo que viene a constituir el mundo fenoménico.

Por lo tanto, la educación ha de interactuar con el entorno en pro de lograr transformaciones pertinentes, paliar conflictos y problemáticas sociales, al tiempo que se ve afectada por las políticas centradas en intereses capitalistas de empresas multinacionales, instauradas en el neoliberalismo y la globalización, donde prima el valor económico, sin que la formación de las personas en sí misma tenga peso, por el contrario, ven la educación como un gasto que no tiene retorno.

En Colombia, entre los retos del sistema educativo se encuentran la calidad, la ampliación de la cobertura, el acceso escolar sin discriminación; erradicar la deserción escolar, la repitencia y la implementación de la educación inclusiva. En este sentido, se necesitan espacios y equipos, tanto físicos como tecnológicos, especialmente en cuanto a conectividad se refiere; en muchos lugares faltan equipos básicos como computadores, que permitan garantizar el aprendizaje de niños y jóvenes.

Aunque el Estado ha hecho esfuerzos, todavía faltan muchas cosas por hacer, sobre todo, concientizar sobre la importancia de la educación para el desarrollo humano y social. Por ejemplo, en el aspecto social, es esencial la formación de los docentes, lo cual constituye un reto para la formación adecuada de las nuevas generaciones.

Entre los desafíos que se viven en el sistema educativo, no solo en Colombia, sino en el mundo, se evidencia la falta de recursos financieros y tecnológicos. En lo financiero, para la atención adecuada de gastos recurrentes de personal e infraestructura, a fin de garantizar cobertura con calidad. En lo tecnológico, permitiría proveer insumos necesarios como equipos de computación, conectividad a Internet, software y bases de datos, entre otros. La deficiencia en este campo es un grave problema, especialmente en los países subdesarrollados, que perpetúa la desigualdad social. Es imperativo trabajar en ello, porque entre más acercamiento tenga a la tecnología un estudiante, más abierta tiene su mente para incursionar con éxito en la sociedad.

Los cambios vertiginosos que se vienen dando, a nivel mundial, en los ámbitos económico, cultural, político, religioso, solo por citar algunos, requieren que la educación vaya a la par, para que se pueda asumir una actitud crítica ante aquello que le haga daño a los seres humanos y, también, para beneficiarse de la mejor manera de los cambios que le resulten favorables.

En el marco del nuevo orden económico mundial, permeado por la globalización y el sistema político y económico neoliberal, donde prima lo financiero, los intereses particulares, lejos de la promoción de la dignidad del ser humano, obliga a la educación a implementar estrategias para afrontar esta situación y para que se comprenda que la escuela es el escenario, por excelencia, para la formación de seres humanos íntegros, donde se vislumbra la sociedad del futuro.

Así pues, la educación ha de proporcionar soluciones adecuadas a estos desafíos, que ha vivido y sigue viviendo la sociedad actual, para que en verdad la formación que brinda el sistema educativo responda a las necesidades humanas actuales. Para Freinet (como se citó en Martínez-Salanova, 2011), la escuela debe propiciar al estudiante los medios necesarios para dar respuesta a los problemas cotidianos.

Actualmente se dice que el educando es el protagonista de su propio aprendizaje, donde el trabajo cooperativo es fundamental, nadie sabe más que todos juntos, el nosotros está por encima del yo; sin embargo, es evidente que la escuela actual continúa centrándose casi exclusivamente en la enseñanza, el modelo de reproducción utilizado desde tiempos inmemoriales, en donde las singularidades o diferencias de los aprendices tienen poca cabida; se enseñan los mismos contenidos, con igual nivel de profundidad y a la misma velocidad (Tourón y Campión, 2015).

De acuerdo con Revelo-Sánchez et al. (2018), “el trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo” (p. 117). Saxena (2013), por su parte, propugna por el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje, en un ambiente activo y colaborativo, para lo cual, las aulas del siglo XXI deben contar con dispositivos digitales. Además, la evaluación debe basarse en el aprendizaje, no mediante exámenes o test.

5.3 Las políticas de los estados latinoamericanos en contra de la educación pública

Se reitera que la educación es un derecho al que todo ser humano debe acceder para mejorar como persona, pero en la actualidad, en América Latina, se ha convertido en mercancía, en un producto comercializable. Los países han incursionado en el proceso de globalización, al tenor de las políticas neoliberales implementadas por los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, que regulan los gastos estatales, entre ellos el rubro de la educación (Maldonado, 2020).

El factor económico es esencial en las políticas educativas de los gobiernos, dando lugar a convertir la educación en mercancía. Asumen los gastos en educación como ineficaces, no productivos; olvidando que el recurso humano es lo principal en una sociedad. Si hay seres humanos bien formados y educados, habrá buenas personas, buenos ciudadanos, que podrán sacar adelante a la sociedad; pero como lo que interesa es lo económico, la formación y la educación pública va en decadencia.

La crisis social que se vive en los países de América Latina es muy grave, debido a la inseguridad social, el desempleo, la falta de oportunidades y el facilismo. Los estudiantes se han convertido en un número, no es *alguien* sino *algo*, el niño y el joven parecen algo inútil e innecesario para la sociedad, en atención a los resultados esperados.

Visto de otro modo, la persona humana es la protagonista de la transformación de la sociedad, quien debe actuar positiva y eficazmente en la evolución de los pueblos y denunciar los atropellos de la globalización y todo lo que atente contra la equidad y la igualdad. Desafortunadamente, los gobernantes no han entendido esta premisa, se han ido por las ramas pensando que lo único que puede salvar a la sociedad es el factor económico ¡Que equivocados están!

Ornelas (2018) cuestiona la globalización, porque es un instrumento de ideólogos del capitalismo que oculta la dependencia de las naciones pobres, crea más problemas e incrementa la desigualdad en países avanzados, aún más en las naciones en desarrollo. Para que la vida tenga sentido y haya productividad, es necesario tener en cuenta a todos y no a unos pocos.

5.4 Privatización de la educación

Aunque en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se reconoce en la educación una doble condición de derecho y de servicio público, que busca garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales, el Estado es el primer actor responsable de garantizar la educación a niños y jóvenes.

No obstante, un peligro que acecha a la educación es el incremento de la privatización. En los últimos años se ha venido entregando esta responsabilidad al sector privado, que en efecto busca su propio lucro económico, algunas veces sin importar la esencia de la formación de los estudiantes. Los gobernantes convierten la educación en una mercancía, la comercializan y privatizan sutilmente para que los ciudadanos no se den cuenta de la *trampa*. A la larga están entregando la educación a oferentes privados, *zafándose* de la responsabilidad que le compete al Estado.

Tal privatización se realiza a través de figuras disfrazadas, entre las que sobresale *la concesión*, que consiste en entregar los colegios públicos a operadores privados, invirtiendo dineros públicos que van a parar a manos de unos cuantos, que llenan sus arcas a expensas de la responsabilidad de educar a niños y a jóvenes.

Pese a que el concesionario debe regirse por las políticas públicas y buscar el bien colectivo bajo la supervisión del Estado, el componente privado hace que prevalezca la búsqueda del lucro económico. Esta práctica no es sana, por más que se promulgue la intención de ofrecer una buena calidad educativa, porque convierte a la educación, ya no en un derecho fundamental, sino en un servicio. El Estado se libera así de la responsabilidad y compromiso constitucional de velar por la educación de los ciudadanos en un 100 %.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el año de 1990, se fijó la meta de alcanzar la universalidad de la educación: educación para todos; sin embargo, los agentes encargados de ejecutar estas metas se desligan cada vez más de su responsabilidad, confiriéndola a la iniciativa privada, al punto de que, en los últimos años, la misma UNESCO y otras instancias similares han incorporado en sus consejos directivos una silla para los empresarios privados.

El BID y otros organismos, que tradicionalmente servían de sostén financiero a los esfuerzos de los gobiernos para ampliar la cobertura y la calidad educativa, hoy son impulsores del proceso de privatización a través de sus políticas de apoyo a las redes de empresarios de la educación.

5.5 Pocos profesores y demasiados alumnos

Con ánimo de economizar dinero en inversión educativa, en los países de América Latina, se evidencian barreras para el ingreso al sistema, a la par se viene aumentando el número de estudiantes en las instituciones educativas, con el argumento de garantizar la cobertura y el acceso a la educación. Entonces, se presenta hacinamiento en los colegios, muchos estudiantes para unos cuantos docentes, situación que genera procesos de enseñanza-aprendizaje deficientes, por la imposibilidad de brindar una atención adecuada a los estudiantes, a pesar del esfuerzo y compromiso de los docentes.

Lo anterior, con el agravante de que se dificulta poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas a las tendencias actuales, como las señaladas por Patrick (como se citó en Tourón y Campión, 2015), a saber: personalización de las estrategias con base en las fortalezas y necesidades del estudiante, aprendizaje mixto (blended), que, con ayuda de herramientas en línea, facilitan la implantación de itinerarios personalizados de aprendizaje, puentes entre lo informal y lo formal, con lo cual es posible asegurar que los estudiantes logren estándares con buen nivel de rigor.

5.6 Peligros inminentes en la escuela

En las instituciones educativas se ha incrementado antivalores como el consumo de sustancias psicoactivas y el porte ilegal de armas, entre otras cosas, porque los niños y los jóvenes *quedan solos en sus casas*, sin la dirección y protección de un adulto, sin normas o algún elemento de espiritualidad; además, provienen de familias disfuncionales, con falta de afecto y padres maltratadores (Rivera et al., 2020; Rodríguez, 2011).

Circunstancias que hacen de la educación una labor compleja, debido a la falta de seguridad, indisciplina y diferentes modalidades de violencia, que deterioran el ambiente y las relaciones sociales e impiden que la escuela cumpla su función social. En este contexto, Calle (2021) plantea: “las infracciones y contravenciones (...) tienen relación con la exposición frecuente a formas de violencia que inciden en la vida familiar y en los contextos cercanos a los adolescentes, de manera que se naturalizan estas formas de relación” (p. 223).

Por consiguiente, es importante aportar conocimientos y, más imprescindible, formar en valores para que los estudiantes logren desarrollarse a pesar de las adversidades. Rescatar a los educandos de los vicios y de la multiplicidad de conflictos a los que se ven abocados es tarea de la escuela, por ello ha de ser un territorio de paz, de transformación social y reconciliación.

Aunque el panorama se muestre desolador, no se debe convertir en un obstáculo ni desanimar el trabajo de los docentes por apostarle al bienestar de los estudiantes. Al contrario, debe ser una motivación más para contribuir a rescatar a quienes se encuentren en situaciones adversas, convirtiendo la tarea del docente en una actividad liberadora, que contribuya a mejorar la calidad de la educación, trabajando con ahínco y compromiso de cara a una sociedad más justa y armónica.

5.7 Conclusiones

La educación es la herramienta más poderosa con la que cuentan las personas para crecer y desarrollarse integralmente, abarcando los ámbitos físico, social, espiritual, cognitivo, comunicativo, estético, emocional y ético, en un ambiente de hermandad y fraternidad. A la educación se le confiere la tarea de proporcionar opciones de solución a los desafíos de la sociedad actual; sin embargo, se presentan situaciones como la privatización que inciden negativamente en su proceso.

Aunque el panorama puede ser desalentador, la actitud positiva y proactiva de los actores educativos no debe parar ni desanimarse, al contrario, hay que continuar la lucha, con el propósito de que la educación contribuya a formar individuos fortalecidos en valores y habilidades, para afrontar obstáculos, por difíciles que parezcan.

La educación como suma de prácticas está pensada con las lógicas de los Estados que la financian, es decir, con las políticas de inversión reguladas por los organismos internacionales, que tienen como finalidad la instrucción pública, la homogenización de la enseñanza, la estandarización de resultados y los indicadores. Falta pensar en una educación para todos, que contenga claves de desarrollo humano y que aporte a la configuración de una sociedad tolerante, resiliente y multicultural, es decir, que atienda a todas las poblaciones desde una perspectiva inclusiva y diversa, que asuma el rol de educación para la libertad y la paz.

Referencias

- Calle, M. (2021). Contravenciones e infracciones escolares: una respuesta a la desigualdad en la escuela. *Educación en Contexto*, 7(13), 222-227. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/152>
- Cerón, A., Molina, A. y Ponce, C. (2021). El dilema entre *ethos* y ética en el marco del proyecto de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (Recrea). En: L. A. Ramírez y J. I. Rodríguez (comp.), *Responsabilidad Social. Una mirada desde la educación, el desarrollo territorial y la transparencia* (pp. 31-44). Universidad Piloto.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-113). Unesco.
- La Juventud Opina. (2012, 23 de noviembre). La importancia de la educación. <https://www.voicesofyouth.org/es/blog/la-importancia-de-la-educacion>
- Maldonado, A. (2020). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, XXII(87), 51-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- Martínez-Salanova, E. (2011, 12 de julio). El matrimonio Freinet, pionero de la educación y la comunicación. *Educomunicación creativa*. <https://educomunicacioncreativa.wordpress.com/2011/07/12/el-matrimonio-freinet-pionero-de-la-educacion-y-la-comunicacion/>
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación, globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de cultura económica.
- Palau, G. M. (2020). La autorrealización en el personalismo integral de Karol Wojtyła. *Krínein. Revista de Educación*, 18, 29-36.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. y Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 115-134. <https://doi.org/10.22430/22565337.731>
- Rivera, D., Arenas, A., Roldán, D., Forero, L., Rivillas, J., Murad, R., Calderón, M., Sánchez, S. y Arteaga, J. (2020). Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre violencias en los entornos familiar y escolar en ocho municipios de Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 39(1), e339061. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e339061>
- Rodríguez, L. A. (2011). *La delincuencia no es cuento de niños*. Universidad del Rosario.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S.A.
- Saxena, S. (2013, 20 de diciembre). *Top 10 Characteristics of a 21st Century Classroom*. <https://edtechreview.in/news/862-top-10-characteristics-of-a-21st-century-classroom>
- Tourón, J. y Campión, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20325>

Autores



**Héctor Medardo
Trejo Chamorro**



<https://orcid.org/0000-0001-7868-5845>

Candidato al doctorado en Educación, Universidad de Baja California, Nayarit-México; Magíster en Educación para Adultos, Universidad de San Buenaventura; Especialista en Educación Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás; Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana, Pasto; Trabajador Social, Fundación Universitaria Claretiana. Investigador en las áreas de educación, epistemología filosofía de la ciencia, ciencias humanas y sociales. Vinculado a la Universidad Mariana en calidad de docente de tiempo completo, adscrito a la Facultad de Educación, Programa de Maestría en Pedagogía. Dirige el Centro de Aprendizaje de Ciencia, Investigación, Tecnología y Arte (CACITA), como escenario de apropiación de la ciencia, tecnología e innovación; promueve el Programa de Investigación para Niños y Niñas. Pertenece al Grupo de Investigación "Indagar" reconocido por Minciencias en Categoría B, Facultad de Educación de la Universidad Mariana. Es Par Académico del Ministerio de Educación Nacional para la evaluación de calidad de programas en el campo de la educación, la filosofía y la teología.

Doctoranta en Educación; Magíster en Educación y Desarrollo Social; Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social; Especialista en Docencia Universitaria; Psicóloga. Se ha desempeñado como docente de investigación. Su interés se ha centrado en la formación de los estudiantes universitarios, especialmente en la formación investigativa, por considerarla un campo transversal a todo el proceso formativo de los profesionales y como una herramienta de enseñanza-aprendizaje, valiosa para la aprehensión de los conocimientos disciplinares. Ha investigado en formación investigativa, alrededor de la cual ha desarrollado temas como la enseñanza de la investigación y epistemologías de los docentes, lectoescritura, apropiación de la formación investigativa, evaluación de trabajos de grado y ha liderado la construcción de instrumentos de medición relacionados con investigación. También hacen parte de sus áreas de interés la Bioética, el consumo de alcohol en universitarios y el seguimiento a egresados. Ha realizado ponencias en congresos nacionales e internacionales y ha publicado en revistas indexadas. Lideró, por aproximadamente 10 años, un grupo de investigación clasificado en Colciencias, ahora Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. Igualmente, participa en Comités de evaluación de revistas científicas nacionales e internacionales y es par académico del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.



**Gloria Marlen
Aldana de Becerra**



<https://orcid.org/0000-0003-3026-4130>





**Blanca Mery
Rolón Rodríguez**

Doctora en Gerencia y Política Educativa; Magíster en Prácticas Pedagógicas de Convivencia y Paz; Licenciada en Ciencias Sociales, con Especialización en Democracia y Desarrollo social. Líder en manejo de proyectos de mediación, Modelo de Naciones Unidas y estrategias de debate y desarrollo de pensamiento; asesora pedagógica y formadora de talleres de comunicación asertiva. Con experiencia en educación universitaria en el área de humanidades, investigadora y perteneciente a grupos de investigación con producción de artículos de investigación. Tiene reconocimientos en labor docente, en liderazgo e investigación. Directora y asesora de trabajos de pregrado y especialización. Con experiencia como asesora pedagógica de la Fundación de Estudios Superiores FESC, profesora de Ciencias Sociales en el Colegio Calasanz Cúcuta; docente de la Universidad de Pamplona.

Doctora en Educación, Universidad de Baja California, México; Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia; Especialista en Docencia Universitaria; Psicóloga, Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Licenciada en Educación Especial, Universidad Iberoamericana. Con 18 años de experiencia en la práctica docente en básica primaria, educación especial y universitaria; coordinación académica y convivencia, así como preparación y capacitación en inclusión educativa y nivel técnico.



**Claudia Helena
Valbuena Núñez**



<https://orcid.org/0000-0002-9881-5069>



**Hernando
Muñoz Muñoz**



<https://orcid.org/0000-0002-4914-9864>

Doctor en Educación, Universidad de Baja California, Tepic, Nayarit (México), Magíster en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira; Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Católica de Oriente. Autor de capítulos de libro y artículos científicos.



Universidad
Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar>