



ISBN: 978-958-8943-59-6

CALIDAD A SANGRE FRÍA

Compiladora:
Daniela Flórez González

CALIDAD A SANGRE FRÍA

Compiladora:
Daniela Flórez González

378 C268

Calidad a sangre fría [Recurso electrónico] / Edinson Gabriel Brand Monsalve, Luis Fernando Quintero Arango, Natally Yepes Baena, Noelva Eliana Montoya Grisales, Dora Inés Arroyave Giraldo, Enoc Valentín González Palacio, Yanet del Socorro Valverde Riascos, Oscar Olmedo Valverde Riascos, John Cano Barrios, Vanessa Navarro Angarita, Ovidio Álvarez Arévalo, Jenny Paola Burgos Díaz, Gloria Johanna Montaña; compiladora Daniela Flórez González. -- Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2020
149 p.

ISBN 978-958-8943-59-6

EDUCACIÓN SUPERIOR - COLOMBIA; CALIDAD DE LA EDUCACIÓN; FORMACIÓN PROFESIONAL; PERSONAL DOCENTE; EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

© Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia–Colombia
Tel: (574) 448 76 66
www.ucatolicaluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

ISBN: 978-958-8943-59-6

Fecha de edición: 28 de septiembre de 2020

Compiladora: Daniela Flórez González

Prologuista: Carlos Enrique Cardona Quiceno

Autores:

Edinson Gabriel Brand Monsalve
Luis Fernando Quintero Arango
Natally Yepes Baena
Noelva Eliana Montoya Grisales
Dora Inés Arroyave Giraldo
Enoc Valentín González Palacio
Yanet del Socorro Valverde Riascos
Oscar Olmedo Valverde Riascos
John Cano Barrios
Vanessa Navarro Angarita
Ovidio Álvarez Arévalo
Jenny Paola Burgos Díaz
Gloria Johanna Montaña

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Edición: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Evaluación de contenido: esta obra ha sido editada bajo procedimientos que garantizan su normalización, aprobada por el Consejo Editorial de la Universidad y evaluada por los siguientes pares: Luis Alberto Malagón Plata, Universidad del Tolima.
Diego Alejandro Pérez Múnera, Fundación Universitaria Católica del Norte.

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

El autor es moral y legalmente responsable de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Declaración conflictos de interés: el autor de esta publicación declara la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

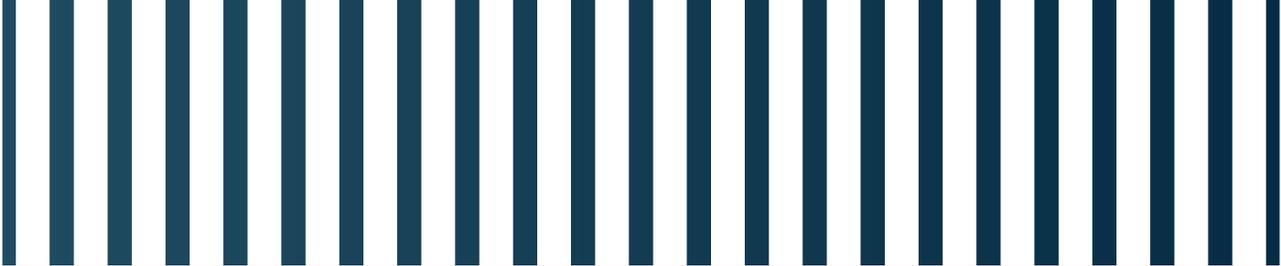
Esta publicación cumple con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Para citar este libro: Flórez González, D. (Comp.). (2020). *Calidad a sangre fría*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/634_Calidad_a_sangre_fria.pdf



El libro *Calidad a sangre fría*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

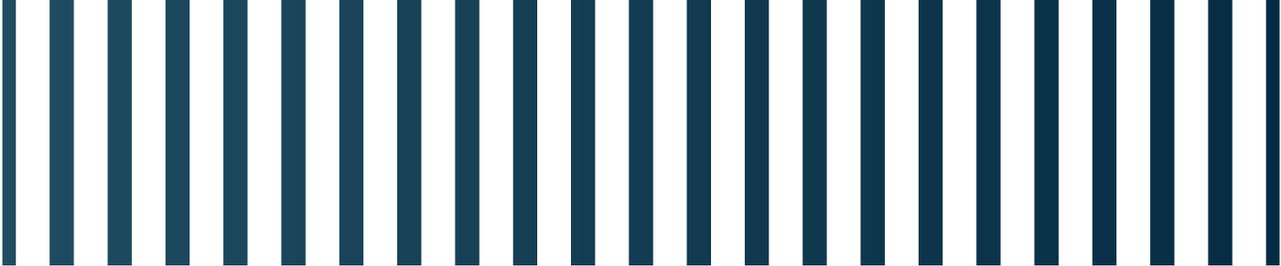
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>



Índice general

Prólogo

La necesidad de humanidad en la concepción de calidad en tiempos de ciencia y tecnología	9
El direccionamiento estratégico: determinante en la calidad gerencial de las organizaciones	34
Docente siglo XXI en la calidad de la educación superior: competencias/TIC	54
Aportes de la teoría de las representaciones sociales a la calidad de la formación del maestro de Educación Física	74
La informática educativa, una necesidad real, una propuesta para la calidad	95
Hacia una educación inclusiva de calidad: una mirada reflexiva a la importancia de fomentar ciudadanos y educadores con competencias interculturales en Colombia	120
Miradas evaluativas de la calidad en educación superior y los efectos en las prácticas educativas	133



Prólogo

*Calidad significa hacer lo correcto,
cuando nadie está mirando,
sin necesidad de supervisión
(Henry Ford, s.f.)*

Padre Carlos Enrique Cardona Quiceno*

En el diario acontecer se van encontrando bellas posibilidades para interactuar, lo que permite, entre otras, una rica y fructífera conversación que facilita, en muchos casos, un buen y cálido proceso de aprendizaje. El vínculo puede convertirse en un punto de partida para seguir avanzando hacia la consolidación de una grata y responsable relación interpersonal; empero, es oportuno anotar que la interacción no alude solo a lo que sucede entre individuos, sino además a lo que necesariamente ocurre dentro de una organización o de un sistema, incluso social.

Como ejemplo de una forma simple interacción, no es extraño que en ciertos entornos colombianos se utilice como parte del argot popular, la frase “hola calidoso”; este modo de saludo no es otra cosa que reconocer en el otro, incluso en lo otro, una empatía, un agrado, un sentirse bien. Allí hay “calidad”, hay dinamismo que revoluciona y transforma.

Hoy en particular se está invitando a los individuos a permanecer expectantes, prestos y atentos para que con pasos firmes se alcance a responder con “calidad” en el espacio laboral, en sus responsabilidades, con su familia, pero sobre todo a estar por encima de cada estructura.

* Rector General Universidad Católica Luis Amigó

Cuando se habla de “calidad de vida” se hace alusión a varias aristas que hay en la sociedad y que interpelan tanto el aspecto emocional como espiritual. Cuando se dice “calidad” se refiere a un conjunto de propiedades inherentes a algo o a alguien, que permiten definirla, valorarla y darle el carácter que tiene. Pero cuando se escucha o se lee, muy particularmente, “educación de calidad”, se subraya la diversidad, lo multifactorial y se convierte en el inicio para la afectación de personas en un sistema concreto, que en este caso es la formación académica; sin embargo, cualquier ocupación, dedicación o papel en la sociedad debe ser con calidad.

En este libro intitulado “Calidad a sangre fría”, se destaca una calidad que irrumpe con fuerza los contextos y el sistema de la educación, pero con el deseo de hacerla más humana y plenamente viva, para que a partir de allí se pueda comenzar el gusto por referenciar óptimos procesos de aprendizaje para continuar con transformaciones de cualquier índole y en beneficio de la sociedad: familia, estado, empresa, academia.

Uno de los capítulos se refiere a tener “La necesidad de humanidad en la concepción de calidad en tiempos de ciencia y tecnología”; es contundente el autor, Edinson G. Brand M., cuando expresa que en medio de la actual realidad de inteligencia artificial es preponderante la ciencia y la tecnología, pero a su vez incluye a la sociedad, como una extensión determinante de las relaciones sociales.

De igual manera como es apremiante la necesidad de humanidad en lo descrito por Edinson G. Brand M., urge que la calidad en las organizaciones permita una alineación de todos los procesos, para que se tenga un plan de desarrollo estratégico que coadyuve en la transformación del sistema organizacional; que exista un pertinente y contundente engranaje para que cobre el impacto óptimo de un servicio con calidad, de una organización cualificada; así lo manifiestan Luis Fernando Quintero Arango y Nately Yepes Baena en su apartado “El direccionamiento estratégico: determinante en la calidad gerencial de las organizaciones”, texto en el que además anotan “la dirección estratégica brinda un soporte para que la compañía tome decisiones de manera coherente y se oriente partiendo de elementos organizacionales que le agreguen valor” (p. 37). Por lo tanto, hay que conocer con claridad la visión para trazar oportunamente unas metas tanto alcanzables como ambiciosas.

En otro de los capítulos se evidencia el rol del docente en el reto que se le presenta a las Instituciones de Educación Superior frente a las nuevas formas de aprendizaje mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación; afirman sus autoras Noelva Eliana Montoya Grisales y Dora Inés Arroyave Giraldo, que las competencias docentes para encarar tal desafío tendrán lugar “en la medida en que se cuenten con propuestas de formación continua para el docente”. Una formación continua que provoque al profesor mismo y a la organización inquietarse y facilitar el proceso de acompañamiento docencia-aprendizaje, con nuevos y buenos horizontes por medio de las herramientas de TIC, realmente es un cambio brusco, pero necesario. Es una triada interdependiente: educación-calidad-aprendizaje.

La relevancia y marcada presencia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un elemento integrador en el camino del estudiante, y se requiere de este acompañamiento para adquirir conocimientos, experiencia, pues se convierte en una actitud inherente a la efectividad de su hacer. Propone Enoc Valentín González Palacio, en su escrito “Aportes de la teoría de las representaciones sociales a la calidad de la formación del maestro en Educación Física” (p. 75).

En uno de los capítulos finales se expresa la contundente relevancia de la calidad en la educación:

En una institución educativa se requiere de saberes esenciales que generen calidad educativa, que no solo sean una utopía, sino que tome su lugar en los procesos de formación integral, en la enseñanza y aprendizaje de las generaciones futuras y en el desarrollo de habilidades y destrezas para un mejor vivir en la sociedad (Valverde Riascos y Valverde Riascos, 2020, p. 96).

La *calidad educativa*, además, integra y facilita nuevos despertares, promueve un ejercicio corporativo y no desdeña el sentido comunitario, cuando de inclusión se trata; y por ello, Yanet del Socorro Valverde Riascos y Oscar Olmedo Valverde Riascos invitan a reconocer los permanentes cambios que se viven en la sociedad y en la educación misma. Esta última es un constante proceso de formación y debe estar en sintonía con ello, debe tenerse cuidado y no solo atender lo novedoso, adaptarse a un presente de riesgos, de rapidez y de una “era líquida”, donde todo se va yendo y no hay posibilidad de hacer un alto.

Por eso la importancia de *incluir*, pero de igual manera de darle cabida a la interculturalidad para el crecer y la transformación consciente de una sociedad. En el texto realizado por los autores John Cano Barrios, Vanessa Navarro Angarita y Ovidio Álvarez Arévalo se reitera la importancia de formar ciudadanos y educadores con competencias interculturales y en las TIC, porque permiten participar de mejor manera en el entorno educativo, ya que ambas competencias favorecen habilidades y destrezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el último capítulo titulado “Miradas evaluativas de la calidad en educación superior y los efectos en las prácticas educativas”, Jenny Paola Burgos Díaz y Gloria Johanna Montaña son contundentes cuando expresan la necesidad de

analizar los sentidos y los usos de la evaluación de la calidad en educación superior desde los discursos hegemónicos, con el fin de generar una reflexión crítica que permita visualizar los efectos en las prácticas educativas y sus actores, principalmente docentes y estudiantes (p. 134).

El texto de Burgos Díaz y Montaña, además, “retoma la preocupación por el currículo y se cuestiona sobre qué tanto logra mantenerse en sintonía con las necesidades socio-políticas, psicológicas, económicas, tecnológicas, culturales del contexto” (p. 134).

A propósito del tema, cabe citar al catedrático de Metafísica de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángel Gabilondo, quien en la introducción de su capítulo “Evaluación y valoración” expresa que:

Lo que no se evalúa se devalúa. Se reitera, y resulta razonable. Pero lo que se evalúa mal se deteriora. No se trata, por tanto, de evaluar, sin más, como si ello por sí mismo, independientemente de toda condición, produjera excelentes resultados. La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, incluso señalar cómo hacerlo (2013, s.d.).

El compromiso que hoy tiene cualquier nivel de la *escuela* -y en el caso que nos atañe, la educación superior- ha de ser el de la *calidad*, en la que participan todos los actores con un papel protagónico; se incluye la sociedad, la cultura, la interacción entre estas, con miras a la transformación, sin olvidar de primera mano el presente como signo de los tiempos y reconocer la pertinencia de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente hay algo muy importante, “a sangre fría” conlleva un actuar con “premeditación, preparación y cálculo, de forma que se minimicen los eventos adversos para quien actúa” (Real Academia Española, s.f.), pero aunque el libro utilice este término en el título, invita a un proceder impregnado de humanidad, para desvanecer tanta sangre innecesaria y que se haga de la educación un quicio importante donde el apoyo y la apuesta sea por una “calidad de vida”, una “calidad en la educación”, que aporte a las organizaciones y consecuentemente a la sociedad.

Referencias

Gabilondo, Á. (2013). *El salto del ángel*. Aguilar. <https://www.bookfinder.cloud/?p=El+Salto+Del+Angel&ln=es>

Real Academia Española (s.f.). *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://dpej.rae.es/lema/a-sangre-fr%C3%ADa>

La necesidad de humanidad en la concepción de calidad en tiempos de ciencia y tecnología¹

Edinson G. Brand M.*

Resumen

La reflexión que se propone corresponde a entender la “calidad” como una cultura que es determinante en la configuración del orden social actual, fundamentado en el desarrollo acelerado de ciencia y el avance tecnológico, haciendo de esta una categoría central de análisis para entender las dinámicas sociales de allí derivadas, en virtud de las que se generan una gran cantidad de interrogantes relacionados con el futuro del empleo, la calidad de vida, la transformación del sistema educativo, la reconfiguración geopolítica global, el alcance de la inteligencia artificial, la modificación en la esperanza de vida, etc. Reflexionar en este escenario sobre la concepción de la “calidad”, como categoría de análisis, requiere conectarla a un sistema superior de conceptos que permitan su vinculación con otros aspectos determinantes de las relaciones sociales fundantes de la estructura social. Con tal propósito se aborda esta reflexión desde la perspectiva de la conciencia crítica, principalmente expuesta por Max Horkheimer, procurando ilustrar elementos que se consideran esenciales en la concepción de la calidad en el tiempo actual.

Palabras clave:

Calidad; Calidad de vida; Calidad de la educación; Humanidad; Conciencia; Ciencia y tecnología; Filosofía; Conocimiento; Conceptualización; Desarrollo.

¹ Este artículo es derivado de la investigación de tesis para optar al título de PhD en Filosofía: “La constitución de la conciencia en la filosofía crítica de Max Horkheimer. Elementos para una revisión de los fenómenos de la sociedad basada en una economía del conocimiento”.

* Magíster en Desarrollo. Docente de tiempo completo del Departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia. Integrante grupo de investigación Redes y Actores Sociales, Medellín-Colombia. Contacto: edinson.brand@udea.edu.co–ebrand8@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-5703>

Introducción

La calidad como categoría

Definir *la calidad* se ha hecho un propósito de difícil alcance, en especial cuando ello quiere lograrse de manera universal, pues la misma dinámica social y económica ha obligado a una conceptualización constante del tema, emergiendo una gran cantidad de definiciones que hacen difícil tener un consenso al respecto (Alcalde San Miguel, 2007, p. 6; Camisón, Cruz y González Cruz, 2007, p. 145; Learning, 2017; Uribe Macías, 2011, p. 19). No obstante, no lograr tal consenso no es en sí mismo un problema, pues esto ha dado lugar a múltiples reflexiones que han llevado a una concepción multidimensional de *la calidad*, en donde las concepciones coexisten, complementándose en algunos casos y excluyéndose en otros, pero no por ello sustituyéndose, es decir, imponiéndose una visión dominante; más bien, según el caso específico, cada definición ha ido aportando ventajas y desventajas en función de la medición, la dirección y el rol del consumidor (Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, p. 20).

A pesar de no tener una definición única, sí es posible decir que *la calidad* ha sido una dimensión determinante de las relaciones sociales en las diferentes épocas del orden social humano, aunque con contenidos diferentes, según los valores dominantes en cada momento histórico. Desde las primeras civilizaciones hasta la actualidad, pasando por la Edad Media, es posible rastrear su existencia, así como su papel en la regulación de las diferentes relaciones gestadas en las instituciones sociales. Aunque es igualmente reconocible que es en la era industrial en la que se formaliza su existencia y se empieza a dotar de un contenido y un rol directo en la conducción de los procesos de producción masiva de bienes, separando al que produce del que controla y suscitando la evolución del concepto de *calidad* hasta nuestros días (Alcalde San Miguel, 2007, pp. 3-5; Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, p. 14). Esta evolución no se detiene y con plena seguridad puede decirse que en el futuro cercano tendrá cambios significativos en correspondencia con los acelerados cambios que se están viviendo y se proyectan vivir. De aquí que *la calidad* se presenta como una dimensión central para la reflexión sobre el orden social y la existencia humana.

En principio, es importante reconocer que el mayor aporte a la concepción de calidad, como objeto de conocimiento, se ha dado desde el campo de la producción técnica y científica, mayormente vinculada al sistema productivo y de mercado. Allí la evolución del concepto, a partir de la sociedad industrial, ha migrado desde el contenido de los atributos de un producto hasta una visión más compleja que vincula al sujeto (Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, p. 14; Perdomo Ortiz, 2009, p. 43); y que se extiende a los servicios (Vargas Quiñones y Aldana de Vega, 2014), ampliando la reflexión a otros campos del orden social, encontrando actualmente producción de conocimiento sobre calidad

en todos los campos de conocimiento. No obstante, las áreas de las ciencias sociales y las humanidades aún presentan un bajo aporte a la reflexión sobre *la calidad*, anotando que han tenido una baja participación en la producción de conocimiento que en las dos últimas décadas ha tenido un desarrollo vertiginoso en la materia; lo cual se evidencia en la producción registrada en las bases de datos internacionales como Scopus, en la cual puede advertirse que del total de producción existente que vincula el concepto de calidad, el 78% fue producido entre el 2000 y el 2019, teniendo registros desde 1830. Al ver la participación por áreas de conocimiento, se observa que antes del 2000 la participación de las ciencias sociales y las humanidades representa el 4,7%, en tanto que después corresponde al 6%, lo que muestra una baja intervención de estas áreas en la construcción de contenidos sobre calidad, particularmente del área de humanidades en la que se clasifica la producción de la filosofía, que corresponde solo al 1,4%; siendo medicina (20,2%), ingeniería (11,9%), Ciencias agropecuarias y biológicas (10,6%), Ciencias de la computación (7,2%) y ciencias del ambiente (5,8%) las que mayor contribución hacen, sumando en total el 55,7% de los registros, contribución que en su mayoría está orientada a la generación de productos y servicios.

Al observar la ubicación geográfica de la mayor parte de la producción de conocimiento sobre *calidad*, se tiene que los cinco países que más han abordado el tema corresponden a USA con el 22,5% de los registros, seguido muy de lejos por China (8,9%), Reino Unido (6,4%), Alemania (5,6%) e India (3,9%). Un aspecto relevante tiene que ver con que Japón, que es uno de los países fundantes de *la calidad* en la producción, ocupa el décimo lugar, después de Canadá, España, Italia y Australia; incluso al observar solo la información producida después del 2000, se encuentra que Francia y Brasil están por delante de Japón, país que baja en estas dos últimas décadas al puesto 12 en producción de conocimiento sobre *la calidad*.

Complementariamente, al observar el top 10 de las instituciones que más producen conocimiento en el mundo sobre *calidad*, se encuentran en su orden la siguientes: Chinese Academy of Sciences, University of Toronto, Harvard Medical School, Universidade de Sao Paulo – USP, Ministry of Education China, University of Michigan- Ann Arbor, University of California-Los Angeles, University of Washington- Seattle, USDA Agricultural Research Service- Washington DC y VA Medical Center. Allí puede observarse individualmente por instituciones representación de Estados Unidos y China principalmente, seguidos de Canadá y Brasil. Ahora, lo significativo es ver las áreas de conocimiento en las que más se han logrado estos aportes para las cinco primeras instituciones:

- » Chinese Academy of Sciences: Engineering (13,7%), Physics and Astronomy (13%), Environmental Science (12,6%), Agricultural and Biological Sciences (10,2%), Materials Science (10,2%).
- » University of Toronto: Medicine (51,2%), Biochemistry Genetics and Molecular Biology (6,4%), Social Sciences (5,1%), Nursing (4,1%), Engineering (3,3%).

- » Harvard Medical School: Medicine (67,8%), Biochemistry, Genetics and Molecular Biology (8,4%), Nursing (5,5%), Neuroscience (2,8%), Psychology (2,7%).
- » Universidade de Sao Paulo – USP: Medicine (24,3%), Agricultural and Biological Sciences (18,3%), Nursing (6,9%), Engineering (6,1%), Environmental Science (5,2%).
- » Ministry of Education China: Engineering (17,3%), Agricultural and Biological Sciences (11,8%), Environmental Science (9,9%), Computer Science (8,1%), Materials Science (8%).

Al observar particularmente el caso de Colombia, se encuentra que las cinco áreas en que más se ha producido conocimiento vinculado a *calidad* corresponde en su orden con: Medicine (17,5%), Agricultural and Biological Sciences (14,2%), Engineering (10%), Computer Science (7,1%), **Social Sciences (6,4%)**. Respecto a las instituciones colombianas que mayor cantidad de registros vinculados a *calidad*, por áreas de conocimiento, se encuentra lo siguiente:

- » Universidad Nacional de Colombia: Agricultural and Biological Sciences (22,3%), Engineering (13,1%), Medicine (11,5%), Computer Science (7,1%), Energy (6%).
- » Universidad de Antioquia: Medicine (30,8%), Agricultural and Biological Sciences (14,3%), Engineering (8%), Biochemistry, Genetics and Molecular Biology (7,2%), **Social Sciences (4,6%)**.
- » Universidad de los Andes: Engineering (15,9%), Environmental Science (12,9%), Medicine (11,4%), **Social Sciences (9,8%)**, Agricultural and Biological Sciences (7,6%).
- » Pontificia Universidad Javeriana: Medicine (29,3%), Engineering (9,8%), Psychology (9,8%), Environmental Science (8,7%), **Social Sciences (7,6%)**.
- » Universidad del Valle: Medicine (22,8%), Agricultural and Biological Sciences (13,8%), Engineering (8,9%), Environmental Science (7,3%), **Social Sciences (7,3%)**.

Diferente al mapa mundial, en Colombia se resalta el hecho de que el área de las Ciencias Sociales está en el top de las 5 que más producen frente al tema, aunque considerando que la diferencia porcentual es muy alta frente a la que se encuentra en primer lugar.

Esta producción evidencia que se ha generado un mayor interés desde el año 2000 por avanzar en la conceptualización y definición de *la calidad*, así como en su valoración a través de múltiples aplicaciones, lo cual ha consolidado el discurso sobre esta como una visión, una orientación del comportamiento, incluso como una filosofía (Ishikawa, 1994, p. 106; Perdomo Ortiz, 2009, p. 44). Hasta la década de los 90 *la calidad* estaba asociada más a una característica del proceso de producción, en

tanto que posteriormente se ha convertido en un objeto de conocimiento que requiere ser entendido y definido, es decir, dotado de contenido, en función del lugar que toma, ya no solo en el proceso de producción puntual, sino en la estructuración del orden social mismo.

Una situación clara sobre *la calidad* hoy es que la abundante producción de contenido que se ha dado, desde múltiples áreas del conocimiento, implica un escenario multívoco, es decir, que su definición no puede asociarse a un único contenido, pues ha ido transitando de aplicaciones generales a aplicaciones más específicas en virtud de la complejidad en la producción de bienes y servicios, ocasionándose “un auténtico diluvio de definiciones redundantes, que contribuyen poco a clarificar su significado actual” (Camisón et al., 2007, p. 145).

Lo cierto es que no existe una definición específica que pueda considerarse como la más correcta o la mejor. Lo cierto es que las distintas ideas o definiciones de lo que se entiende por calidad han surgido para dar respuesta a los continuos cambios empresariales. Las nuevas definiciones no han sustituido a las más antiguas, sino que ambas han continuado usándose sin poderse establecer la mejor entre todas ellas. Cada definición propone ventajas e inconvenientes (Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, p. 22).

Por ello “la calidad es un término muy relativo; se pueden hacer muchas definiciones, y cada persona puede entenderla de una forma diferente” (Alcalde San Miguel, 2007, p. 6). Escenario que se ha hecho más complejo por la extensión de la aplicación de *calidad* a otras dimensiones sociales más amplias como es la *calidad de vida*, cuya comprensión cuenta con la participación de diferentes áreas de conocimiento. Así, por ejemplo, para el año 2019 en la base datos Scopus se encuentra que el 89,6% de la producción asociada a *calidad de vida* se ha originado después del 2000; evidenciando que, este concepto ha encontrado su mayor desarrollo en las últimas dos décadas, es decir, el interés por su conceptualización e introducción al orden social como referente de estructuración del mismo. De igual forma, es un término que ha sido trabajado desde múltiples áreas, compartiendo con *calidad* la característica de contar con varias dimensiones que impiden llegar a una única definición del mismo. No obstante, se encuentra una orientación predominante desde las áreas asociadas a la salud: Medicine (60,4%), Biochemistry, Genetics and Molecular Biology (6,9%), Nursing (5,5%), Social Sciences (3,8%), Psychology (3,5%), Neuroscience (3,5%). A esta información se asocia que los 10 países que presentan una mayor producción de conocimiento vinculado a *calidad de vida* son: Estados Unidos (25,3%), Reino Unido (9,6%), Alemania (5,8%), Canadá (4,9%), Italia (4,7%), Australia (3,9%), Holanda (3,6%), Francia (3,3%), España (3,1%) y China (3%). Colombia particularmente participa con el 0,3% de contenido en el tema.

Otra dimensión significativa corresponde a la *calidad educativa*, que igual que las anteriores, el 90,1% de la producción en la base de datos de Scopus se ha originado después del 2000; evidenciando que también este concepto ha encontrado su mayor explotación en las últimas dos décadas. De igual forma, este es un concepto que ha sido trabajado desde múltiples áreas, compartiendo la característica

de contar con múltiples dimensiones que hacen imposible tener una única forma de comprenderlo. No obstante, se encuentra una orientación predominante desde las Ciencias Sociales con una producción del 45,9% del total de registros encontrados. Las cuatro áreas que le siguen son: Computer Science (7,9%), Medicine (7,8%), Business, Management and Accounting (6,7%), Engineering (6,5%). A esta información se asocia que los 10 países que presentan una mayor producción de conocimiento en esta materia son: Estados Unidos (22,1%), China (6,7%), España (6,4%), Reino Unido (5,9%), Australia (3,8%), Alemania (3,2%), Rusia (2,6%), Chile (2,6%), Colombia (2,5%) y Brasil (2,4%).

Calidad de vida y calidad educativa sumadas a la calidad de bienes y servicios², configuran el maderamen de la idea de *calidad* que se instaura en la estructura social, haciéndola parte de todas las esferas institucionales y de las relaciones sociales, en el mercado, en la escuela, en la familia, en el Estado, etc., en otras palabras, *la calidad* se involucra en todo, trascendiendo la característica del producto, como lo expresa uno de los precursores desde sus fundamentos:

En su interpretación más estrecha, calidad significa calidad del producto. En su interpretación más amplia, calidad significa calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad de la división, calidad de las personas incluyendo trabajadores, ingenieros, gerentes y ejecutivos, calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de los objetivos, etc. (Ishikawa, 1994, p. 41).

Incluso para hoy esta visión no solo sea ha cumplido, sino que además se ha superado, como expone Alcalde San Miguel (2007), al dar cuenta de cómo la calidad se ha tornado en un elemento determinante de la configuración del orden social:

Calidad de vida, calidad en las relaciones humanas, calidad en la educación, calidad en los servicios de salud, calidad en los productos que las empresas producen, calidad en los servicios que nos prestan, calidad cada vez que nos atiende un comercial, calidad en las materias primas que nos sirven nuestros proveedores, calidad en nuestro entorno de trabajo, calidad en nuestro medio ambiente; en definitiva, CALIDAD (p. 1).

Ahora bien, a pesar de esta amplitud del concepto de *calidad*, en función de sus múltiples aplicaciones, pueden ubicarse algunos aspectos centrales de su contenido que hacen posible su operacionalización en la acción de las personas y de las organizaciones de la sociedad y del Estado. En primer lugar, es posible identificar los objetos que han ocupado la reflexión sobre la *calidad*, lo cual es presentado de diferentes formas por los autores del tema, habiendo dos en particular que hacen una recopilación muy clara de la trayectoria del concepto. Por un lado, Camisón et al. (2007) recoge 10 generaciones del concepto de calidad, en las que se identifica la Calidad orientada al producto (ingeniería), al proceso (estadística), a la prevención, al sistema (teoría de sistemas), al coste, a las personas (recursos humanos), a la cultura (organización), reorientada al proceso, al servicio (marke-

² Cuando se indaga por calidad en la base de datos de Scopus, tanto en inglés como en español, estos son los tres conceptos de mayor representación: calidad, calidad de vida y calidad de la educación.

ting), a la creación de valor (estrategia), y por otro lado, de manera complementaria se identifican los enfoques que ha tenido el desarrollo del concepto: “1. Enfoque trascendente, 2. Basado en el producto, 3. Basado en el cliente, 4. Basado en la producción, 5. Basado en el valor” (Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, p. 24). Aquí es posible reconocer elementos capitales de la calidad que se mantienen vigentes y que son aplicados según las características y contexto específico de cada objeto de conocimiento y/o intervención, tanto en el mundo de la organización empresarial, como en el mundo de las demás formas de organización y de las instituciones sociales.

En segundo lugar, es posible ubicar elementos generales como fundamento de la definición que responde a la necesidad de entender cualquier proceso del orden social. Por un lado, puede reconocerse como contenido de *la calidad* el concepto de “excelencia” que tiene fundamento en la filosofía, y que se refiere a “lo mejor” (Camisón et al., 2007, p. 146; Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, pp. 20-21). Aunque sin lugar a dudas, a este concepto de “excelencia” se le ha ido dando contenido de acuerdo con las condiciones contextuales en que se produce el bien o servicio, y de allí el establecimiento de las formas en que se ha medido, es decir, se define qué es “lo mejor” para cada situación particular, empresarial o de otra índole. *La calidad* entonces, se asocia a “la capacidad que tiene el ser humano para hacer bien las cosas” (Alcalde San Miguel, 2007, p. 2), esto es, no solo de hacerlas, sino de saber las condiciones que tiene para reafirmar su concepción respecto a lo mejor que puede alcanzar; desde la visión que aquí se quiere trabajar, este saber de *poder hacer lo mejor* debe ser dotado de contenido, particularmente filosófico.

Las múltiples respuestas que se han dado a este “hacer lo mejor” han llevado a que en la actualidad exista “cierta unanimidad respecto al hecho de que la opinión de los consumidores sobre el producto o servicio que reciben es el atributo que contribuye, fundamentalmente, a determinar la posición de una organización en el largo plazo.” (Ávila Dávalos et al., 2017, p. 163). Lo cual había sido expuesto por Deming (1989) desde una de las obras fundantes de la reflexión contemporánea, estableciendo que “el consumidor es la pieza más importante de la línea de producción. La calidad se debe orientar a las necesidades del consumidor, presente y futuro” (Deming, 1989, p. 3). Para él,

la calidad solo puede definirse en función del sujeto. (...) la dificultad para definir la calidad reside en la traducción de las necesidades futuras del usuario a características conmensurables, de forma que el producto se pueda diseñar y fabricar proporcionando satisfacción por el precio que tenga que pagar el usuario (p. 132).

Sobre la base de estos dos aspectos señalados, esto es, dimensiones y contenido, se ha transitado al concepto de Calidad Total (Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, pp. 37-38), a través del cual se reconoce el carácter multidimensional de *la calidad*, y por tanto, la necesidad de ser abordada de esta manera y no por partes o fragmentos que se hayan contenidos en cada dimensión o elemento definidos hasta hoy, pues “La calidad pasó de ser un atributo unidimensional del producto, a considerarse un constructo multidimensional que requiere ser gestionado” (Perdomo Ortiz, 2009, p. 43), lo cual da lugar

un concepto capital que es la *gestión de la calidad* (Carrillo Rincón, De la Hoz Freyle y Gómez Florez, 2012; Hernández Palma, Barrios Parejo y Martínez Sierra, 2018; Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, p. 39), el cual está presente en casi todas las obras sobre calidad existentes, pues como lo define Ishikawa (1994) “nuestro enfoque básico [y en general el de todos] es controlar la calidad en todas sus manifestaciones” (p. 41), en virtud de lo cual,

hoy en día se apuesta por el concepto de Gestión de la Calidad Total (GCT o TQM), en el que la calidad no solo corresponde al producto, sino también a los equipos humanos que integra a la organización, socios y accionistas, servicios de atención al cliente, servicios internos de la empresa, relación con los proveedores, conservación de los recursos naturales, atención a la sociedad revirtiendo parte de los beneficios en forma de actividades culturales, fundaciones, etc. (Alcalde San Miguel, 2007, p. 2).

Cuando se asimila la calidad a un conjunto de prácticas empresariales, ésta pasa a ser una filosofía de gestión integral en la mejora continua de productos y procesos, la hoy popular GCT [gestión de la calidad total] (...) la GCT es un concepto multidimensional que va más allá de los estándares de calidad, de las técnicas y herramientas de control de la calidad (SPC) y de la misma calidad entendida como resultado empresarial. Por lo tanto, la GCT se constituye por dimensiones que integradas en forma sistémica dan sentido a una filosofía de gestión integral (Perdomo Ortiz, 2009, p. 44).

Ahora bien, esta gestión de *la calidad*, o de la *calidad total*, para el momento actual debe tener en cuenta condiciones que hace 20 años no existían o no eran como hoy se conocen, pues como puede evidenciarse en la producción de conocimiento relacionado con *la calidad* y los objetos asociados, el interés por su conocimiento y definición ha tenido lugar en las últimas dos décadas, es decir, es un concepto que si bien surge en el marco de una economía industrial, su desarrollo significativo, y por tanto su comprensión a profundidad, ha tenido lugar en el marco de la economía del conocimiento, surgiendo incluso aquí objetos centrales como son la calidad de los datos y de la información; lo cual ha generado nuevos retos a la gestión de la calidad, pero además constituyéndose en un eje central de configuración del orden social, esto es, en un fundamento capital de la estructura social, en razón de contener orientaciones de gran influencia en las decisiones de acción de las instituciones y de los individuos en todos los ámbitos de su vida.

En este marco, *la calidad* se torna en un tema tan central que se haya en estrecha relación con la ética, la moral, las creencias, la otredad, el multiculturalismo, en fin, con la existencia del individuo. Y que por tanto, puede erigirse como categoría de análisis de varias áreas de conocimiento, en este caso de la filosofía, pues desde esta categoría, y ello constituye la pretensión aquí, puede reflexionarse sobre las preguntas que se han tornado recurrentes en los eventos y escritos que sobre el desarrollo de la ciencia y de la tecnología tienen lugar actualmente y que se relacionan con el futuro, tanto desde demandas sociales “tecnopositivistas” como desde las “tecnopesimistas”, pasando por aquellas que se muestran indiferentes, orientadas más a la sobrevivencia. Entre todo este conjunto de demandas, puede mencionarse entre otras, el futuro del empleo, la afectación al medio ambiente, los alcances de

la hiperconectividad, el límite de la automatización, la profundización de la individuación, las ventajas y riesgos del consumo de información y conocimiento, el control estatal, el incremento en la esperanza de vida, la digitalización de los diversos sistemas sociales, y una muy especial, que puede recogerse en lo que A. Toffler y H. Toffler (2006) llaman “la revolución de la riqueza”, es decir, la preocupación por el sistema económico generador de riqueza que viene surtiendo varios cambios y que con toda seguridad cambiará aún más, en el movimiento que es conocido como la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016).

Estos cambios en el sistema económico-productivo y de consumo no solo significan transformaciones en el ámbito empresarial-productivo, sino que constituye una modificación de todo el orden social como hoy lo conocemos, pues “nos encontramos al principio de una revolución que está cambiando de manera fundamental la forma de vivir, trabajar y relacionarnos los unos con los otros” (Schwab, 2016, p. 13).

Las repercusiones impactarán en cómo somos y nos relacionamos hasta en los rincones más lejanos del planeta: la revolución afectará “el mercado del empleo, el futuro del trabajo, la desigualdad en el ingreso” y sus coletazos impactarán la seguridad geopolítica y los marcos éticos.

La cuarta revolución tiene el potencial de elevar los niveles de ingreso globales y mejorar la calidad de vida de poblaciones enteras, apunta Schwab, las mismas que se han beneficiado con la llegada del mundo digital (y la posibilidad, por caso, de hacer pagos, escuchar música o pedir un taxi desde un celular ubicuo y barato).

Sin embargo, el proceso de transformación sólo beneficiará a quienes sean capaces de innovar y adaptarse.

Así, no todos ven el futuro con optimismo: los sondeos reflejan las preocupaciones de empresarios por el “darwinismo tecnológico”, donde aquellos que no se adapten no lograrán sobrevivir (Perasso, 2016).

El acelerado desarrollo de ciencia y tecnología orientando a la integración de los sistemas físicos con los digitales, en procura de sistemas ciberfísicos en una economía basada en la explotación intensiva del conocimiento,

abarca la integración de máquinas conectadas a internet y la labor humana. La idea es crear fábricas muy inteligentes: líneas de ensamblaje que no solo produzcan más y con menos errores, sino que puedan modificar sus patrones de producción autónomamente de acuerdo con estímulos externos y mantener un elevado nivel de eficiencia.

Y, tomando en cuenta que la calidad implica satisfacer “las necesidades y expectativas de los clientes y otras partes interesadas pertinentes”, según lo establece la norma ISO 9000, esta nueva era permitiría alcanzar estándares de calidad nunca antes vistos, ya que, de hecho, todos los productos estarían personalizados para cada ciudadano (Servicio de Acreditación Ecuatoriano, 2017).

Esta situación implica un desafío para la reflexión sobre *la calidad*, mucho mayor de lo que ya ha sido, y, por tanto, para las decisiones que tomarán los líderes de las instituciones sociales, pues en esta realidad de producción intensiva y acelerada de ciencia y tecnología,

una de las falencias que afrontan las organizaciones intensivas en conocimiento es la carencia de instrumentos que les permitan evaluar su gestión ante otros, debido a las características que presentan; producen riquezas, ofrecen productos y servicios especializados o únicos, compiten en el mercado con diferenciación de productos y servicios, en sus procesos incorporan conocimiento en el costo y en el precio, presentan altos costos en investigación y desarrollo, una elevada participación en negociación de intangibles (Ávila Dávalos et al., 2017, p. 163).

Lo que implica que será más difícil definir *la calidad*, y por tanto medirla; de lo cual puede esperarse que emerjan concepciones orientadas a aspectos totalmente inesperados, conllevando grandes riesgos de ampliar las brechas sociales en función de la idea de *calidad* que se gestó (Ávila Dávalos et al., 2017, p. 22). Por esto, las reflexiones sobre *la calidad* no deben considerarse solo en el plano de los bienes y los servicios, de los cuales cada vez se puede predecir menos respecto a los escenarios futuros posibles; sino que debe darse en el marco del orden social, es decir, contener allí preguntas vinculadas a la existencia humana; en otras palabras, se propone pensar *la calidad* como una categoría que afecta, positiva o negativamente, según sea su orientación, la estructura social; pues en función de ella se están tomando decisiones que introducen cambios radicales en la producción de bienes y servicios, y que en estrecha relación con los ámbitos de la existencia -calidad de vida- y de la educación -calidad de la educación-, definirá el modo de estructuración y estratificación social; esto es, entender *la calidad* en su más alta expresión como cultura (Piñero, 2016), teniendo particularmente presente la premisa de uno de sus precursores: “las respuestas no la tienen las nuevas maquinarias ni aparatos” (Deming, 1989, p. 10). Aunque esta premisa hacía referencia a la capacidad humana de dirección, es decir, a la toma de decisiones estratégicas para hacer mejor las cosas para la empresa, puede aquí capitalizarse si es ampliada a la sociedad; estando de acuerdo en que las respuestas a muchas de las preguntas esbozadas, en torno a la calidad, no la tienen los aparatos ni las máquinas, ni los algoritmos de la inteligencia artificial. En este caso particular, la reflexión sobre la calidad asociada a la existencia humana se hará principalmente desde la perspectiva crítica de Horkheimer, fundamentada en los conceptos de conciencia, existencia y humanidad.

La calidad desde una perspectiva crítica

Desde la concepción general de *calidad* asociada a la “excelencia” como “la capacidad que tiene el ser humano para hacer bien las cosas” (Alcalde San Miguel, 2007, p. 2), esto es, no solo de hacerlas, sino de saber acerca de las condiciones que posee para poner como fin de tal hacer el que este se oriente a lo mejor que puede alcanzar como resultado; se parte de la pregunta ¿qué significa “hacer

lo mejor”?, en una época en la que la sociedad está transitando la base de la estructura de su orden hacia la explotación del conocimiento como pilar del sistema económico, cuya característica principal es la innovación y la mejora continua (Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, pp. 45-46), que en un nivel superior se enmarca en la denominada sociedad del aprendizaje (Stiglitz y Greenwald, 2015), en la cual se genera una estrecha relación entre *calidad* e innovación (Perdomo Ortiz, 2009), orientada a la competitividad, lo que

modifica patrones económicos y productivos, modos de trabajar y organizarse, sistemas de comunicación, dinámicas de aprendizaje e información, vínculos sociales, formas de gobernar y ejercer la democracia y el control social.” Esta sociedad se caracteriza por factores direccionadores, a saber:

El conocimiento y la capacidad de aprendizaje e innovación se convierten en el recurso estratégico más significativo, que identifica los patrones de especialización de los territorios.

La competitividad induce un fuerte cambio tecnológico y organizacional, y el aumento de la productividad grupal y cognitiva para poder participar en los mercados internacionales. El cambio tecnológico continuo y el progreso técnico son un requerimiento inherente de la competitividad global (Ávila Dávalos, et al., 2017, pp. 21-22).

Responder esta pregunta en tiempos de acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología requiere superar la reflexión enmarcada en la gestión de bienes y servicios en general, en virtud de las necesidades y deseos de los usuarios, consumidores o clientes (según sea la orientación); de tal forma que sea posible dar luces a la gran cantidad de interrogantes generados por los múltiples cambios ocasionados, así como aquellos que surgirán en función de los que seguirán ocurriendo. Esto implica reflexionar sobre *la calidad* desde la esencia de la existencia, es decir, suponer lo humano como fin superior de tal existencia, que se hace posible en el marco de una conciencia crítica para develar las contradicciones que, en la generación de conocimiento sobre *la calidad*, se van generando a medida que este se gesta.

A esta primera pregunta se suman otras que van requiriendo ampliar la reflexión al respecto, pues no solo sería entender ¿qué es lo mejor que puede hacerse?, como parte de la respuesta debe abordarse ¿para quién? o ¿hacia quién está orientándose aquello que puede hacerse mejor?, cuidando de caer en respuestas estériles o sin contenido, como las que emiten algunos conferencistas que se ocupan de fenómenos asociados a la economía del conocimiento o de la cuarta revolución industrial cuando responden: “para la humanidad” y allí concluyen, cuando realmente esta respuesta es el inicio de una reflexión de mayor complejidad. Ahora bien, la reflexión aquí esbozada no pretende solucionar estas preguntas, sino proponer un marco de reflexión desde la perspectiva crítica para que sean abordadas, pues las respuestas serán tan variadas como las que ya hoy existen, toda vez que se dan en función de las condiciones particulares que se tengan para su operacionalización en procesos del ámbito organizacional e institucional específico.

En principio, es importante decir que adoptar una perspectiva filosófica en esta materia, fuertemente conquistada por otras áreas del conocimiento, encuentra su argumento principal en entender la influencia que tienen los contenidos de conocimiento (concepciones) que se han construido sobre *calidad* en la configuración del orden social, haciendo que no se corresponda solo con un *hacer* sino con un *pensar* determinante de la acción, que en la medida en que se naturalicen emergen contradicciones para los individuos en sociedad, pues vuelve a la calidad un asunto exterior a la voluntad humana, especialmente cuando esta se vincula con la producción de riqueza, lo que la determina en función de la utilidad (Lloréns Monte y Fuentes Fuentes, 2006, p. 22), siendo tarea fundamental de la filosofía dirigirse

contra la mera tradición y la resignación en las cuestiones decisivas de la existencia; ella ha emprendido la ingrata tarea de proyectar la luz de la conciencia aun sobre aquellas relaciones y modos de reacción humanos tan arraigados que parecen naturales, invariables y eternos (Horkheimer, 2003c, p. 276).

Tarea que se cumple a través de un pensamiento crítico y reflexivo sin pretender constituirse en un cuerpo de doctrinas o en una cosmovisión (Rizo-Patrón de Lerner, 2015, p. 153).

La naturalización de los fenómenos hace que los individuos sean incapaces de hacer evidentes riesgos, que en realidad no son futuros, sino que ya pueden estar ocurriendo, arraigados en la estructuración del orden social, como son la desigualdad, la exclusión, la pobreza, el desempleo estructural, entre otros, y que con los cambios que se suceden pueden tener mayor impacto para la sociedad, como ya se argumentó. Así por ejemplo, una de las mayores preocupaciones actuales tiene que ver con que, en función del desarrollo de la inteligencia artificial, orientada no solo a las satisfacción de las expectativas de los individuos, sino además a la superación de estas en virtud de la automatización de la mayor cantidad posible de funciones humanas (en principio de producción, pero que se extiende a todos los ámbitos de existencia, incluso el hogar), el ser humano quede anulado, convertido fundamentalmente en un esclavo de la tecnología, sobre la cual no pueda reaccionar. En tal situación su existencia no estaría orientada a lo humano como fin, sino al cumplimiento de un rol predeterminado por la tecnología misma, en donde la brecha entre grupos privilegiados y no privilegiados, no solo se consolidará, sino que posiblemente se hará más amplia (Velarde Hermida y Ballesteros Carrasco, 2015, p. 37).

Pilares para una conciencia crítica como fundamento en la concepción de "calidad"

La conciencia crítica requiere en principio comprender que la existencia tiene como teleología lo humano, y que todas aquellas acciones de los individuos y de las instituciones que impidan, limiten o anulen este fin, constituyen contradicciones que deben ser gestionadas en virtud de esta teleología. Particularmente la conciencia crítica no tiene que ver con una concepción político-económica

del orden social marxista, (Horkheimer, 2003b, pp. 245-246), anarquista (Horkheimer, 2003a, p. 121), capitalista (Horkheimer, 2003b, p. 237) o de otro índole; sino que se orienta desde la comprensión que toda acción humana, en el marco de cualquier sistema de estructuración social que los individuos construyan, presentará contradicciones cuando lo allí instituido se torne exterior a su voluntad, sirviendo al sometimiento de estos entre sí; sometimiento que anula al individuo en su teleología, tanto al sometido como al que somete. Por tanto, la conciencia crítica no versa sobre el conocimiento de sí, es decir, el saberse en el mundo que define los actos propios y la capacidad de corregirlos por sí mismo, sino que esta se orienta al comprender acerca del poder sobre los otros y lo otro (lo que constituye lo no humano pero que lo define y lo determina) a partir de una idea clara de *"lo que es mejor para el todo"* (Horkheimer, 1976, p. 74). Tal idea se fundamenta en la capacidad reflexiva de los individuos para *cuestionar lo naturalizado* respecto a las acciones y fines en un orden social dado, que condicionan la forma de pensar en una época y lugar particular, pues las acciones y los fines a que sirven "no deben ser producto de una ciega necesidad. Ni los conceptos científicos ni la forma de la vida social, ni el modo de pensar dominante ni las costumbres prevalecientes deben ser adoptados como hábito y practicadas sin crítica" (Horkheimer, 2003c, p. 276).

Esta capacidad reflexiva de cuestionar debe procurar la significación de contenidos en función de reconocer lo injustificable de las contradicciones y sus efectos para la existencia de los individuos (Horkheimer, 2003a, p. 91), o para una parte de ellos, en razón de que "la desproporción entre la buena vida y la escala de las cualidades humanas pasa a ser cada día más manifiesta" (Horkheimer, 2003a, p. 118). Desde esta perspectiva, la teleología humana implica que la existencia debe estar orientada al cultivo y desarrollo de las capacidades de cada individuo como fin de la misma (Horkheimer, 1976, p. 77), sin menosprecio por su condición a causa de cualquier razón económica, política, cultural o de otra naturaleza, procurándose el nivel en que dichas capacidades puedan ser explotadas en virtud de lo que es bueno para el todo y no solo para el individuo o para algunos grupos de ellos. Garantizar el cultivo y desarrollo de las capacidades de las personas se funda en un proceso racional permanente de constitución y reforzamiento de la conciencia crítica, que se cimienta en tres pilares de existencia aliados: *justicia, dicha y libertad*.

Se trata de comprender que la angustia basada en la precariedad de las condiciones materiales de existencia actúa como un mecanismo de bloqueo de la capacidad de conciencia del individuo, toda vez que su potencial queda confinado a los límites de su sobrevivencia. De aquí que la superación de este aspecto material aporta a que los individuos estén en un estado de alegría, pues siempre que no haya sufrimiento estos podrán tener con tranquilidad, y si además de ello cuentan con oportunidades podrán concentrar su *esfuerzo psíquico* en el desarrollo de sus capacidades. En otras palabras, El desarrollo de las capacidades humanas requiere la garantía de unas condiciones materiales de existencia que posibiliten el pensamiento y la acción, entendiendo con ello no solo las condiciones de existencia biológica (vivienda, vestido, alimentación, salud -que incluye la curación, claro está, pero principalmente se refiere a contar con las condiciones que eviten la enfermedad-, entre otros), sino también

el acceso a los recursos necesarios, como la educación y el trabajo, para cultivar tales capacidades y poder desarrollarlas en las posibilidades más justas que puedan darse. Lo que no significa iguales para todos los individuos, pues se reconoce el proceso de estructuración en que históricamente se ha gestado la organización de la sociedad, pero sí que los individuos no sean privados de oportunidades para desplegar sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales (Horkheimer, 2003c, p. 285).

Comprender la necesidad de garantizar las condiciones materiales necesarias para el cultivo y despliegue de las capacidades del individuo, esto es, la necesidad de *justicia*, se traduce en el reconocimiento de las capacidades que están presentes en cada individuo, que genera en ellos particularidades, y que es en el reconocimiento de dichas particularidades en donde se les reconoce en su esencia. Este reconocimiento del individuo debe traducirse entonces en una condición de existencia que evite su reificación, toda vez que cosificarlo corresponde a su anulación, a su deshumanización.

Si la sociedad y el Estado de su tiempo no respetan la particularidad de los individuos, sino que se muestran absolutamente indiferentes frente a ellos, y si, de hecho, esa sociedad y ese Estado personifican la justicia, entonces se transfigura y eterniza filosóficamente la atrofía de los individuos convertidos en meros representantes de una función económica (Horkheimer, 2003a, p. 139).

La tranquilidad material produce alegría en las personas, pero ello debe interpretarse en función de la posibilidad que le dé al individuo de explotar sus capacidades, de encontrarse en su existencia, no desde la posesión material en sí misma como fin, sino desde una situación de justicia como ámbito de acceso a oportunidades.

La alegría hace precisamente mejor al hombre. Las personas que son felices, que son capaces de estar alegres y ven muchas posibilidades para la alegría, no son tan malas. Y no es casualidad que la palabra gusto, incluso en las cosas más elevadas, incluso en las cosas de arte, se derive del placer material (Horkheimer, 1976, p. 81).

Para que esto ocurra la felicidad debe ser real, es decir, que esté presente en la existencia del hombre, en su cotidianidad, y no como promesa futura, porque de esta última forma, la felicidad realmente aparece como un instrumento de cosificación (Horkheimer, 2003b, p. 244). En esta situación de cosificación, el individuo nunca podrá ver en el otro a alguien que hace su vida mejor, por el contrario, el otro aparecerá como competencia a ser superada o simplemente como un elemento de función³ en la sociedad. Cuando la *alegría* del individuo logra proyectarse como base de reconocimiento del otro, insistiendo en que dicho reconocimiento no se funda solo en aceptar su existencia, sino además el compromiso que implica el fin de esa existencia, se convierte en *dicha* realmente, esto es, gozar de la alegría del otro para disfrutar de la propia. No se puede ser feliz si el logro individual no está hecho sobre la dicha de otros y de lo otro (la naturaleza), no sobre su desdicha.

³ El maestro, el vigilante, la vendedora, el panadero, el conductor, etc., se hacen concretos en su función, más no en su existencia y por tanto, en su humanidad.

La *libertad*, en último lugar, íntimamente ligada en una triada a las dos anteriores, desde la perspectiva crítica propuesta, es entendida tanto en *la posibilidad de moverse en el mundo del pensamiento como en el mundo de la acción*, en virtud de la capacidad de reflexión del individuo. De aquí que la libertad se proyecta en la base de la teleología de la existencia, como necesidad concreta y no como promesa futura de un sistema dado, pues “la idea de una libertad que siempre existe, aun cuando los hombres estén cargados de cadenas, es decir, una libertad puramente interior, es propia del modo de pensar idealista” (Horkheimer, 2003b, p. 260).

Cuando la existencia del individuo, en virtud de su condición humana, está basada en estos tres pilares entonces es “cuando uno se pregunta qué es en realidad la libertad (y ciertamente no sólo en sentido político), entonces existe en gran parte la posibilidad de encontrar en muchas cosas un verdadero goce, y de ser feliz de muchas maneras” (Horkheimer, 1976, p. 81), por lo que es en virtud de esta triada que debe pretenderse la gestión del conocimiento y las reflexiones sobre la concepción de *calidad*, que en palabras más concretas sería el cuestionamiento permanente de ¿cómo la concepción que se tenga de la misma posibilita la justicia, la dicha y la libertad de los individuos? O en su contrario ¿cómo las desfavorece?, entendiendo que no habría una concepción única, lo cual no es la pretensión, sino que aquella que se adopte se cuestione con estos principios, que es lo que corresponde a la tarea de la filosofía (Rizo-Patrón de Lerner, 2015, pp. 178, 193-194), de tal suerte que el contenido que se privilegie en determinada situación y época no conduzca al privilegio solo de unos en el acceso de bienes servicios y condiciones de existencia, profundizando las brechas de desigualdad que persisten; pues dicho privilegio siempre será concordante con el sometimiento de otros. Los objetos propios de *la calidad* como son la calidad de vida, la calidad de la educación, la calidad de los bienes y servicios (principales objetos de interés en esta reflexión); deben posibilitar el desarrollo de las capacidades de los individuos en procura de la realización de su existencia. Más si la concepción de *calidad* se queda limitada al marco de los valores del mercado y de la riqueza, tal propósito no podrá lograrse, y por el contrario estará predispuesta a la cosificación de los seres humanos reduciéndolos a una mera función de mercado, aunque en ello medien buenas intenciones para el consumidor, cliente o usuario.

La constitución crítica de una concepción de calidad

La conciencia como capacidad de reflexionar, está siempre presente en el individuo, es su capacidad natural de pensar; pero esta no funciona en vacío, es decir no se motiva en la nada de manera accidental, sino que se orienta hacia alguna concepción o visión de la existencia, que se encuentra en un plano espiritual; y la instalación de esa concepción como *convicción* a través de procesos formativos y educativos, que van generando el sentido de dicha existencia, es lo que comprende el proceso de constitución de la conciencia. En la perspectiva crítica adoptada, este proceso corresponde con la instauración de la capacidad de reflexionar sobre diferentes asuntos u objetos respecto de las condiciones de existencia naturalizadas, instauradas como inmodificables, en la que estos se dan. Reflexión

fundada en el cuestionamiento de su sentido en el marco de lo humano; esto es, la generación de capacidad de conciencia debe traer a la comprensión la existencia de contradicciones, que en dicha naturalización no son visibles al pensamiento, y a la reflexión del individuo, pues “lo que significa realmente el asentimiento de los ciudadanos en la era de la manipulación, depende de su concepción personal, de su educación y formación, de la diferenciación de sus sentimientos, de la independencia de su juicio (Horkheimer, 1976, p. 76). Su capacidad de conciencia es producto del “contexto al que se haya vinculada su existencia particular” (Horkheimer, 2003b, p. 246). No se trata solo de motivar las ideas en el pensamiento del individuo, sino que estas estén conectadas con su realidad, en la que el reconocimiento del otro es fundamental (Gonzaga Rodrigues y Simões Franciscatti, 2017, p. 262). De aquí que la autonomía se puede agenciar cuando el individuo tiene herramientas de conocimiento que le motivan el cuestionar para comprender por sí mismo y discernir en el mundo, es decir, tener una idea de este más allá de las razones que le han sido instauradas a través de un encausamiento dogmático basado en las costumbres y lo naturalizado. Limitar la autonomía en el individuo se corresponde con su anulación, por tanto, con el debilitamiento, incluso con la insensibilización, de su capacidad de conciencia.

Posibilitar la autonomía del individuo precisa tener las herramientas necesarias que agencien dicha independencia, dado que la autonomía no significa hacer por sí solo, sino tener las herramientas para valorar las situaciones y objetos en el mundo. La concepción de *calidad* debe integrar la experiencia de los individuos, y no solo de una parte relacionada directamente con el bien, servicio o condición, es decir el consumidor⁴ (Anzures, 2013). Es por ello que la concepción de *calidad* debe ser parte de la vida de la gente, no solo de la cultura de las organizaciones; debe promover en las personas criterios que les permitan valorar lo que les es dado, así como lo que producen o generan, especialmente en una época en que la satisfacción de las necesidades en función de las expectativas ya no es el único centro de la *calidad* misma, pues muchas ofertas no corresponden con una necesidad concreta existente, sino con impactar la experiencia de las personas a partir de sorprenderlas en su cotidianidad. Quien produce o genera un bien o servicio ya no solo valora su *calidad* en función de dar respuesta a una necesidad, sino de estar más adelante de las expectativas de las personas para sorprenderlas, lo cual configura la carrera de la innovación disruptiva (Dru, 2009), lo que cambia significativamente el contenido de *la calidad*, haciendo que sea lo “nuevo” un patrón de valoración significativo de lo que le es ofrecido; pero no por ello signifique que aporte a la existencia, es decir, nuevo no es sinónimo de crítico.

Lo tradicional queda afectado por aquello que es disruptivo, incluso lo nuevo que no alcanzó a envejecer ya estará viejo para cuando se intente su valoración. Aquí la relación de *calidad* y competitividad ya no se trata solo de hacerlo muy bien, con la menor cantidad de errores, sino de hacerlo primero y que sea lo más inesperado posible; de aquí que se transitaría del concepto de necesidad como tal al de

⁴ Aunque pudiera parecer simplista, a manera de ejemplo podría mencionarse un carro. La calidad de este bien no debe concebirse solo en la experiencia del comprador, sino en la experiencia de todos aquellos que están relacionados con este bien cuando entra a ser parte de un ambiente dado, a partir de lo cual genera una serie de efectos que favorecen o desfavorecen al propietario, a los ocupantes del vehículo, a los peatones, etc., entre los que se podría mencionar las condiciones de seguridad, la afectación al aire, el consumo de recursos naturales, etc.

experiencia nueva, por tanto, valorar la *calidad* realmente se convertirá en un asunto más de obtener algo nuevo que de solo sentir que está bien hecho. Es por esto que procurar en las personas criterios claros de valoración, desde una perspectiva crítica, será fundamental para no profundizar la cosificación tanto del hombre como de la naturaleza, generada por una concepción de *calidad* asociada en mayor medida a los valores del mercado, sino que por el contrario, se conduzca tal concepción con fundamento del todo y de la dependencia que el individuo tiene de la naturaleza, siendo lo único a lo que debe entenderse sometido, en razón de que “la actividad intelectual y material del hombre siempre seguirá teniendo algo exterior: esto es, la naturaleza como suma de los factores no dominados aún en cada época, y con los cuales la sociedad está en relación” (Horkheimer, 2003b, p. 242).

En consecuencia, es necesario reconocer en la naturaleza aquellos aspectos que son exteriores al conocimiento, y que deben ser armonizados con la existencia, y de allí entender que las construcciones sociales, producto de la decisión humana, no tienen tal carácter de exterioridad y por tanto pueden ser modificadas. La capacidad de conciencia debe permitir comprender que la existencia no tiene su génesis por decisión del individuo o por determinación de las instituciones, no es algo que en su esencia se pueda manipular⁵, es algo que es ajeno a la voluntad del hombre y con lo cual no puede enfrentarse en una lucha por la independencia que, aunque crea que puede ganar, la realidad siempre termina por avasallarlo en su intrépido intento. Más lo que si depende de su decisión es hacer de tal existencia un sufrimiento cimentado en la dominación o una dicha basada en la libertad y la justicia; en otras palabras, el nivel de humanidad que le otorga a las concepciones que construya, en este caso particular la de *calidad*, que como se ha sostenido, es determinante en la acción de las organizaciones y las instituciones en la actualidad.

En comprender la parte externa de su existencia, a la cual está realmente sometido y respecto de la cual, a pesar de que use todo el ingenio no podrá desligarse de manera objetiva, debe fundarse el sentido de su necesidad de conocimiento, que entonces “equivale por una parte al reino natural, que, a pesar de los extensos dominios que aún pueden ser conquistados, nunca desaparecerá del todo, y por otra parte a la impotencia que ha caracterizado a la sociedad hasta este momento: la impotencia para encauzar la lucha con esa naturaleza en una organización consciente y adecuada” (Horkheimer, 2003b, p. 260). Consciente en tanto se es parte de ella, y adecuada en razón de entender que su dominación está también sometida a unas reglas de la existencia misma, amenazar el entorno natural se configura en un acto de auto extinción. La pretensión aquí es hacer relevante que una gran contradicción está dada por la inclinación del hombre a comportarse como si fuese independiente de la naturaleza, en adaptación al principio de progreso económico fundado en la reproducción del capital, sin dar lugar para asumir tal progreso como parte de ella, o lo que es lo mismo, con ella.

⁵ Aunque, producto del avance científico, el hombre pueda crear vida artificial a través de procesos de inseminación o de clonación, no por ello podrá anular lo humano en tal vida y su dependencia de las condiciones naturales en que se gesta la misma.

En el marco de la sociedad industrial y del conocimiento se trata de una guerra declarada sin que importe lo absurdo de ella, confirmando la imposibilidad del individuo para ver avance sin confrontación, pues en él se instaló la visión de un único camino⁶ en virtud del nivel de rentabilidad económica, que solo al ser agotado en todas sus posibilidades se abre espacio para encontrar otros caminos. Generalmente los caminos del progreso económico se oponen a la naturaleza como fuerzas antagónicas irreconciliables, configurando gran error del cual los hombres encuentran grandes pérdidas, aunque no lo haga consciente en el corto plazo:

Ambos momentos de este concepto de necesidad, que se relacionan mutuamente: poder de la naturaleza e impotencia de los hombres, reposan sobre el mismo esfuerzo vivido por estos para liberarse de la presión de la naturaleza y de las formas de la vida social que han llegado a encadenarlos, las formas del orden jurídico, político y cultural. Esos momentos responden al anhelo real de un estado en el que lo que los hombres quieren es también lo necesario, en el que la necesidad de la cosa misma se transforma en la de un acontecer racionalmente dominado (Horkheimer, 2003b, p. 260).

La necesidad que debe configurar la concepción de *calidad* debe estar dirigida a la existencia basada en lo humano, y por tanto, vinculada con la naturaleza. La capacidad de conciencia crítica posibilita entender la interdependencia y por consiguiente los límites y posibilidades de los individuos en la sociedad para lograr progreso, incluyendo a la naturaleza en el quehacer humano, y no viéndola como algo ajeno a la existencia, lo que implica no dominarla bajo la idea de someterla y explotarla, porque su propósito no está al servicio del hombre. Siendo este un principio, debe constituir un pilar en la concepción de *calidad*, en cualquiera de los objetos de conocimiento que esta es operacionalizada. En concreto puede decirse entonces que no puede considerarse la *calidad*, respecto de hacer lo mejor, esto es, la excelencia, si en su nombre se cosifica a la naturaleza y a las personas.

⁶ Convicción que opera en todas las esferas y acciones de la vida. Un ejemplo sencillo lo ofrece la movilidad, la cual durante muchos años solo ha sido concebida a partir del uso de combustibles fósiles, sin que importe la contradicción que ello significa para la vida misma. Y así podrían abordarse múltiples esferas, que sobre el fundamento de lo económico, se ha transitado en un único camino, siendo que su variación solo está ligada al agotamiento del recurso involucrado, solo allí la capacidad humana es puesta a buscar nuevas rutas, que finalmente caen en la misma visión monista, esto es, la sustancia económica como determinante del bien, servido o condición producido, en otras palabras la relación de *calidad* y valor económico.

Conclusión

Calidad basada en el todo y no en el individuo

La constitución de la conciencia es un proceso que procura superar el pensamiento cimentado en el individuo, para quien el todo, que contiene al otro, solo es parte de lo que requiere este para bien lograrse a sí mismo y poder ser reconocido como tal (Horkheimer, 2003a, p. 118; Nachtwey, 2017, p. 89), sin que él se sienta responsable de las condiciones de vida de otros, esto es, en donde se le quita al individuo el sentirse culpable de la miseria del otro: “Pero nadie es responsable; los límites de la libertad son, al mismo tiempo, los límites de la conciencia moral. Cada uno debe cuidar de sí mismo” (Horkheimer, 2003a, p. 119).

La capacidad de conciencia en los individuos, que debe conducirlos a transformar esta forma de pensamiento dominante, requiere de un esfuerzo psíquico que motive la voluntad de cuestionar lo que allí se haya naturalizado. Tal voluntad debe ser estimulada en diferentes ámbitos del conocimiento y la existencia, de tal forma que puedan dinamizarse constantemente procesos de fortalecimiento de la conciencia como parte de la vida del individuo en sociedad: “La aplicabilidad y hasta la intelección de estos [libertad y dominación] y de otros conceptos del modo de pensar crítico están unidas a la actividad propia y al esfuerzo, a una voluntad en el sujeto cognoscente” (Horkheimer, 2003b, p. 260).

No se trata solo de pretender la *calidad* en gestión de información y conocimiento en una sociedad como base de la generación de bienes, servicios y condiciones para su existencia; se requiere motivar la voluntad de reflexión sobre lo que dicha *calidad* implica para el orden social, de cuestionamiento como un aspecto sustancial en el sujeto cognoscente, para lograr desarrollar su capacidad de conciencia, siendo el mayor reto que existe en la sociedad actual, dado que esa voluntad está estrechamente vinculada a las instituciones que reproducen el sistema dominante, y por tanto es un cometido de la filosofía ponerla en contacto con la realidad a partir de evidenciar las contradicciones existentes, producto de la misma acción del individuo dentro de las instituciones.

La conciencia crítica en la concepción de calidad

Lograr claridad sobre la forma de conocer en la sociedad es fundamental para la constitución de la conciencia, pues allí se encuentran los fundamentos del conocimiento que el individuo apropia en el nivel práctico de su acción cotidiana, así como los fines a que dicho conocimiento sirve y que por tanto da sentido a su existencia. La forma que adopta una sociedad para conocer es el cimiento del

orden social y el contenedor de la esencia del mismo, por ejemplo, privilegiando las ciencias exactas sobre las humanas, como es el caso de *la calidad*, dando mayor relevancia al conocimiento técnico en esta materia. De aquí que un objeto de estudio no es un aspecto neutral en la sociedad; a la vez que esta lo produce es producida por este, en donde la forma en que se configura el conocimiento habla también de la forma en que se configura la sociedad (De Genaro, 2017, p. 298), por lo que comprender las formas en que se constituye la concepción de *la calidad* permite también comprender los aspectos fundantes que, desde esta materia, influyen en la configuración social, pues las herramientas de conocimiento son condicionantes de la percepción, por tanto del juicio de los individuos para estimar sus condiciones de vida, orientando desde el método, el sentido común en que se cimienta la opinión general e individual; por ello no puede verse con demérito que haya poca reflexión filosófica en el conocimiento que se ha producido sobre *calidad*; dado que esto tiene un efecto en las acciones de las organizaciones y los individuos, especialmente cuando tal conocimiento privilegia el vínculo con los valores del mercado, siendo este el llamado fundamental en este texto.

De lo anteriormente dicho podría concluirse entonces que si el conocimiento pre-condiciona la percepción, y por tanto la complejidad psíquica que determina el nivel de conciencia que conduce la praxis, entonces el conocimiento que se privilegia en la sociedad es el que forma la conciencia como tal, y por ende el que define la praxis. De aquí que el cómo se apropie dicho conocimiento por los individuos, será el factor determinante de la configuración de su psiquis y de allí su praxis; es decir, la capacidad de reflexión no debe versar sobre el conocimiento en sí, sino por la *forma de apropiación* del mismo, en razón que ello es lo que dará lugar a una manera de actuar en un orden social determinado. En este marco, lograr una capacidad de conciencia, a partir de la cual se produzca un conocimiento capaz de resignificar los conceptos para conectarlos en un sistema de ideas orientada al bien del todo, develando las contradicciones que en su forma tradicional genera en la praxis humana, es un factor capital en la constitución de la concepción de *calidad* desde la perspectiva aquí adoptada, y por tanto una de las tareas más significativas y apremiantes de las instituciones sociales, principalmente de la familia (Parada Navas, 2010) y la escuela (Ríos Chagüendo, 2018). Es necesario lograr una forma de conocer racional basada en el cuestionamiento de lo instaurado, producto de lo cual se ratifique el conocimiento existente o se le introduzcan modificaciones que lo gesten siempre desde lo humano, como propósito superior del todo, de tal manera que la herencia o la jerarquía no constituyan la forma esencial para su producción y reproducción.

Se trata entonces de configurar un carácter, esto es, una complejidad psíquica en los individuos, en la que estos sean capaces, en primer lugar, de reconocer un sistema de ideas o de conceptos que den cuenta del todo; y en segundo lugar, de poner en relación la concepción de *calidad* con este sistema, habilitándose a través de su esfuerzo psíquico para develar las contradicciones del conocimiento creado, y por tanto de la forma de pensamiento que poseen, en función de superar las ideas propias al ponerlas en relación con ese sistema de ideas mayor para lograr su validación, como lo demuestra Horkheimer en la obra de Platón (Horkheimer, 2003c, p. 283). En otras palabras, se trata

de comprender la importancia que tiene el hecho de articular una idea o concepto *de calidad* a otros en forma sinérgica⁷, dado que su sentido no se logra solo por su propio contenido, sino también por aquello que no es (teleología) y que lo confronta (contradicción), pero que de igual forma lo define, de lo contrario queda fragmentado, respondiendo a deseos particulares de pequeños grupos, pues “cualquier medida, aunque la intención de quien la adopta sea buena, puede resultar desventajosa si no se basa en un saber abarcador ni es adecuada a la situación” (Horkheimer, 2003c, p. 283). Por ejemplo, “algo semejante ocurre con la justicia. Una buena voluntad, la voluntad de ser justo, es algo hermoso. Pero este esfuerzo subjetivo no es suficiente. El título de justo no corresponde a acciones que, buenas por su intención, fallan en su realización” (Horkheimer, 2003c, p. 283). Es necesaria la relación entre pensamiento y acción, para lo cual se hace indispensable la estructuración de un concepto o de un conocimiento en función de un sistema de conceptos e ideas que le permitan al individuo reconocer su verdadero significado y por tanto el sentido de la acción orientado desde este, a partir de lo más estructural hasta lo más cotidiano:

Los oficios de panadero, cocinero o sastre son, en sí mismos, muy útiles, pero pueden resultar perjudiciales para el individuo y para la humanidad si dejan de lado consideraciones relativas a la salubridad. Los puertos, los astilleros, la construcción de fortificaciones y los impuestos son, en el mismo sentido, ventajosos; pero si en ellos no se tiene en cuenta el bien de la comunidad, estos factores de seguridad y prosperidad se transforman en instrumentos de la destrucción (Horkheimer, 2003c, p. 283).

Como reflexión final, es indispensable reconocer que el conocimiento científico y técnico introduce modificaciones a la experiencia de los individuos, evitando que queden petrificados en la cotidianidad,

si comparamos nuestra vida presente con la de hace treinta, cincuenta o cien años, podremos verdaderamente afirmar que la ciencia ha trastornado las costumbres y hábitos humanos (...) Los fundamentos de la sociedad actual cambian constantemente por la intervención de la ciencia. Difícilmente haya una sola actividad en economía o en administración que no sea constantemente simplificada y perfeccionada (Horkheimer, 2003c, pp. 276-277).

La ciencia se basa en la capacidad de reflexión sobre sus objetos, cuestionando lo instaurado desde su jurisdicción para elaborar nuevas preguntas, es decir, interrogando lo existente para saber cómo puede hacerse o explicarse mejor, de tal forma que se avance constantemente en la acumulación del conocimiento, que se apropia en la experiencia a través de bienes y servicios de consumo principalmente, constituyendo la base del progreso tecnológico de la humanidad; no obstante, en sí misma la ciencia no contempla la pregunta por las contradicciones que de ella se derivan y cómo define o influye lo que el hombre es en el mundo. La constitución de la conciencia se basa en desarrollar y fortalecer la capacidad de reflexión que no procura mejoras o respuesta a problemas cotidianos, sino de la existencia misma; no piensa en el progreso como tal sino en la existencia, y no por ello deja de

⁷ El significado de una relación de dos o más conceptos es superior a la adición de los significados de cada uno.

nutrir tales mejoras, sino que las procura en el marco de lo humano como base del progreso científico y tecnológico. Es decir, se pretende un esfuerzo psíquico para la reconfiguración de los intereses que se gestan en la escuela, como institución fundamental de la gestión del conocimiento en la sociedad, principalmente teórico, pero no únicamente; de donde dimanen principios para que tal gestión esté fundada en lo humano.

En este escenario, la satisfacción sobre un bien, servicio o condición, no debe ser valorado solo desde lo individual, sino que debe hacerse desde el otro y lo otro; en otras palabras, la satisfacción, como premisa básica de *la calidad*, valorada por quien fabrica el bien o presta el servicio en función de haber logrado un buen trabajo, debe integrar en tal valoración al otro y a lo otro, superando las propiedades del bien o servicio mismo, pues este como tal, aunque debe cumplir con unos estándares de resistencia e idoneidad frente a una necesidad, debe realmente hacer mejor la vida del otro, en todas sus representaciones, es decir, además del consumidor, cliente o usuario, debe tener en cuenta a todos los que se involucran en el uso o disfrute de un bien o un servicio por parte de este; e incluso sin caer en la abstracción, pensar cómo le aporta ello a la sociedad para que sea mejor, y mejor significa lo más humana posible. No solo aplicar un criterio de excelencia para hacer lo mejor, sino que ese *hacer mejor* esté conectado con la reflexión sobre el aporte a la realización de la existencia de los individuos en función del desarrollo de sus capacidades, lo cual tendrá que ver con la función directa de bien o servicio o condición, así como con los efectos indirectos que genere.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Alcalde San Miguel, P. (2007). *Calidad*. Thomson.
- Anzures, F. (2013). *El consumidor es el medio*. Fernando Anzures.
- Ávila Dávalos, H., Sánchez Órdoñez, J., Mosquera Abadía, H., Medina Vásquez, J., Mosquera Guerrero, A., Jaramillo Quiceno, A., y Ortiz Mambuscay, F. (2017). *Construyendo un sistema de gestión de la calidad para organizaciones intensivas en conocimiento*. Universidad del Valle.
- Camisón, C., Cruz, S., y González Cruz, T. (2007). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Education.
- Carrillo Rincón, E., De la Hoz Freyle, J., y Gómez Flórez, L. C. (2012). Gestión de la calidad y del conocimiento: Dos enfoques complementarios. *AD-minister*, (21), 71-85. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-02792012000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- De Genaro, E. (2017). O debate da Teoría Crítica sobre a tecnologia. *Ciências Sociais Unisinos*, 53(2), 292-299. <https://doi.org/10.4013/csu.2017.53.2.13>
- Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Editorial Díaz de Santos.
- Dru, J. M. (2009). *Disrupción. El camino hacia el futuro* (A. García, Trad.). Planeta. (Original publicado en 2009).
- Hernández Palma, H., Barrios Parejo, I., y Martínez Sierra, D. (2018). Gestión de la calidad: Elemento clave para el desarrollo de las organizaciones. *Criterio libre*, 16(28), 179-195. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2018v16n28.2130>
- Horkheimer, M. (1976). Crítica del poder. En M. Horkheimer y J. Godo Acosta (trad.), *Sociedad en transición: estudios de filosofía social* (1ra ed.), pp. 73-78). Ediciones Península. (Original publicado en 1962).
- Horkheimer, M. (2003a). Autoridad y Familia. En M. Horkheimer, (E. Albizu, y C. Luis, Trads.). *Teoría Crítica* (pp. 76-150). Amorrortu. (Original publicado en 1936).

- Horkheimer, M. (2003b). Teoría Tradicional y Teoría Crítica. En M. Horkheimer, (E. Albizu, y C. Luis, Trads.). *Teoría Crítica* (pp. 223-271). Amorrortu. (Original publicado en 1937).
- Horkheimer, M. (2003c). La función social de la Filosofía. En M. Horkheimer, (E. Albizu, y C. Luis, Trads.). *Teoría Crítica* (pp. 272-289). Amorrortu. (Original publicado en 1940).
- Ishikawa, K. (1994). ¿Qué es el control total de calidad?: *la modalidad japonesa*. (M. Cardenas, Trad.) Norma. (Original publicado en 1986).
- Learning, Q. (2017). *Concepto y filosofía de calidad*. <https://www.youtube.com/watch?v=bIW35CSIN7Y>
- Lloréns Montes, F. J., y Fuentes Fuentes, M. (2006). *Gestión de la calidad empresarial*. Pirámide.
- Nachtwey, O. (2017). *La sociedad del descenso*. (B. Moreno Carrillo, Trad.). Paidós. (Original publicado en 2017)
- Parada Navas, J. (2010). La educación familia en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>
- Perasso, V. (12 de octubre de 2016). Qué es la cuarta revolución industrial (y por qué debería preocuparnos) *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-37631834>
- Perdomo Ortiz, J. H. (2009). *Gestión de la calidad total e innovación*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Piñero, A. (2016). *Filosofía de la gestión de la calidad en organizaciones japonesas*. *Red Internacional de ISO-Expertos* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=BBf_UlwUITg
- Ríos Chagüendo, F. (2018). ¿Cómo debería ser la educación en América Latina? *Revista Ciencias Humanas*, 15(1), pp. 6-13. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/view/3983>
- Rizo-Patrón de Lerner, R. (2015). *La agonía de la razón*. Anthropos.
- Gonzaga Rodrigues, P., y Simões Franciscatti, K. (2017). Notas sobre indivíduo e consciência em Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. *Psicología USP*, 28(2), 256-265. <https://doi.org/10.1590/0103-656420160027>
- Schwab, K. (2016). La cuarta revolución industrial (Portafolio, Trad.). *Debate*. (Original publicado en 2016).

Servicio de Acreditación Ecuatoriano. (2017). *La calidad en la cuarta revolución industrial*.
<https://www.acreditacion.gob.ec/industria-4-0/>

Stiglitz, J., y Greenwald, B. (2015). La creación de una sociedad del aprendizaje (A. García Martínez, Trad.). *Crítica*. (Original publicado en 2014).

Toffler, A., y Toffler, H. (2006). La revolución de la riqueza (J. De Jodar, Trad.) *Debate*. (Original publicado en 2006).

Uribe Macías, M. E. (2011). *Los sistemas de gestión de la calidad: El enfoque teórico y la aplicación empresarial*. Universidad del Tolima.

Vargas Quiñones, M. E., y Aldana de Vega, L. (2014). *Calidad y servicio. Conceptos y herramientas* (3ra ed.). Universidad de la Sabana.

Velarde Hermida, O., y Ballesteros Carrasco, B. (2015). La implicación de las TIC en la humanización de la sociedad. *Opción*, 31(78), 31-41. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31044046003.pdf>

El direccionamiento estratégico: determinante en la calidad gerencial de las organizaciones¹

Luis Fernando Quintero Arango*

Natally Yepes Baena**

Resumen

El objetivo de este capítulo es identificar cómo desde la dirección estratégica se construye el proceso de calidad de una compañía, enmarcada desde los objetivos que realiza al interior de todos sus procesos y la forma en que se valora por parte del cliente la actuación de la empresa con productos y servicios de calidad adaptados a las necesidades propias del mercado. Para el desarrollo del capítulo, se hizo un rastreo bibliográfico en las bases de datos, tomando artículos que tuvieran en las palabras clave, conceptos tales como, calidad y direccionamiento estratégico. En el análisis de la información se encontró que las empresas consideran, que el definir y enmarcar un proceso organizacional con una dirección gerencial, es ir en el camino de la búsqueda de la calidad. Se entiende que las firmas que están enmarcadas dentro de una gestión organizacional de largo plazo, logran concretar procesos que están articulados a la calidad y la mejora continua, utilizando modelos administrativos que las lleven a consolidarse en el mercado.

Palabras clave:

Administración; Calidad; Cambio Organizacional; Empresa; Empresario; Gestión de empresas; Organización; Organización del trabajo; Planificación; Planificación empresarial.

¹ Universidad Católica Luis Amigó, 2019

* Magíster en Dirección de Marketing. Docente Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Grupo de Investigación Goras Universidad Católica Luis Amigó. Medellín – Colombia. Contacto: luis.quinterora@amigo.edu.co, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6268-065X>

** Administradora de Empresas. Egresada Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de Investigación Goras, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín – Colombia. Contacto: natally.yepesba@amigo.edu.co

Introducción

Una compañía constantemente va en la búsqueda de crecer, ser la mejor del sector al cual pertenece, competir y que lo realizado se haga bajo indicadores de gestión y calidad. Desde la alta dirección se pretende que la organización busque consolidar una planeación estratégica orientada al logro, poder dirigir los esfuerzos de cada colaborador para buscar los objetivos que la compañía propone; una empresa que cuente con una misión, visión, objetivos y valores organizacionales claros, puede lograr llegar al éxito y poder consolidarse, para ir en la búsqueda de la competitividad con orientación al mercado bajo conceptos de calidad.

El objetivo del capítulo, enmarca como tema central, identificar cómo desde la dirección estratégica de la compañía se orienta el camino de la empresa a lograr un desarrollo empresarial coherente con la planeación estratégica propuesta. Dentro de la revisión de la literatura, se observó que las organizaciones buscan definir de manera clara la dirección estratégica, que la conciben dentro de su sistema organizacional como necesaria, pero que se logra teniendo bases administrativas concretas, para el logro de los objetivos propuestos, y afianzando la trazabilidad y seguimiento de los resultados que la empresa obtiene.

Así mismo, en el desarrollo del marco teórico, se hace énfasis sobre la importancia del direccionamiento estratégico; además, se relacionan conceptos administrativos, que se aplican y aportan al concepto de la calidad organizacional, teniendo en cuenta el mismo objeto social de la empresa.

Igualmente, cada empresa es una realidad diferente; por eso al interior, se busca concretar la calidad con los colaboradores y hacia afuera lo que tiene relación con el cliente, el mercado y los competidores. La pregunta de investigación propuesta para este texto fue: ¿cómo el direccionamiento estratégico incide en la calidad y el éxito de la organización?

De otro lado, en las conclusiones se corroboró que el direccionamiento estratégico encamina a la organización al alcance de logros importantes, a la permanencia en el mercado y a enfrentar las dificultades que se presenten; a veces los gerentes reaccionan como si no tuvieran un direccionamiento estratégico, el cual sitúa a la empresa en la realidad que vive y ayuda a la toma de decisiones para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Desarrollo

Este capítulo tiene como objetivo identificar el direccionamiento estratégico empresarial articulado con el concepto de calidad; y estos a su vez con factores de gestión en la organización. El aporte que se realiza desde este capítulo, es brindar unos lineamientos administrativos, para que los directivos y gerentes de las compañías, identifiquen que la dirección estratégica y la calidad aportan para que una empresa alcance a incrementar la competitividad, desde un enfoque estratégico y holístico, definiendo sus componentes, tales como: misión, visión, valores corporativos, objetivos, indicadores de gestión y presupuesto. Así mismo, se pretende que la organización, desde su alta dirección, vincule dentro de sus procesos administrativos el concepto de calidad; es decir, que las actividades organizacionales estén identificadas y documentadas, en un proceso de mejora continua, que se convierta en cultura al interior de la compañía y permita el desarrollo de la empresa en su ambiente interno y externo, concretando así, un plan estratégico sólido y con una orientación de empresa hacia el futuro.

La dirección estratégica y su evolución empresarial

En la evolución estratégica y de direccionamiento empresarial se encuentra el desarrollo de la administración de empresas desde sus diferentes teorías organizacionales. A principios del siglo XX, se fortalecen las teorías administrativas, iniciando con lo que Frederick Taylor propuso sobre la administración científica y Henry Fayol sobre el enfoque clásico de la administración; luego en la década entre 1970 y 1980 aparecen otras teorías modernas de la administración para aplicarlas en las compañías, algunas de estas teorías son: la calidad total, justo a tiempo, empoderamiento, la reingeniería, la tercerización (en inglés, outsourcing), la planeación estratégica, la ventaja competitiva y otras, que aportaron a fortalecer el desarrollo de las organizaciones contemporáneas (Silva Murillo, 2010).

A lo anterior se añade, que la ventaja competitiva y la planeación estratégica, vinculan de manera directa lo que es la dirección estratégica, es decir, cómo la empresa se enfoca en los objetivos organizacionales del negocio y se orienta a la vinculación de diferentes estrategias que le permitan permanecer dentro del mercado.

En el direccionamiento estratégico, se contemplan elementos que la empresa orienta, controla y domina; y otros que son externos, a los cuáles se les debe crear estrategias para minimizar o potencializar los impactos. Según Silva Ordóñez, Macías Franco y Santamaría Freire (2017), la dirección estratégica es el análisis anterior y posterior, a la toma de decisiones que se contemplan frente a los

cambios de la empresa y la gestión que se pueda realizar; propuestas que orientan a las organizaciones a generar una transformación y lograr una ventaja competitiva para mantener y mejorar sus actuaciones internas y externas.

Así mismo, el direccionamiento estratégico, es una herramienta administrativa útil como apoyo organizacional, para que una compañía pueda analizar su actuación en el mercado, contemplar las situaciones que suceden en el entorno y las dinámicas empresariales en el contexto del sector económico al cual pertenece, puesto que los cambios vertiginosos que se presentan en los mercados, ya no tienen una mirada local, sino global, y se deben identificar para reaccionar efectivamente ante ellos (Castellanos Narciso y Cruz Pulido, 2014).

Es necesario, recalcar que la dirección estratégica tiene un impacto en la ventaja competitiva, y por ende en la calidad de los procesos y el funcionamiento de la compañía en el contexto empresarial. Es así, que, desde la dirección estratégica brinda un soporte para que la compañía tome decisiones de manera coherente y se oriente partiendo de elementos organizacionales que le agreguen valor y la transformen para lograr cambios y avances en sus funciones diarias. Al momento de definir la dirección estratégica se debe contemplar el análisis del contexto, es decir, realizar un diagnóstico sobre la situación de la empresa y el entorno que debe responder a las necesidades propias de un escenario que no puede controlar la empresa, pero que desde lo externo, se debe adaptar a los cambios que el mismo medio, competidores y clientes exigen para que la compañía permanezca en el tiempo, logre consolidarse y genere utilidades para sus inversionistas (Silva Murillo, 2010).

Para terminar, la dirección estratégica, de manera constante debe estar siendo evaluada por la alta gerencia, considerando si los resultados que se proponen fueron alcanzados, o por el contrario, identificar las razones por las cuales no se lograron, evaluando entonces nuevas estrategias para poder cumplir con los objetivos propuestos, realizando una constante medición y trazabilidad del desempeño de la organización en sus diferentes áreas.

El gerente debe apoyarse también en elementos de la administración como son, la táctica, la meta, y las estrategias de corto, mediano y largo plazo, sumado a los indicadores de gestión, para poder controlar lo que se realiza, con el fin de ir mejorando las actuaciones de la empresa en el mercado.

Los factores de la dirección estratégica

En el desarrollo de la dirección estratégica se plantean unos factores clave, que pueden llevar a la empresa a lograr el éxito en su mercado y ser un modelo de negocio para sus competidores. El primer factor a considerar, es la situación de la empresa, es decir, cómo hacia adentro (endógeno) y hacia afuera (exógeno), la organización conoce los elementos que la hacen fuerte y cuáles debe reforzar. En

ese análisis Lledó Balaguer (2013) considera que se deben contemplar aspectos de la industria a la cual pertenece la compañía, identificar los cambios que se presentan en las tendencias del mercado, verificar de forma constante el comportamiento del consumidor, identificar los cambios legales que se pueden presentar y los avances en materia de tecnología que pueden favorecer la eficiencia de la organización, y se adapte para transformar la empresa de una forma eficiente y competitiva.

El segundo factor es diseñar la elección estratégica corporativa que es definida desde la alta gerencia, es brindar orientación, dar línea administrativa para que la empresa vaya en la ruta adecuada; este factor, Burbano-Pérez (2017) lo analiza como el proceso en el cual la toma de decisiones debe estar definida de acuerdo con la realidad de la empresa, lo que se quiere alcanzar, dónde se quiere llegar y cómo se ve en el futuro, la orientación que orienta la gerencia es una fórmula que lleva a contemplar elementos de inversión, recursos, procesos, etapas y aspectos que se deben ir mejorando para alcanzar el éxito empresarial.

Consideremos ahora el tercer factor, enfocado en determinar la importancia de creación de valor, es decir, definir la propuesta de valor que tiene un impacto para el accionista, inversionista y la misma empresa; esa propuesta de valor debe estar articulada desde el direccionamiento estratégico y consecuente con el objeto social de la organización, enviar al cliente un mensaje sobre lo que este percibe del producto o servicio que se adquiere; desarrollando esos dos conceptos se orienta la dirección estratégica dentro de una organización (Díaz Cáceres, 2015). En este punto es fundamental considerar la manera en que la gerencia dirige la empresa hacia una creación de valor permanente, bajo un concepto de calidad; si esto se logra, se tiene una relación directa en las utilidades de la organización, en beneficios para los accionistas y en realizar una reinversión en las diferentes áreas de la compañía.

Consecuente con lo anterior, se analiza el cuarto factor que es el análisis de los recursos y capacidades con los que la empresa cuenta para poder cumplir con los objetivos organizacionales propuestos. Para Marín Idárraga (2011) el asignar recursos es establecer el desarrollo de los objetivos, lo humano, tecnológico, logístico y de inversión. La alta gerencia, puede determinar el direccionamiento de la compañía, pero todo lo propuesto debe estar soportado en una asignación presupuestal que acompañe al logro de ese cumplimiento; escribir un propósito sin asignar recursos, es solo eso, un deseo vago que no tiene claridad. En el camino de cumplir ese objetivo se requiere de múltiples inversiones para poder lograr lo propuesto.

Por último, el quinto factor, está determinado por la ventaja competitiva. Para Porter (2010) la organización debe contemplar aspectos referidos a la competencia, los proveedores, los clientes actuales, los productos sustitutos y la confrontación que existe entre los competidores, cada uno de estos factores, deben ser analizados para poder lograr una ventaja competitiva que permita a la empresa ir consolidando su estrategia del negocio, que le brinde la orientación con el fin de fortalecer el enfoque empresarial y la manera de enfrentar los retos que la compañía se traza para consolidarla

en el mercado. Estos factores analizados de manera clara, permiten orientar a la empresa al mercado y se apunta para que la toma de decisiones se haga en escenarios con menos incertidumbre, con el fin de tener un panorama amplio de cómo se está comportando la empresa en el sector; así mismo, diseña nuevos retos para que la organización vaya planteando diferentes estrategias que le permitan la actuación permanente en el mercado.

Modelos de planeación estratégica

Desde la administración de empresas, se tienen contemplados modelos organizacionales y estratégicos, con el fin de que las empresas los adapten y los pongan en práctica según sus necesidades; se plantean los siguientes modelos organizacionales: matriz producto–mercado, la estrategia del Océano Azul, la Estrategia Competitiva y el Benchmarking, estos modelos establecidos para el desarrollo de la planeación estratégica tienen varios tipos de herramientas que aportan a establecer planes de acuerdo con los modelos seleccionados por la empresa. A continuación, se exponen los modelos que tienen un alto impacto de manera directa en el desarrollo de estrategias de las organizaciones, los cuales están vinculados y relacionados con la calidad, así como con la orientación de la empresa hacia el mercado; estos son: la estrategia de Igor Ansoff, la estrategia del océano azul, la estrategia Competitiva de Porter y el Benchmarking.

El primer modelo que se analizará es el modelo de Ansoff (1957), el cual se orienta a partir de unos ejes estratégicos, que permiten a la organización determinar el accionar del mercado en que compite, buscando un crecimiento y permanencia en el mismo, diversificando el portafolio de productos que ofrece la empresa y cómo puede crear estrategias diferenciadoras y con valor agregado, dentro del direccionamiento estratégico. Este modelo logra aportar a la calidad de la organización, con base en elementos constantes de crecimiento, desarrollo de la empresa y los servicios que ofrece. Las variables que analiza este modelo están enmarcadas en la forma de ingresar y penetrar en el mercado en el cual participa la compañía; la fortaleza que tiene este modelo es que permite un análisis del contexto actual y una prospectiva orientada a cada una de las etapas de fortalecimiento de la participación que se tiene en el mercado, es decir, ingreso, crecimiento y madurez de los productos en cada uno de los sectores en que compite la organización.

El otro modelo de análisis es el que define la estrategia del océano azul; Chan y Maugborne (2005), lo desarrollaron comparando dos estilos empresariales:

(1) Las compañías que se encuentran en el océano rojo, es decir aquellas que hacen lo mismo, que están en un estado de confort, sin pensar que la competencia, el mercado y los clientes son dinámicos, en una miopía gerencial que no permite a la alta dirección observar más allá de la posibilidad de la actualidad, donde el gerente considera que el mercado no cambia y que la palabra innovación es para otro tipo de industrias.

(2) El otro estilo del modelo es el océano azul; esta estrategia se encuentra focalizada por aquellas empresas que desarrollan mejoras en sus procesos, que tienen un concepto claro de innovación, observan las oportunidades en mercados inexplorados, donde se contempla la posibilidad de competir en mercados con base en la diversificación y en la forma de cautivar clientes; en este océano azul, se encuentran compañías que se anticipan a las realidades empresariales y sus directivos tienen la capacidad de lograr cambios que consolidan los retos de la organización a futuro. La estrategia del océano azul, trabaja bajo cuatro dimensiones propuestas para que la empresa las pueda adaptar; estas son: *eliminar*, significa seleccionar el producto o servicio que se debe retirar del portafolio de la empresa; *reducir*, enfocada en convertir procesos eficientes y con costos equilibrados, es decir, producción a escala; *crear*, que es lo que la empresa debe pensar para poder sorprender al cliente, un nuevo producto, un mejor canal de distribución o un medio de pago virtual; y por último, *aumentar*, este se enfoca en la participación en el mercado y cautivar más clientes.

Lo anterior, permite a la compañía adaptar un modelo retador y diferente, ya que implica realizar inversiones en investigación e innovación, para poder conseguir los resultados esperados bajo este modelo.

Así mismo, se encuentra otro modelo de Michael Porter, que hace referencia a la ventaja competitiva. En el desarrollo de su teoría bajo lo que es la competitividad, Porter (2010) explica que una empresa puede ser comparada con una cuadrilla de militares, donde se ejecutan estrategias y tácticas ofensivas y defensivas; lo anterior es una analogía de cómo una empresa puede tomar acciones frente a los clientes, proveedores, competidores, el mercado y los cambios entre las mismas empresas que conforman el sector productivo; es por eso que se debe atacar o defenderse, modificar las estrategias actuales por otras que demuestren que se puede enfrentar a la competencia de manera directa, transformar un ataque es una manera de ver oportunidades en el mercado y tomar acciones de defensa cuando existe una crisis en el sector de la industria en el cual compite, pero sin dar la retirada final, solo es momento de acomodar otros planes y mirar oportunidades de cambio en el mercado. Lo anterior, es un panorama, que las empresas deben estar analizando constantemente, así logran identificar cómo se desempeña el sector económico al cual pertenece. Para Burbano-Pérez (2017) el modelo de Porter, también trabaja tres dimensiones, la segmentación del mercado, el liderazgo en costos y la diferenciación de los productos y servicios, integrando así una estrategia que tiene ejecución en diferentes áreas y momentos de la organización.

El último modelo que se contempla abordar es el que tiene que ver con el benchmarking; según Camp (2006) el desarrollo de este modelo fue diseñado a partir de la experiencia de la empresa Norteamericana Xerox. Esta empresa que necesitaba una reestructuración por el mal momento que estaba viviendo, fue el inicio para probar, proponer, desarrollar e implementar su mismo modelo. El benchmarking, cuyo significado es tener como referente al mejor y líder de la industria con el fin de analizar las prácticas empresariales que este desarrolla, dio paso para que Xerox se reinventará buscando adaptarse a los nuevos cambios que el mercado necesitaba en el segmento de las fotocopiadoras. El benchmarking trabaja en cinco factores, que son; planeación, análisis, integración, acción y madurez; considerando que cada etapa desde la aplicación es diferente para cada empresa.

Así mismo, según Marciniak (2017) este modelo tiene tres formas de aplicarlos al interior de la organización; en primer lugar, es de forma endógena, es analizar al interior de la empresa, cómo volver los procesos eficientes; la otra forma es exógena, es decir, cómo tomar los referentes de la industria para que las mejores prácticas empresariales las pueda aplicar en la organización; y derivado de este, se logra la tercera forma de aplicación, que está relacionada con la manera adecuada de realizar productos y servicios que buscan llegar a convertirse en líderes de la industria o sacar del mercado los productos y servicios que están en desuso. Se debe tener cuidado al momento de aplicar el benchmarking, pues una empresa con fortalezas en los procesos, la innovación, la tecnología y la calidad, y otra compañía que piense imitar de la misma forma, si las capacidades son inferiores, no logrará los resultados esperados y puede convertirse en una decisión equivocada, donde la toma de decisiones quedó sesgada por carencias propias de la organización.

En la figura 1, se explica de acuerdo con los modelos propuestos, el direccionamiento estratégico, la innovación, el desarrollo organizacional y la articulación que se tiene con los aspectos de calidad gerencial que debe tener una organización.

Figura 1. Direccionamiento estratégico y calidad organizacional



Es así como, la figura 1, se estructuró desde el eje central que es la calidad gerencial y los procesos; en el centro está el corazón de lo que es la empresa, partiendo de la realidad del significado de la calidad, luego inicia con los modelos gerenciales que la empresa pueda desarrollar y fueron analizados en este capítulo; es ahí, donde la empresa define qué modelo de dirección estratégica pretende utilizar, articulando así, la forma en que la alta gerencia pretende orientar el camino de la compañía, para luego pasar al desarrollo organizacional, es decir, el qué, cómo, cuándo dónde y por qué la empresa llevará a cabo su proceso, para luego ejecutar lo propuesto en la planeación estratégica y terminar con los procesos de innovación organizacional y una mejora continua, que permite crecer, generar cambio y buscar ser competitivos.

La calidad desde la creación de valor compartido y la Responsabilidad Social Empresarial (RSE)

Con el apogeo que ha tenido la globalización, las empresas se han visto obligadas a integrar en su planeación estratégica la sostenibilidad y competitividad desde un punto de vista social, dado que con el paso del tiempo el concepto de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) se encuentra más afianzado en el mercado; esto no solo en países industrializados, sino también en países en vía de desarrollo, generando así un nuevo campo de acción para su crecimiento empresarial (Díaz, 2013).

Actualmente la mayor parte de las organizaciones enfocan su planeación estratégica en la implementación de acciones que logren encaminarla a contribuciones sociales, hacia lo que denominamos hoy día como Responsabilidad Social Empresarial (RSE), pero su esfuerzo se vio criticado, dado que algunas compañías dirigían sus planes empresariales hacia acciones filantrópicas y las calificaban como prácticas de RSE alejadas de la realidad. Gracias a las diversas concepciones de la misma, surgió la necesidad de comprender que el término RSE va más allá del cumplimiento de la norma o de cualquier necesidad de un liderazgo en el mercado, se trata básicamente de retribuir a la sociedad lo que se ha obtenido de ella (Acosta Valdeleón y Suárez Bocanegra, 2016).

Según Argandoña (2007), en el mundo de los negocios existen diversos tipos de responsabilidades, pero las que poseen una mayor validez en el ámbito empresarial son las sociales y las morales. Por un lado, se encuentra la responsabilidad siendo un deber de transparencia; esto hace que las compañías cada vez se vean más forzadas a ofrecer una información clara y concisa a la sociedad, relacionada con su ejercicio y gestión. Por otro, se encuentra la empresa asumiendo un papel social, para asegurar su permanencia en el mercado a través de su legitimidad y credibilidad, estas se sostienen fundamentalmente aceptando las buenas prácticas que le señala la sociedad y haciendo frente a las necesidades y expectativas de la misma.

Se podría decir, que las empresas pretenden mostrarse responsables, realizando sacrificios con el fin de mejorar sus prácticas empresariales, pero sus actividades no han sido fundamentadas en actuaciones verdaderamente éticas. En efecto, no se trata de elaborar códigos éticos extensos y no cumplirlos, se trata de que la organización reconozca que debe generar cambios a través de una ética más reflexiva, comprendiendo que toda actuación tiene una consecuencia e incentivando la creación de una cultura organizacional desde el carácter, que contribuya a la toma de decisiones imparciales y sensatas; para que de esta manera logre originar una RSE legítima. La RSE como estrategia permite una competencia distintiva que aporta credibilidad a la organización, fortalece su capital relacional, asegura su permanencia en el mercado y acrecienta su rendimiento y productividad (Manescu, 2010; Robins, 2011).

Al mismo tiempo, Moreno Izquierdo (2006) afirma que la RSE podría transformarse en un mecanismo de competitividad, aumentando la calidad de la gestión organizacional; es decir, una mejora en la información, un mayor entendimiento de las carencias y características de los grupos de interés internos y externos, un incremento en la dirección de la organización, una mayor percepción en el momento de evaluar los riesgos y un evidente aumento de la calidad, garantizando así su permanencia en el mercado.

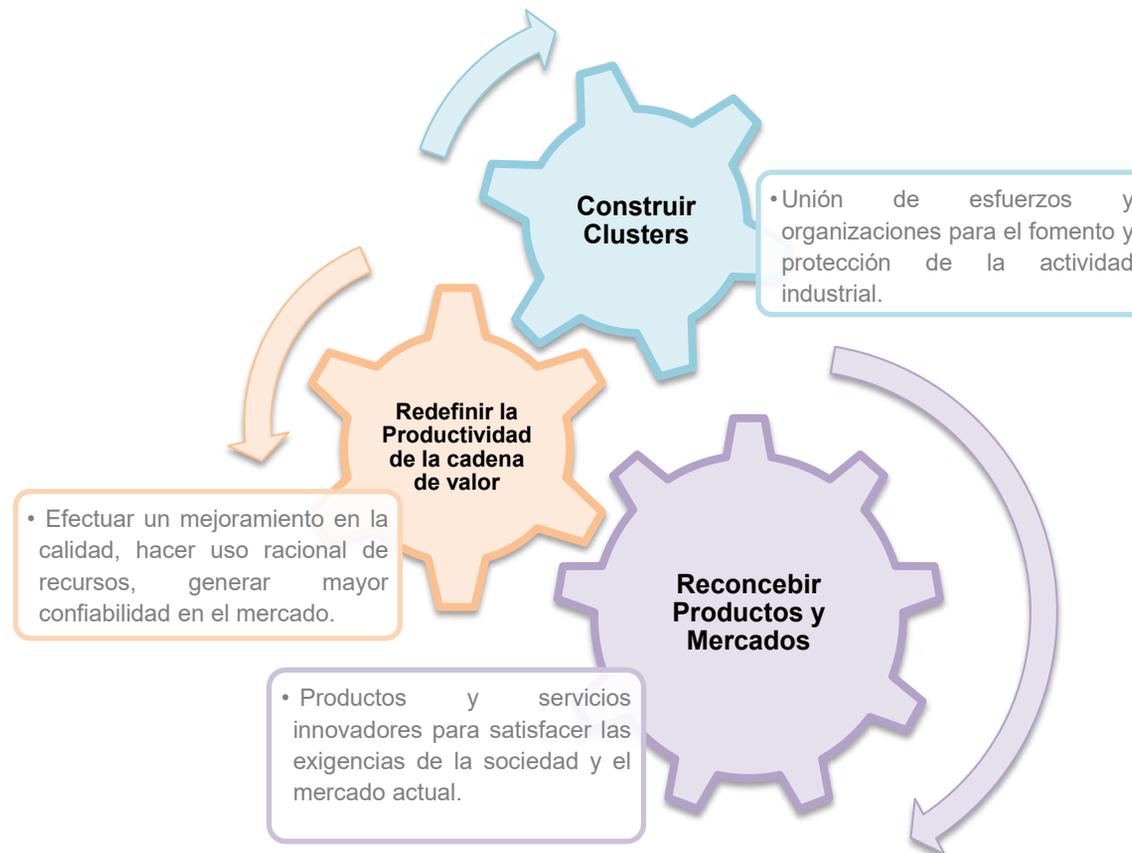
En definitiva, en la sociedad actual es esencial la creación de una cultura ética y responsable, que no se base solo en la realización de códigos éticos, dado que estos no garantizan la buena conducta; básicamente son los valores que se promuevan en el día a día, los que aseguran una cultura en la organización tomando en cuenta la vigilancia para su debido cumplimiento. Cualquier cambio que se realice en la cultura empresarial debe contemplar la intervención de los altos mandos para la concepción de nuevas políticas organizacionales, operación en equipo, una variación en la estructura organizativa, contar con los medios económicos suficientes, con perseverancia y el tiempo necesario para la estabilización del dicho cambio (Muñoz-Martín, 2013).

Como consecuencia de lo anterior y conforme a la problemática que generó hace algunos años la RSE en el mundo de los negocios, surgieron nuevas concepciones como la Creación de Valor Compartido CVC; según Porter y Kramer (2011), las organizaciones deben analizar que hoy deben ser parte de la solución y no del problema, es así como se hace conveniente en las empresas establecer un impacto social. El éxito empresarial y la gestión social no son contrarias, ambas deben enlazarse en los negocios. Por ello se requiere la creación de valor económico y al mismo tiempo la generación de beneficios sociales.

Así, el concepto CVC es definido por Porter y Kramer (2011) como: normas y actividades empresariales que contribuyen al establecimiento de condiciones para competir en el mercado, manteniendo un vínculo cercano con la sociedad que lo rodea y apoyando su crecimiento. La CVC se orienta principalmente en el reconocimiento y expansión de los vínculos entre la eficiencia económica y social.

En la figura 2, se explica cómo se construye la CVC a partir de tres parámetros.

Figura 2. Construcción de la creación de valor compartido (CVC)



Fuente: Tomado de Porter y Kramer (2011).

Así pues, lo que se pretende a partir de la figura 2 es evidenciar que con la estrategia de la creación de valor compartido es posible cambiar los paradigmas y evolucionar del sistema capitalista a un sistema que incluya el bienestar social, que posea una visión más amplia del mismo y a su vez generar una mejora en la productividad, aportar al crecimiento empresarial y contribuir al bien de la comunidad (Porter y Kramer, 2011).

El bienestar de la comunidad y la competitividad de una empresa se interrelacionan, dado que la sociedad requiere de compañías exitosas que contribuyan a la generación de empleo y oportunidades y a su vez, las organizaciones requieren de comunidades exitosas para contar con un entorno que las respalde y para instaurar demanda en sus productos y servicios. Las organizaciones poseen diversas oportunidades para crear nuevos modelos de negocio, pero requieren cambios en sus paradigmas y la inclusión de la sociedad en sus planteamientos estratégicos, esto con el objetivo de no concentrarse solo en el mercado y de esta manera lograr acrecentar sus ganancias y percibir cambios importantes en el estilo de vida de la comunidad (Schvarstein, 2006).

Para concluir, se puede afirmar que, la creación de valor compartido integra la Responsabilidad Social Empresarial. Según Porter y Kramer (2011), esta idea se podría explicar como la ineludible integración que deben tener las tácticas de RSE con la CVC. Este modelo de la CVC prevalece sobre la RSE, dado a que todas las operaciones que se efectúen, dan respuesta a las necesidades de la organización para alcanzar su permanencia en las comunidades a las cuales pertenece, permitiendo que se convierta en un modelo llevadero y ajustado a las realidades actuales y futuras que demanda el mercado y la misma sociedad.

Modelos para la implementación de la calidad total en las organizaciones

La principal mención que se tiene sobre la Calidad radica principalmente en la Gestión de Calidad Total GCT, toda vez que en los últimos diez años ha cobrado gran importancia, sin embargo, el término GCT ha generado una desinformación común entre los autores, siendo la definición más relevante la siguiente:

La calidad total es la herramienta administrativa que tiene como foco los individuos, mantener en crecimiento la aceptación de los clientes, y a su vez permite disminuir los costos. La calidad total abarca todo el componente de la organización; no áreas específicas de esta, además, el compromiso del cuadro directivo en la estrategia corporativa que desmitifica el organigrama vertical, para dirigir de forma horizontal y entrelazando áreas o departamentos y empleados de todos los cargos en la organización; es decir, los aliados estratégicos y los consumidores de sus productos o servicios. Es esencial en la calidad total la formación y la asimilación continua del cambio, base primordial y factor de permanencia de las organizaciones en el medio (Evans, 1992).

La gestión de la calidad total puede abordarse desde diferentes aspectos o modelos; pero lo más importante es que se cumpla con los criterios que sirven para medir los avances de la empresa en pro de la GCT. Los modelos deben incluir todos los elementos básicos para que las empresas los implementen y sean el marco de referencia de la iniciación a la GCT; deben contener además el empeño demostrado y punto de llegada esperado con la ejecución, de manera que todos los implicados de la

organización lo entiendan y sea de fácil aplicación. A su vez, los modelos sirven para integrar los diferentes sistemas de gestión en diferentes ámbitos, los que la empresa decida implantar y desarrollar según sus necesidades y el entorno donde compite (Yepes Piqueras et al., 1999).

En el amplio universo de los modelos de calidad, es fundamental reconocer que estos deben facilitar la implementación de la GCT en la organización, de una forma sistematizada y general para llevar a buen término la labor de ejecución. A continuación, se exponen algunos de los modelos más relevantes.

Iniciamos abordando el modelo de (Malcolm Baldrige, como se citó en Camisón Zornoza et al., 2007) indican que los altos mandos organizacionales deben enfocarse en la dirección estratégica y en los consumidores finales de sus productos. También dirigir, actuar y monitorear el desempeño según los resultados obtenidos. Las estrategias principales se basan en las medidas, indicadores de desempeño y el pleno conocimiento de la organización (Camisón Zornoza et al., 2007).

El segundo es el modelo de la Excelencia de la (European Foundation for Quality Management (EFQM), como se citó en Membrado, 2002) este menciona que los resultados positivos de la organización se basan en comprometer a los empleados en la mejora de los procesos. Este incluyó además en su metodología la innovación y la capacitación como fuentes claves de la competitividad en el mercado. El modelo también hace énfasis en la importancia de dedicar mayor cuidado a los aspectos de los clientes, el entorno social y económico (Membrado, 2002).

Otro de los modelos es el de (Deming Prize, cómo se citó en Camisón Zornoza; et al, 2007) este es de origen japonés, su principal objetivo es la mejora y el cambio de las organizaciones del lejano oriente; sin embargo, el modelo se renovó y tiene como premisa la actualización permanente de la dirección y mantener control sobre la calidad. Este modelo se convirtió en un premio por el cual las organizaciones hacen esfuerzos por merecerlo y mantener altos estándares de gestión de la calidad, a la vez que emprenden acciones que les generen recordación y aprendizaje. El modelo cambió el nombre para quedar acorde a los requerimientos de occidente, así que ahora su nombre es Total Quality Management (TQM) (Camisón Zornoza et al., 2007).

Por último, el modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, el cual posee similitud con el modelo EFQM, lo que hace pensar en una adaptación a la región Iberoamericana con léxico afín a la calidad. Este modelo continuó la línea de comprometer a los empleados en la ejecución e interiorización de la calidad en toda la organización; mantener la innovación y capacitación constante, pero se incluye como tema principal la participación activa y sensibilizadora de los líderes organizacionales (Casermeiro de Goytia, 2007).

En definitiva, los modelos expuestos anteriormente pueden servir a las empresas como referentes de autocrítica, de control periódico y para mantener vigilancia sobre sus resultados. También, la revisión permanente del comportamiento interno de la organización, y de esta manera lograr evidenciar las áreas críticas y las que sobresalen en los planes de mejoramiento continuo como base principal para la puesta en marcha del plan de GCT y alinearlos con la planeación estratégica de la organización (Hillman, 1994).

Paralelamente, los modelos logran interiorizar en las empresas la relevancia que tiene la implementación de una gestión de la calidad en las metas estratégicas que generen transformación y permita a las empresas mantenerse en el mercado y garantizar su beneficio económico. Las organizaciones que son exitosas en sus modelos de calidad, adquieren reconocimiento en el sector económico en el que se desenvuelven logrando incentivar a sus competidores a la realización de metodologías similares (Porter & Tanner, 2012).

La innovación como herramienta estratégica en los procesos de calidad organizacional

La innovación juega un papel importante actualmente en las organizaciones, siendo un factor determinante para su desarrollo económico, transformación organizacional y sostenibilidad en el mercado. Porter (1991) afirma que la competitividad de una empresa depende en gran medida de la facultad para mejorar e innovar; son precisamente las acciones de innovación y el capital humano los que establecen su ventaja competitiva en una economía industrializada y en constante evolución; es decir, la ventaja competitiva sostenible es resultado de una innovación constante. Es por ello, que resulta primordial enfocar la atención en la manera en cómo se gestionan todos los procesos en el interior de la organización, dado que estos factores sin una buena gestión no representan valor a la compañía; el éxito de la misma dependerá únicamente de la forma en que sean gestionadas las acciones innovadoras.

La gestión de los procesos de innovación debe ser considerada por la organización como una estrategia, dado que el mercado es cada vez más competitivo y exige a las empresas incursionar en transformaciones organizacionales, realizar proyectos de investigación y desarrollo, y revisiones de modelos de negocio exitosos, que no solo le permitan sobrevivir en el mercado, sino también obtener participación y recibir un beneficio a cambio de la implementación de la mejora. Además de esto, también le permite adquirir una mayor capacidad de adaptación y a su vez la oportunidad de posicionarse en el mercado con una ventaja competitiva sólida (Hidalgo Nuchera, 2011).

Así pues, para desarrollar una ventaja competitiva en un mercado global, se hace necesario para la empresa contar con una amplia noción del medio en el que opera, tener mano de obra calificada, una infraestructura apropiada y una excelente capacidad de gestión de la innovación. Cabe mencionar que las organizaciones no deben asumir la innovación como un suceso esporádico, una empresa que no esté apta para una transformación en sus productos, para la dirección de modelos de gestión y para cambios en su estructura organizacional, no será idónea para perdurar en el mercado (Arraut Camargo, 2010).

El mundo de los negocios enfoca su visión en la implementación de cambios que les demanda el entorno con todas sus connotaciones, mimetizarse y asumir las condiciones que exigen los competidores, con ello busca mantenerse en la competencia. No es de asombrar que el cambio sea una constante que se mantiene, y como tal, es incierto y revolucionario. Lo que condiciona a estar preparados y dispuestos a las eventuales manifestaciones del mercado competitivo (Ospina Duque, 2006).

En general, la innovación es de suma importancia para el crecimiento organizacional, esta no solo aporta beneficios a la empresa, sino que también favorece a los diversos sectores de la sociedad. En los consumidores, es trascendental, porque cuentan con productos mejorados que pretenden hacerle la vida más fácil y adicionalmente con los mejores estándares de calidad. En las empresas la innovación es garantía para mantenerse vigente en el mercado, para ampliar la cobertura y obtener mayor capacidad de oferta–demanda de sus productos; que beneficia el incremento de ganancias para los accionistas o dueños. En el caso de los colaboradores de las organizaciones, el hacerse partícipes activos de los planes de innovación, es un aliciente y a la vez un motivador para el desarrollo de capacidades, que pueden ser generadores de cambios en posición laboral y económica (Arraut Camargo, 2010).

En términos generales, según Mathison et al. (2007), la innovación como propuesta estratégica de las organizaciones debe ser sensibilizada e interiorizada desde la alta dirección hacia toda la estructura organizativa, donde los partícipes sean conscientes que todo proceso de innovación consiste en la transformación, mejora y por supuesto la calidad del producto, esto conlleva a pensar diferente y romper los esquemas preestablecidos. Al innovar las empresas están llevando su estrategia al crecimiento de producción y competencia en el sector, pero debe estar ligado al sistema de gestión de calidad puesto que es garantía de credibilidad y fidelización del cliente. Se pretende un liderazgo en el medio con soluciones innovadoras, pero se debe tener especial cuidado a la medición constante, al seguimiento de indicadores, y generar redes colaborativas dentro y fuera de la organización.

Conclusiones

El entorno y el contexto empresarial han sido factores fundamentales para la generación de cambios en la forma de dirección de las organizaciones, dado a que los requerimientos que presenta la sociedad para atribuir a las empresas nuevas responsabilidades y mayores rendimientos, promueven la transformación de tácticas para dirigir las acciones empresariales hacia la calidad. La dirección de la empresa debe estar enfocada en articular el desarrollo social con su progreso empresarial para que de esta manera se constituyan mejores ideologías que inspiren transformaciones y posteriormente sirvan como base para acrecentar los niveles de su productividad en una economía cambiante y para un mejoramiento en la implementación de actividades innovadoras.

Así mismo, Ansoff (1957) determina que se hace necesario para la organización contar con dirigentes que interioricen el cómo opera la empresa, con el objetivo de identificar la existencia de oportunidades para generar valor entre la sociedad, competir de manera ética y así mismo, ampliar sus mercados. Además, se requiere de procesos de calidad que aseguren resultados en la contribución de las partes interesadas; es decir, se hace fundamental la creación de valor compartido, pero a su vez la generación de valor social.

La generación de valor compartido supone ser una estrategia para el éxito organizacional, dado que permite, según Porter y Kramer (2011) a la empresa desarrollar una ventaja competitiva en el mercado y contribuye a su crecimiento empresarial. El éxito de toda empresa parte de su concepción del cambio; es una mentalidad innovadora la que permite a la empresa avanzar hacia transformaciones y reestructuraciones internas, con el fin de sobresalir en el mercado no solo con beneficios económicos, sino también con la iniciativa de creación de valor compartido y de responsabilidad social empresarial; estos influyen sustancialmente en el perfil de la compañía mostrando dinamismo, posición, competencia y a su vez convirtiéndola en una empresa sustentable y duradera en el tiempo.

Por otro lado, es de suma importancia reconocer que el éxito empresarial también va ligado a la explotación de las habilidades y conocimientos de la empresa, a la capacidad de generar cambios e innovaciones, a la motivación que genere en sus colaboradores, proveedores y consumidores o clientes, incentivando el aprendizaje organizacional y considerando que la empresa debe mostrarse como una organización con oportunidad de formación, con una gestión de la información y con la capacidad de transmitir conocimientos que se vean reflejados a largo plazo en productos y servicios nuevos o mejorados (Burbano-Pérez, 2017).

En efecto, dicha estrategia resulta ser conveniente para las empresas puesto que de esta forma se puede originar un apalancamiento hacia la innovación y el aprendizaje con el objetivo de consolidarse en el mercado, como una empresa competitiva, lograr un liderazgo en el segmento donde opera y expandirse hacia nuevos mercados.

De otro lado, una visión de cambio y la expansión del negocio a nuevos mercados es la meta de cualquier compañía que pretenda el éxito empresarial, De ahí radica la importancia de adoptar la innovación; como lo expresa Hidalgo Nuchera (2011), una estrategia organizacional bien definida puede generar un incremento en el rendimiento y competitividad de la empresa; a su vez, identificar algunos de los factores clave que inciden en el momento de potencializar sus capacidades innovadoras y la creación de un impacto en la productividad gracias a que se encuentra ligada a los sistemas de dirección de la empresa.

Los sistemas de dirección en las organizaciones son mecanismos fundamentales que admiten mejoras en la capacidad de innovación y también pueden denominarse como innovaciones. La dirección estratégica y la dirección de la calidad son escenarios para promover una cultura organizacional innovadora y para constituir un nivel de entendimiento de todos aquellos factores que intervienen en su entorno y que puedan afectar su rentabilidad.

En conclusión, las empresas deben pensar siempre en una generación y transformación de estrategias, que vayan orientadas a la innovación organizacional donde se posibilite el logro de los objetivos, con base en una toma de decisiones acertada, que pueda minimizar la incertidumbre, que al mismo tiempo permita evidenciar cambios positivos a largo plazo en todas las áreas de la empresa y en los niveles de rentabilidad, calidad, competitividad, sostenibilidad y permanencia en el mercado.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Acosta Valdeleón, W., y Suárez Bocanegra, P. M. (2016). Creación de valor social compartido y universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (71), 199-214. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2016/iss71/10/>
- Ansoff, I. (1957). Strategies for Diversification. *Harvard Business Review*, 35(5), 113-124. https://www.casrilanka.com/casl/images/stories/2017/2017_pdfs/sab_portal/course_material/strategies_for_diversification.pdf
- Argandoña, A. (2007). La responsabilidad social de la empresa a la luz de la ética. *Responsabilidad Social Corporativa. ACCID: Barcelona*, 27-37. https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Argandona/publication/4817795_La_responsabilidad_social_de_la_empresa_a_la_luz_de_la_etica/links/5a30f8c70f7e9b0d50f918f9/La-responsabilidad-social-de-la-empresa-a-la-luz-de-la-etica.pdf
- Arraut Camargo, L. (2010). La gestión de calidad como innovación organizacional para la productividad en la empresa. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (69), 22-41. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20619966002.pdf>
- Burbano-Pérez, A. (2017). Importancia de la dirección estratégica para el desarrollo empresarial. *Revista dominio de las ciencias*, 3(3), 19 -28. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/621>
- Camisón Zornoza, C., Cruz Ros, S., y González Cruz, T. (2007). Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas. *Pearson*. <https://porquenotecallas19.files.wordpress.com/2015/08/gestion-de-la-calidad.pdf>
- Camp, R. (2006). *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance*. Taylor & Francis.
- Casermeiro de Goytia, M. B. (2007, 2 de noviembre). *Modelo iberoamericano de excelencia en la gestión*. XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo, República Dominicana. <https://cladista.clad.org/bitstream/handle/123456789/4927/0058145.pdf?sequence=1>
- Castellanos Narciso, J., y Cruz Pulido, M. (2014). Una mirada a la evolución histórica de la estrategia organizacional. *Revista de estudios avanzados de liderazgo*, 1(3), 28-51. <https://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1no3/3-narciso.pdf>

- Chan, K., y Mauborgne, R. (2005). *La estrategia del Océano Azul*. Norma.
- Díaz, N. (2013). De la sostenibilidad al valor compartido: gerencia estratégica de los grupos de interés. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(1), 159-176. [http://spentamexico.org/v8-n1/A13.8\(1\)159-176.pdf](http://spentamexico.org/v8-n1/A13.8(1)159-176.pdf)
- Díaz Cáceres, N. (2015). La estrategia de valor compartido: estrategia de sostenibilidad y desarrollo empresarial. *Revista cultura Latinoamericana*, 22(2), 207-230. https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/RevClat/article/view/1629
- Evans, J. (1992). *A Report of the Total Quality Leadership Steering Committee and Working Councils*. Procter & Gamble.
- Hidalgo Nuchera, A. (2011). La gestión de la innovación como proceso. *Conocimiento, Innovación y Desarrollo*, 99-122. https://www.researchgate.net/publication/296482823-La_gestion_de_la_innovacion_como_proceso
- Hillman, G. P. (1994). Making Self-assessment Successful. *The TQM Magazine*, 6, 29-31. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09544789410057863/full/html>
- Lledó Balaguer, S. (2013). Importancia de la dirección estratégica en la empresa. *Revista de investigación 3ciencias*, (3), 2-16. <https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/importancia-de-la-direccion-estrategica-en-la-empresa/>
- Manescu, C. (2010). Economic Implications of Corporate Social Responsibility and Responsible Investments. *University of Gothenburg*. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23828/3/gupea_2077_23828_3.pdf
- Marín Idárraga, D. (2011). Dirección estratégica: mirada a algunas teorías procedentes. *Revista expeditio*, (8), 79-95. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/EXP/article/view/774>
- Marciniak, R. (2017). El benchmarking como herramienta de mejora de la calidad de la educación universitaria virtual. Ejemplo de una experiencia polaca. *Revista Educar*, 53(1), 171-207. <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342149105010.pdf>
- Mathison, L., Gándara, J., Primera, C., y García, L. (2007). Innovación: factor clave para lograr ventajas competitivas. *Negotium*, 3(7), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78230705.pdf>
- Membrado, M. J. (2002). *Innovación y mejora continua según el modelo EFQM de excelencia*. Ediciones Díaz de Santos.

- Moreno Izquierdo, J. A. (2006). RSC y competitividad: una visión desde la empresa. En L. Vargas Escudero, (Coord.), *Mitos y realidades de la RSC en España. Un enfoque multidisciplinar*. Thomson Civitas, Navarra.
- Muñoz-Martín, J. (2013). Ética empresarial, Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y Creación de Valor Compartido (CVC). *Globalización, Competitividad y Gobernabilidad de Georgetown/Universia*, 7(3), 76-88. <https://gcg.universia.net/article/view/457>
- Ospina Duque, R. (2006). La reingeniería de procesos: una herramienta gerencial para la innovación y mejora de la calidad en las organizaciones. *Cuadernos latinoamericanos de administración*, 2(2), 91-99. <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409634344006.pdf>
- Porter, L., & Tanner, S. (2012). *Assessing business excellence*. Routledge. https://utec.ut.ac.ir/c/document_library/get_file?uuid=389dfbd7-57ec-4faa-8f42-4ce6ff3557df&groupId=17905
- Porter, M. E. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones* (Vol. 1025). Vergara. http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1254/1254_u12_act1.pdf
- Porter, M. (2010). *Ventaja competitiva*. Pirámide.
- Porter, M. E., y Kramer, M. R. (2011). *La creación de valor compartido*. Harvard Business Review América Latina. <http://www.iarse.org/uploads/Shared%20Value%20in%20Spanish.pdf>
- Robins, R. (5 de mayo de 2011). Does Corporate Social Responsibility Increase Profits?. *Business Ethics*. <https://business-ethics.com/2015/05/05/does-corporate-social-responsibility-increase-profits/>
- Schvarstein, L. (2006). *La Inteligencia Social de las organizaciones* (2º reimpresión). Editorial Paidós.
- Silva Murillo, R. (2010). Enfoque conceptual de la dirección estratégica. *Perspectivas*, (26), 153-178. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425941230008.pdf>
- Silva Ordóñez, O., Macías Franco, H., y Santamaría Freire, E. (2017). La dirección estratégica como mecanismo de mejoramiento de la gestión administrativa, caso Conlac-T de la provincia de Tungurahua. *Revista Sotavento*, (29), 10-16. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/sotavento/article/view/5488/6680>
- Yepes Piqueras, V. Esteban Chapapría, V., y Serra Peris, J. (1999). Gestión turística de las playas. Aplicabilidad de los modelos de calidad. *Revista de Obras Públicas*, (385), 25-34. http://ropdigital.ciccp.es/detalle_articulo.php?registro=17754&anio=1999&numero_revista=3385

Docente siglo XXI en la calidad de la educación superior: competencias/ TIC¹

Noelva Eliana Montoya Grisales*

Dora Inés Arroyave Giraldo**

“La aparición de las nuevas tecnologías ha modificado drásticamente la naturaleza de los procesos educativos”.
(UNESCO, 2015, p. 52)

Resumen

La era de la información y la comunicación siglo XXI, ha obligado a reinventar el rol del docente de educación superior; hoy su perfil profesional está enfocado en competencias, entre ellas se destaca la competencia del uso pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), puesto que brinda herramientas que posibilitan mejorar su relación con los estudiantes “nativos digitales” y consecuentemente, el proceso de enseñanza aprendizaje. Mediante un análisis documental, se realizó la revisión de 58 textos ubicados en bases de datos multidisciplinarias y específicamente sobre educación; se pudo evidenciar, en relación con las TIC, los cambios pedagógicos que se han producido en las casi dos décadas del milenio, así como el desafío para el docente de transformar su práctica y para las instituciones en general, sobre la necesidad de continuar desarrollando programas de alfabetización en términos de la incorporación efectiva de las TIC en los ámbitos pedagógico, didáctico e instrumental.

Palabras clave:

Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); Competencias docentes; Educación superior; Perfil del profesor; Docencia universitaria; Educación; Enseñanza; Pedagogía; Calidad de la educación.

¹ Capítulo derivado del estado del arte de la investigación.

* Magíster en Ciencias de la Educación. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura-Medellín, Colombia, Investigadora del grupo ESINED. Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación. Contacto: elimontoya3@hotmail.com, ORCID 0000-0003-3267-6999

** Doctora en Educación. Profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura-Medellín, Colombia. Líder del grupo de investigación ESINED. Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación. Líder de las líneas: Gestión Educativa - Currículo y Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. Contacto: dora.arroyave@usbmed.edu.co; diarroyave@hotmail.com, ORCID 0000-0003-0913-4841

Introducción

Actualmente es incuestionable que “tecnología y educación han de ir unidas, porque son cualidades humanas y sociales y han de conjugarse” (Ortega et al., 2011, p. 17); consecuente con ello, los cambios exponenciales² al decir de Castells (1997), dados en el nuevo siglo en cuanto a la sociedad de la información y el conocimiento, han llevado a repensar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, en todos los contextos. En el de la educación superior las propuestas de innovación curricular son un tema relevante y por ende exige cambios para dar respuesta a la propuesta de la globalización (García et al., 2014, p. 70); en ese sentido al hablar de educación superior en este contexto, es importante aclarar que no solo se habla de la infraestructura, sino de los actores que todo el tiempo confluyen en ella.

Las instituciones de educación superior (IES) “deberán aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación, que hoy impulsan el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje” (González et al., 2013); sin embargo, como lo mencionan Muñoz y González (2012) este proceso está siendo más lento y tardío de lo deseable, pero indudablemente es algo imparable y generalizado (p. 47), y se hace primordial que uno de los actores más importantes en este contexto, que es el docente, cuente con todos los conocimientos, habilidades y destrezas para dar respuesta a dicho desafío.

Dichas competencias docentes en la educación superior, solo serán posibles en la medida en que se cuente con propuestas de formación continua para el docente, como se afirma en la investigación sobre las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría, un estudio exploratorio en la educación superior; persiste “la necesidad de que se desarrollen programas de capacitación y desarrollo permanentes para los docentes, que les provean entrenamiento para el desarrollo de habilidades que les permitan incorporar recursos tecnológicos (competencias pedagógicas y técnicas)” (Pedraza et al., 2013, p. 21); igualmente Montoya y González (2019, p. 74) consideran que “el proceso de adquisición y actualización de las competencias TIC, como elemento de la formación permanente y desarrollo profesional, son tanto responsabilidad de los docentes como de las instituciones”, para que se generen procesos de enseñanza-aprendizaje acordes, desarrollo de ambientes de aprendizaje adecuados, generación de conocimiento y procesos colaborativos entre profesionales. Pues ciertamente, el aula de hoy es diferente, al decir de Dussel (2012), “la proliferación de las computadoras

² Castells (1997) considera que el proceso actual de transformación tecnológica se expande de forma exponencial por su capacidad para crear una interfaz entre los campos tecnológicos mediante un lenguaje digital común en el que la información se genera, se almacena, se recobra, se procesa y se transmite; más adelante insiste el autor en que las nuevas tecnologías de la información, al transformar los procesos del procesamiento de la información, actúan en todos los dominios de la actividad humana y hacen posible establecer conexiones infinitas entre estos, así como entre los elementos y agentes de tales actividades (p. 56).

y netbooks como artefactos tecnológicos permanentes en el aula, con sus pantallas individuales y su conexión en red, suponen una redefinición del aula como espacio pedagógico” (p. 17), en consecuencia, se precisa de nuevas formas de enseñanza para otras tácticas de aprendizaje.

En esa línea de pensamiento y con la finalidad de entender y ampliar el conocimiento sobre las competencias tecnológicas de los docentes en la educación superior y su incidencia en la calidad de la misma, se realizó la investigación documental que da origen al presente capítulo, el cual en su estructura, presenta la ruta metodológica, que consiste en un análisis documental de varios textos de diferente tipo (artículos, capítulos de libro, tesis doctorales y de maestría, entre otros), la explicación del instrumento utilizado y la manera de categorizar la información.

En segunda instancia, se presentan a modo de resultados, el desarrollo teórico-conceptual de las categorías abordadas: (1) Del Docente en la educación superior siglo XXI: en esta se hace un análisis de los cambios que se han dado en el siglo en cuanto al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, cómo a nivel nacional e internacional se han generado estrategias para afrontar los diferentes cambios y cómo esto ha llevado a una transformación en la concepción del rol del docente en educación superior; (2) Las TIC y la educación superior: se hace un recuento del concepto de TIC desde diferentes autores y cómo estas se han convertido en una herramienta fundamental en el sistema educativo, por su aporte a la innovación pedagógica y (3) Las Herramientas TIC y el Docente de educación superior: en ella se hace un rastreo de diferentes recursos TIC y de las competencias tecnológicas que debe tener un docente de educación superior.

En la última parte, se cierra con las conclusiones, en las que se enfatiza sobre la importancia de la alfabetización digital en los docentes para aportar a los procesos de calidad en las instituciones de educación en general y en particular las de nivel superior.

Desarrollo

La ruta metodológica

Para el desarrollo del capítulo se utilizó la técnica de análisis documental, a través de la revisión de textos indexados extraídos de las bases de datos científicas multidisciplinarias y específicamente sobre educación: EBSCO, Dialnet, Redalyc, Digitalia, Bibliotecas digitales de la Universidad de Sevilla y

Universidad de San Buenaventura y algunas páginas web como la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Colombia Aprende, entre otras. Se delimitó temporalmente la búsqueda de las publicaciones para los años comprendidos entre 2010 a 2016, exceptuando uno de los documentos de la OCDE, que fue publicado en el año 2009. Se revisaron artículos de revista, capítulos de libro, libro, documentos en línea, tesis de maestría y doctorado; la mayoría publicados en español, a excepción de dos, en inglés; y de diferentes países de procedencia, como México, Chile, Venezuela, Estados Unidos, Perú, Argentina, Brasil, Colombia y España.

Para la búsqueda se consideraron las siguientes combinaciones de palabras clave: Tecnologías de la información y de la Comunicación, competencias docentes, calidad y educación superior, perfil del profesor y docencia universitaria.

El instrumento utilizado en el análisis documental fue una plantilla realizada en Excel, denominada “Resumen Analítico de Información (RAI)” (González, 2019), la cual contenía información detallada de cada documento, así como conceptos importantes trabajados en el artículo, aspectos metodológicos, resultados y conclusiones.

Tras el proceso de análisis documental, se organiza la información y en ese sentido se plantea para la argumentación del texto, la categoría central “Docente siglo XXI en la Calidad de la educación superior: Competencias/TIC”, como tema general abordado en el capítulo y desarrollado a través de tres subcategorías: Del Docente en la educación superior del Siglo XXI; Las TIC y la educación superior y, como tercera, Las Herramientas TIC y el Docente en la educación superior

Del docente en la educación superior del siglo XXI

*“No se puede lograr la calidad de la educación sin la calidad de la enseñanza.”
(Prieto y Monarca, 2018, p. 162)*

El siglo XXI es un periodo que se ha caracterizado por el cambio en los modos, hábitos y comportamientos de vida. Esto ha generado avances en la concepción de la digitalización y por ende en la forma como las personas le dan un tratamiento diferente a la tecnología. “También a esta época se le conoce como la era de la información” o como lo mencionaría Sarasqueta (2012) en uno de sus libros “La información como nueva ciencia de lo intangible que ha dado lugar a la Sociedad de la Información del siglo XXI” (p. 1).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009) hace referencia a lo que el periodo viene exigiendo; ya que se necesitan desarrollar “competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI” (p. 8), generando así sujetos responsables, críticos, usuarios creativos de la tecnología y que tengan habilidades cognitivas de orden superior para una adecuada gestión del conocimiento (OCDE, 2010).

En América Latina se viene trabajando en el desarrollo de los retos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible; esta contiene diecisiete objetivos que, para que puedan cumplirse, se deben generar cambios transformativos³. De estos puntos, el que más interesa en este capítulo, es el de las condiciones de transferencia de conocimientos y tecnologías a países en desarrollo (Álvarez, 2016, p. 11). Esto implica pensar en cómo se está concibiendo a las instituciones de educación y en especial a los docentes, que son los directamente implicados en ese proceso de transmisión del conocimiento; y, sobre todo, cómo las tecnologías, en especial las de información y comunicación, que impactan directamente el sistema educativo, están siendo utilizadas.

Las instituciones de educación deben ser las pioneras en el manejo de la sociedad del conocimiento y haciendo énfasis en las de “enseñanza superior no pueden colocarse de espaldas a la realidad cambiante y han de adaptar sus políticas, sus modelos, sus estrategias y sus recursos” (Prendes, 2011, p. 279), para poder dar respuesta oportuna y de forma eficiente a esta; y no solo es la institución como tal, sino todos los agentes que allí confluyen, dándole un rol muy significativo al docente.

En la época actual, la integración de las tecnologías educativas ha producido cambios pedagógicos, la concepción del docente ha cambiado significativamente en comparación con otros tiempos. Ya no es la figura única que posee el conocimiento, y mucho menos el alumno debe ser quien esté pasivo recibiendo información. Ahora, el docente es un tutor y el estudiante pasa a ser el centro del proceso educativo, en el cual se deberían utilizar todos los avances tecnológicos aplicados en el ámbito de la educación (Arguimbau et al., 2011; Silva, 2012; Padilla et al., 2014).

En tres investigaciones realizadas en Colombia; se pudo evidenciar que, el “uso pedagógico de las TIC por parte de los profesores de pregrado es reducido y simple” (Arroyave y Ríos, 2014, p. 30); “los docentes necesitan de una guía que les permita hacer uso y apropiación de las TIC bajo parámetros didácticos y pedagógicos bien definidos” (Martínez y González, 2015, p. 22), y por último en una de ellas se concluyó que:

³ Colombia no es ajena a los retos y por ello presenta al país una nueva política que, a través del enfoque transformativo, tiene el objetivo de orientar la ciencia e innovación para que contribuyan en la solución de los grandes desafíos expresados en la Agenda 2030, en ese sentido resulta interesante la noción de cambio transformativo que se expresa en *El Libro Verde, Política Nacional de Ciencia e Innovación para el Desarrollo Sostenible*, el del cambio transformativo o Marco 3, que comenzó a aparecer durante la primera década del siglo XXI. Su punto de partida fue el argumento de que, si bien los dos marcos anteriores han sido de vital importancia para: i) construir una base de conocimiento, ii) para la modernización tecnológica y, iii) para el fortalecimiento de la capacidad productiva, estos no contemplan en sus fundamentos el desarrollo sostenible. Fue así como iniciativas de política enfocadas en la innovación ambiental y socialmente sostenible tomaron fuerza, por ejemplo, el fomento al desarrollo de tecnologías limpias, de innovaciones inclusivas y de innovación social (Colciencias, 2018, p. 22).

Las instituciones educativas no pueden permanecer al margen, sino que deben aprender mecanismos y garantizar la formación de actores claves a su interior (como por ejemplo los docentes), que les permita a estas hacer uso de los nuevos medios y crear las condiciones para que sus alumnos se beneficien por igual (Said et al., 2015, pp. 281-282).

Se hace imprescindible entonces “mejorar las prácticas docentes en todos los niveles. Las mayores expectativas para la profesión docente deberían acompañarse de oportunidades adecuadas de formación y remuneración” (OCDE, 2016, p. 5). En otras palabras, los docentes deberían contar con programas de capacitación en los cuales puedan adquirir conocimientos, capacidades y habilidades en la incorporación de las nuevas tecnologías educativas y que contribuyan a la transformación de las prácticas pedagógicas (Pedraza et al., 2013; Camacho 2014).

En la definición de un perfil competencial del profesor universitario, ya “no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias competencias profesionales pedagógicas básicas” (Mas, 2011, p. 196). Por esto es importante que el docente en la educación superior del siglo XXI, cuente con un programa de alfabetización permanente a partir de su experiencia y sus requerimientos.

La formación del docente, se debe centrar como diría Salinas (2012) en:

La importancia en las TIC como mediaciones que posibilitan la innovación educativa, precisando que su formación debe orientarse no sólo en el plano tecnológico sino ante todo en el plano pedagógico, subrayando la importancia de las TIC como mediaciones que permitan reflexionar sobre la propia práctica (p. 10).

En definitiva, se “exigen nuevas habilidades y desarrollo de competencias, así como sugieren nuevos escenarios y entornos de formación” (Mon y Cervera, 2013, p. 41) y, por ende, se necesitan nuevas formas para afrontarlo. Por eso los profesores universitarios se han convertido en un elemento clave para esa transformación, en la cual las TIC se perfilan como una de las competencias básicas para el desempeño de la profesión; es decir, que los docentes sepan qué hacer en relación con el uso de las tecnologías (García y Tejedor, 2011; Gutiérrez, 2014).

Las TIC y la educación superior

*“El desafío consiste en la construcción de la nueva universidad, en reinventarla en este clima de incertidumbre”
(López, 2019, p. 117)*

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), se definen según Sobrado, Ceinos y Fernández (2010) como “todas aquéllas que facilitan el desarrollo de tareas relacionadas con la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, registro y presentación de la información y de la comunicación, a través de lenguajes diferenciados” (p. 169). Un concepto similar tienen Lopera, Henao y Henao (2010) cuando se refieren al manejo de la información y de la comunicación; además indican que hay una interacción primordial con el computador por el uso de sistemas y recursos tecnológicos como el hardware y el software (p. 29).

Partiendo de la idea de que las TIC facilitan todo lo que tiene que ver con la producción, manejo y difusión de la información y la comunicación, Hurtado y Vélez (2010), junto con González et al. (2015), conceptualizan las TIC como el cúmulo de herramientas y/o recursos tecnológicos, ya sean físicos o digitales, que permiten a las personas tener un acceso a la información y comunicarse de una manera adecuada y en este momento impactan directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando a los docentes a mejorar su práctica educativa y a la institución en general, a elevar sus niveles de calidad en ese aspecto.

Las TIC son parte esencial de la época actual y de los contextos en los cuales se desarrolla una persona, además “son sinónimo de modernización, calidad, productividad, mejores servicios y apoyo a los procesos educativos” (Mesa, 2012, p. 71). Indiscutiblemente, la incorporación de las TIC a la sociedad moderna como mencionaron Ramírez y Casillas (2014), “es un rasgo que ha transformado las maneras de entender y de valorizar los conocimientos. Su posesión es un atributo que diferencia a los individuos y les permite competir de mejor manera en muy diversos campos y espacios sociales” (p. 31).

Puede decirse que se convirtieron en una de las herramientas más importantes para la calidad en el sistema educativo, debido a que contribuyen a la creación de contenidos, ambientes de aprendizaje y, al estar inmersos en un contexto digital, posibilita que las personas se enfrenten a los nuevos desafíos de la educación como fuente de desarrollo. “Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado” (Tedesco, 2011, p. 32), por eso en esta época se hace tan importante tener acceso a la información, crear y transmitir conocimiento y promover la comunicación.

Actualmente, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, están aportando a la innovación educativa. Como lo señala Havery (2014), “históricamente las tecnologías de la información y la comunicación han venido y vienen acompañadas de un conjunto de cambios que obligan de una manera u otra a revisar el hacer educativo” (p. 12). De este modo, se observa que es preciso hacer una reestructuración de los modelos educativos, los currículos, las metodologías utilizadas por el docente en el aula de clase y el papel del estudiante; ya que ellas generan nuevos espacios sociales, culturales, comunicacionales y de construcción del conocimiento.

Lo anterior lo ratifican Suárez et al. (2013) cuando hacen mención a la integración de las TIC en el sistema educativo y de los cambios que estas han generado exigiendo la formación de ciudadanos para vivir en la nueva sociedad del conocimiento. Esta es una era digital⁴, en la cual los estudiantes aprenden de una manera diferente y por ende los docentes deben dominar los recursos tecnológicos y saber cuándo y de qué forma utilizarlos en su quehacer. Podría decirse que es el tránsito docente hacia un diverso uso pedagógico de las TIC, que en acuerdo con IBERTIC –Instituto Iberoamericano de TIC y Educación-, define la noción de usos pedagógicos “por la medida en que hay cambios en las estrategias de enseñanza o en la motivación y actitud de los docentes hacia las TIC” (como se citó en Dussel, 2014, p. 23).

De otro lado, es innegable que la educación superior es uno de los contextos más influenciados por las TIC, y por eso se encuentra en un proceso de organización y actualización, en la cual todos los actores que allí intervienen deben poseer las competencias requeridas para acceder a la información y generar conocimiento con la información obtenida. El uso de las TIC posibilita cambios en el ambiente de aprendizaje de educación superior; le da sentido a las prácticas pedagógicas, lo cual también lleva a una reflexión del currículo, didácticas activas, métodos de enseñanza hasta en la organización institucional (Vera et al., p. 145).

Las herramientas TIC y el docente en la educación superior

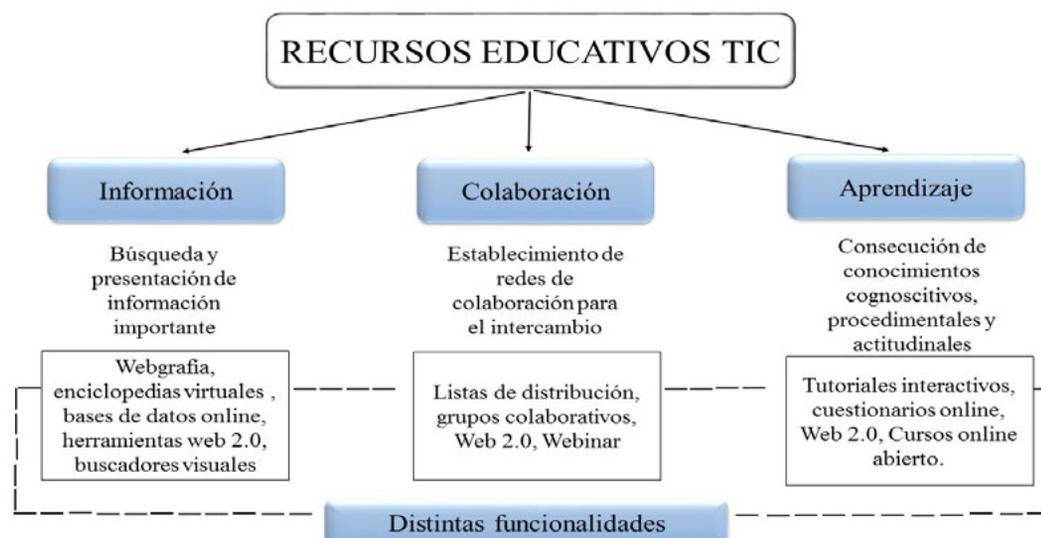
*“Si la escuela sigue como una institución dedicada centralmente a la transmisión de conocimientos las TIC claramente la están rebasando”
(Ramírez y Casillas, 2014, p. 67)*

Las TIC se convierten en un medio que permiten mejorar, cambiar, innovar y transformar la práctica educativa. Todo depende del conocimiento, del compromiso, del enfoque o planteamiento didáctico del docente (Caro, 2014, p. 30). De la misma manera, Agreda et al. (2016) hablan de que las TIC “han supuesto la revolución educativa más importante de las últimas décadas, han dado lugar a un giro de 360 grados en cuanto a la forma de concebir, planificar y cómo acontece el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 40).

⁴ Al respecto Pérez (2012) plantea que las exigencias de la era digital propone la construcción de relatos y el diseño y producción de realidades nuevas y originales; afirma que ello posibilita atender a la diversidad, y vivir la justicia solidaria, la empatía y las vivencias democráticas en las escuelas, justifica concebir la clase y la escuela como una comunidad interdependiente de aprendizaje; potenciar la personalización de los programas y proyectos, permitiendo la optatividad y flexibilidad necesaria para facilitar el desarrollo del propio proyecto vital, singular de cada uno de los aprendices. Más adelante refiere el autor, que las clases magistrales, los grupos reducidos, trabajos por parejas, seminarios de trabajo, talleres de aprendizaje, trabajos de campo, centros de interés, grupos de discusión, tutoría personalizada, ayuda y tutoría entre pares, aprendizaje basado en problemas o proyectos de investigación, de innovación y de creación, portafolios..., son todas iniciativas y modalidades didácticas a disposición del docente, que debe decidir qué, cuándo, dónde y por qué utilizar unos u otras o una combinación peculiar de las mismas (p. 228).

La práctica educativa cuenta con múltiples recursos, herramientas o ayudas didácticas interactivas que pueden influenciar los procesos de aprendizaje-enseñanza y consecuentemente la calidad educativa. Cacheiro (2011) habla sobre los recursos educativos TIC y cómo estos pueden ser utilizados en el diseño o desarrollo de la práctica pedagógica. La autora propone una tipología para la integración de los recursos. Además, sostiene que las TIC, aplicadas a la enseñanza, han contribuido a facilitar procesos de creación de contenidos multimedia, escenarios de teleformación y entornos colaborativos (pp. 70-71).

Figura 1. Recursos educativos TIC



Como se observa en la *figura 1. Recursos educativos TIC*, Cacheiro (2011) propone una tipología en tres categorías: información, colaboración y aprendizaje, y expone algunos ejemplos, pero también aclara que un recurso puede utilizarse para distintas funcionalidades (p. 70).

El recurso TIC de información permite obtener datos e informaciones complementarias para abordar una temática y algunos de estos pueden ser la webgrafía, las enciclopedias virtuales, las bases de datos online, buscadores visuales, marcadores sociales, YouTube, Slideshare (Cacheiro, 2011, p. 73).

El recurso TIC de colaboración permite crear redes profesionales, instituciones, entre otras. Dentro de estos recursos están las listas de distribución, grupos colaborativos, wikis, blogs, Webinar (Cacheiro, 2011, p. 74).

El recurso TIC de aprendizaje posibilita llevar a cabo los procesos de adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes previstas en la planificación formativa. Algunos ejemplos son los tutoriales educativos, los repositorios de recursos educativos, los cuestionarios online, eBooks, Podcast y los cursos online abiertos (Cacheiro, 2011, p. 75).

En otro texto se habla de herramientas TIC como una manera de facilitar el aprendizaje colaborativo y ofrecer a los estudiantes un enfoque didáctico con grandes ventajas; clasifica las herramientas en cuatro grandes grupos: Entorno de trabajo, Recursos para comunicarse, debatir y colaborar, Herramientas para compartir archivos y Recursos para organizar el trabajo; todos ellos ofrecen la posibilidad de comunicarse, compartir, editar y establecer tareas (Aula Planeta, 2015).

En el primer grupo, el entorno de trabajo, se agrupan herramientas como office 365, zoho, google apps for education y edmodo. Es decir, plataformas o grupos de aplicaciones que permiten crear, compartir y almacenar archivos en línea.

En recursos para comunicarse están los blogger, wordpress, tumblr, wikia, wikispaces, google hangouts, remind, mindmeister, symbaloo. Todas son aplicaciones o espacios en los cuales se pueden generar chats, crear grupos, proyectos, foros y lluvias de ideas.

Las herramientas para compartir archivos, proveen servicio de almacenamiento en línea o formas de transferir documentos de manera más sencilla; ejemplo de ellas son el Dropbox, Google Drive, WeTransfer, Jumpshare.

Por último, se encuentran los recursos para organizar el trabajo, como Google Calendar, Hightrack, WorkFlowy, Symphonical,, en los cuales se pueden establecer tareas y fechas, citas, o flujos de trabajo colaborativo con tareas jerarquizadas.

Cualquiera que sea la forma en la que se nombren o agrupen “es evidente que las TIC proporcionan herramientas para el desarrollo de actividades de colaboración y cooperación en la enseñanza, facilitando la interacción de los estudiantes desde una perspectiva constructivista” (Cabero, Barroso, Llorente y Yanes, 2016, p. 8). Se debe mencionar, además que contribuyen a la transformación del proceso pedagógico, “al aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo” (Ríos, 2015, p. 131).

Es importante que el docente en el campo específico de la educación superior, tenga la habilidad de crear estrategias que presenten un grado de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mezarina et al., 2014, pp. 89-90) en términos de la incorporación efectiva de las TIC, en los ámbitos pedagógico, didáctico e instrumental. El docente debe tener los conocimientos, habilidades y capa-

idades para utilizar las diferentes herramientas que le ofrece las tecnologías de la información y la comunicación y saber cuál es la más adecuada para la administración y gestión de las actividades formativas (Carrera y Coiduras, 2013; Suárez et al., 2012).

En apartados anteriores, de este mismo documento, se ha expuesto la importancia de las competencias TIC del docente; lo primero que se debe tener en cuenta es el concepto de competencia profesional, que como lo referencia Cerda (2014) “no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con la que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración” (p. 61), dicho de otra manera, es la capacidad que se tiene de poner en contexto los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se poseen.

Cuando se habla entonces de competencia TIC, según Prendes y Gutiérrez (2013) es “la capacidad, el conocimiento y la actitud sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas funciones y contextos de aplicación” (p. 199). Llevándolo al contexto educativo,

se entiende que, para que un docente se considere competente en el uso de las TIC debería ser competente al menos en cinco áreas íntimamente relacionadas: el área pedagógica, el área de conocimiento de los aspectos sociales, éticos y legales relacionados con el uso de las TIC en la docencia, el área de habilidades en la gestión escolar apoyada en TIC, el área de uso de las TIC para el desarrollo profesional docente; y el área de conocimientos técnicos (Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010, p. 176).

Con un punto de vista similar al de los autores anteriormente mencionados, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en el año 2013, publicó el documento “Competencias TIC para el desarrollo profesional docente”, en el cual plantea cinco competencias para los protagonistas del proceso educativo y con el fin de ayudar a la evolución de las prácticas pedagógicas hacia la innovación.

-Competencia tecnológica (MEN, 2013, p. 36). Se refiere a la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan.

-Competencia comunicativa (MEN, 2013, p. 40). Es la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.

-Competencia pedagógica (MEN, 2013, p. 38). Se refiere a la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional.

-Competencia de gestión (MEN, 2013, p. 42). Es la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.

Por último, la Competencia investigativa (MEN, 2013, p. 44). que hace referencia a la capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.

Otro modelo importante es la última propuesta de formación basada en Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica planteada por la UNESCO (2016), la cual tiene como objetivo “aportar en la visión de la formación de calidad que un docente en la actualidad debe tener para enfrentar el desafío de enseñar en una sociedad de la información y el conocimiento” (p. 7). En este se plantean tres competencias:

-Diseña escenarios educativos apoyados en TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante. Se refiere a las habilidades de planificación y organización de elementos que permitan la construcción de escenarios educativos apoyados en TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante.

-Implementa experiencias de aprendizaje significativo apoyadas en TIC para la formación integral del estudiante. En esta dan cuenta de las habilidades que permiten poner en marcha el diseño y planificación de un escenario educativo, y que se ven reflejadas en las prácticas educativas de un docente.

-Por último, se encuentra la competencia que evalúa la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes. En ella se relacionan las habilidades que le permiten al docente valorar la efectividad para favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes al incorporar las TIC a sus prácticas educativas.

Como se puede observar en lo anteriormente mencionado, tanto a nivel nacional como internacional hay una apuesta por la construcción del conocimiento a través del uso de las herramientas TIC por parte del docente. De modo que, como lo expresa Navés (2015) “el aprovechamiento de las TIC con fines educativos no podrá resolverse si no se atiende con prioridad la necesidad de que los docentes desarrollen las competencias necesarias para incorporar su uso como herramienta didáctica dentro de sus prácticas pedagógicas” (p. 242). Por eso se hace primordial definir los aspectos fundamentales que permitan la consolidación del perfil docente de educación superior en Colombia, identificando inicialmente los usos, necesidades y requerimientos, tanto en su ejercicio profesional, como en un aporte a la calidad educativa de las instituciones.

Conclusiones

La sociedad del siglo XXI o sociedad del conocimiento demanda docentes de educación superior competentes en el uso de las TIC (Cabanillas et al., 2020, p. 241), que sean idóneos en la aplicación de “un conjunto amplio, profundo e integrado de conocimientos y habilidades en la medida en que planifica, implementa y revisa su práctica pedagógica” (Hernández, Ayala y Gamboa, 2016, p. 256); utilizando esas competencias de manera eficaz y eficiente, y al colocarlas en su contexto, promoviendo en los estudiantes también el desarrollo de dichas competencias.

Es importante señalar que “la integración de las TIC en las instituciones de educación se debe visualizar como un proceso a largo plazo” (Guzmán et al., 2011, p. 2). Es imposible pensar que en un contexto tan amplio y especial como es el educativo se puedan obtener logros inmediatos, pero sí se hace importante empezar o continuar trabajando en esos retos permanentemente; aunque ciertamente, como señalan Ortega et al. (2011), “no se trata de olvidar el papel y el lápiz, la pizarra y la tiza, la pregunta oral en clase y el examen escrito, sino de entender que hay otras muchas formas de enseñar” (p. 102) y, en consecuencia, se requiere la capacidad de integrarlas sacando el máximo provecho de cada una de ellas.

Los ambientes de aprendizaje mediados por TIC se convierten en espacios donde se mejora la comunicación educativa y esto incide directamente en la forma de enseñar y aprender (Amador et al., 2015, p. 88), es por ello que los actores de este proceso deben tener las capacidades y habilidades pedagógicas y tecnológicas para afrontar los cambios y mejorar las prácticas educativas. Al decir de Moral y Rodríguez (2010) las potencialidades educativas de las redes informáticas obligan a replantear profundamente “la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, así como las tareas y competencias docentes y discentes” (p. 46). De ahí que, continúan las autoras, la formación pedagógica del profesorado en TIC se convierta en uno de los factores claves para su uso en los sistemas de formación.

Adicionalmente, se hace imprescindible insistir en la formación y actualización permanente de los docentes en las habilidades tecnológicas, elaborando estrategias instruccionales para que estos adquieran y desarrollen las competencias para implementar el uso de las herramientas tecnológicas educativas dentro del aula; también las TIC son una herramienta fundamental en la formación de nuevos investigadores, el diseño de productos científicos, tecnológicos e invenciones (Montoya et al., 2018); así mismo es importante mejorar la infraestructura de las instituciones (Isaza et al., 2016; Roblizo y Cózar, 2015), pues de nada sirve la capacitación si no se cuenta con el equipamiento para su práctica; otro elemento importante en términos de la capacitación y formación en TIC, es entender

que esto es un proceso dinámico (Padilla et al., 2020, p. 109), en el cual, tanto los actores como las instituciones deberán hacer lectura permanente de las necesidades y requerimientos de las personas y la cultura.

Como resultado de todo lo expuesto anteriormente, queda claro, como afirma Dussel (2014), que “la brecha digital hoy se está desplazando del acceso a los usos” (p. 55); en ese sentido se reafirma que se requieren docentes en la educación superior del siglo XXI que cuenten con competencias en el uso de las TIC y de esta manera pongan al servicio de su quehacer cotidiano las herramientas y/o recursos para poder enfrentar los nuevos retos que plantea la educación; la relación entre tecnología y educación es innegable (García y Ruiz, 2020, p. 40), de hecho son aspectos de la realidad que están llamados a “encontrarse en fórmulas innovadoras que abran perspectivas formativas necesarias en este nuestro siglo XXI”, todo esto se hace imperioso sobre todo para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende la calidad educativa, asunto posible si se crean programas de alfabetización en uso de las TIC a partir de la experiencia y requerimiento de cada uno de los docentes.

Para finalizar conviene subrayar, que en las bases de datos existe suficiente información sobre el tema abordado, eso implica que la materia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior es supremamente importante para la calidad y que se debe continuar con las reflexiones e investigaciones en este campo.

Referencias

- Agreda, M., Hinojo, M. A., y Sola, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61713>
- Álvarez, A. M. (2016). Retos de América Latina: agenda para el desarrollo sostenible y negociaciones del siglo XXI. *Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 47(186), 9-30. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/pde/article/view/55886>
- Amador, J. F., Rojas, J. L., Sánchez, H. G., y Amador, E. D. (2015). Transformaciones comunicativas en el ambiente de aprendizaje de una institución beneficiaria de CPE cuando los docentes desarrollan competencias técnicas y tecnológicas e incorporan TIC en la actividad conjunta. *Scientia Et Technica*, 20(1), 88-94. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/9289/6311>

- Arguimbau, L., Ribera, M., y Fuentes P. E. (2011). La Web 2.0 en la gestión y la comunicación de información: una experiencia docente. *Scire*, 17(2), 39-48. <https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/3929/3623>
- Arroyave, D. I., y Ríos, B. E. (2014). *Uso pedagógico de las TIC por profesores de pregrado de la Universidad de San Buenaventura: Caso USB-Medellín*. REDIPE.
- Aula Planeta. (2015). 25 herramientas TIC para aplicar el aprendizaje colaborativo en el aula y fuera de ella. *Aula Planeta*. <https://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/>
- Cabanillas, J. L., Luengo, R., y Torres, J. L. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M., y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *RED - Revista de Educación a Distancia*, (51), 1-23. <https://revistas.um.es/red/article/view/275131>
- Cacheiro, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81. <http://hdl.handle.net/11441/45674>
- Camacho, L. J. (2014). Nuevos roles de los docentes en la educación superior: hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las TIC. *Ciencia y Sociedad*, 39 (4), 601-640. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87032685003.pdf>
- Caro, B. (2014). Utilización de TIC, Competencias Básicas y Calidad de la Educación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (42), 4-37. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/492>
- Carrera, F. X., y Coiduras, J. L. (2013). Docentes on-off. La formación en TIC para la conexión digital del formador. *Tecnología de Información y Comunicación en educación*, 7(1), 11-24. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol7n1/art1.pdf>
- Castells, M. (1997). *La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Cerda, L. L. (2014). *Evaluación de las competencias TIC de estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Maule (Chile)* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio. <https://idus.us.es/handle/11441/24044>

- Colciencias. (2018). *Libro Verde: Política Nacional de Ciencia e Innovación para el Desarrollo Sostenible*. Bogotá, Colombia. <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/33995>
- Dussel, I. (2012). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico*. Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2014). *Incorporación pedagógica de las TIC en la formación docente de los países de MERCOSUR*. Editorial Teseo.
- García, A., y Tejedor, F. J. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las curvas ROC para el análisis de diferencias. *Educación, XX1*(14), 43-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749042>
- García, J., Guzmán, A., y Murillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador: El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles educativos, XXXVI* (143), 67-85.
- García, J., y Ruiz, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), pp. 31-42.
- González, E.V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio. <http://hdl.handle.net/10495/13905>
- González, J. H., Gómez, D., y Gutiérrez, M. (2013). Evaluación de la actitud hacia las computadoras en los profesores de la educación superior de Rio Verde, S.L.P., México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(10). <http://1-11.ried.org.mx/index.php/RIDESE-CUNDARIO/article/view/504/494>
- González, L., Arango, S., Vásquez, C., y Ospina, J. (2015). Campo de investigación en tecnologías de información y comunicación: estrategia de gobernanza en la Universidad de Medellín. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 23*(2), 301-311. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-33052015000200015&lng=es&nrm=iso
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 44*, 51-65. <https://idus.us.es/handle/11441/45804>
- Guzmán, T., García, M. T., Espuny, C., y Chaparro, R. (2011). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. *Apertura, 3*(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/181/196>

- Havery, I. C. (2014). *Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC. Estudio de caso: UNIMET* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio. <https://idus.us.es/handle/11441/24045>
- Hernández, C. A., Ayala, E. T., y Gamboa, A. A. (2016). Modelo de competencias TIC para docentes: Una propuesta para la construcción de contextos educativos innovadores y la consolidación de aprendizajes en educación superior. *Revista Katharsis*, (22), 221-265. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/821>
- Hurtado, G. I., y Vélez, R. M. (2010). *El papel de las TIC en la transformación del modelo escuela nueva de la Institución Educativa Octavio Calderón Mejía (Medellín, Antioquia)* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio. <http://hdl.handle.net/10819/529>
- Isaza, L. G., Vargas, J. A., y Preciado, C. M. (2016). Estrategia pedagógica para la apropiación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para docentes de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 92-109. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/799>
- Lopera, C. A., Henao, E. A., y Henao, J. M. (2010). *Educación en bilingüismo, NTIC y medio ambiente en la transformación participativa del PEI del Centro Educativo Rural "Yarumalito" (Santa Bárbara, Antioquia) para el mejoramiento de la calidad de vida* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio. <http://hdl.handle.net/10819/530>
- López, F. (2019). *Prospectiva de la educación superior en el mundo: tendencias mundiales, regionales y escenarios al 2030*. El Viejo Topo.
- Martínez, F., y González, J. (2015). Uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los docentes en las facultades de ingeniería. *Revista Electrónica Redes de Ingeniería*, 6(1), 6-24. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.redes.2015.1.a01>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mesa, F. Y. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad Colombiana: evolución y prospectiva. *Rev. hist.edu.latinoam*, 14(19), 71-90. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1986/1981

- Mezarina, C. A., Páez, H., Terán, O., y Toscano, R. (2014). Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, III(01), 87-101. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/52/51>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mon, F. E., y Cervera, M. G. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@Ce: Revista Venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 10(3), 29-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003>
- Montoya, N. E., y González, E. V. (2019). Competencias TIC en docentes de nivel técnico y tecnológico. Un estudio de caso en un centro de formación del SENA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 74-95. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1087>
- Montoya, N. E., Mosquera, S. P., Pérez, M. C., y Arroyave, D. I. (2018). Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior. *ESPACIOS*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-03.pdf>
- Moral, M. E., y Rodríguez, R. (2010). *Experiencias docentes y TIC*. Octaedro.
- Muñoz, P. C., y González, M. (2012). La integración de las TIC en la universidad. Formación y uso de aplicaciones de infografía y multimedia. *Perfiles educativos*, XXXIV(137), 46-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300004
- Navés, F.A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 238-248. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746011.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Reafirmar una visión humanista. Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <https://bit.ly/2K2ZkHC>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Colombia: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*, Paris: OCDE.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Are the new millennium learners making the grade? Technology use and educational performance in PISA 2006*. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Educación en Colombia. Aspectos desatacados 2016*. Colombia: OCDE.
- Ortega, J., Hernández, P. M., López, D., y Vázquez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Ariel.
- Padilla, A. L., Gámiz, V. A., y Romero, M. A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56(1), 109-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7233340>
- Padilla, J. E., Vega, P. L., y Rincón, D. A. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), 272-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5473608>
- Pedraza, N., Farías, G., Lavín, J., y Torres, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 8-24. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35708>
- Pérez, A. (2012). *Nuevas formas de enseñar y aprender*. Morata.
- Prendes, M. P. (2011). Innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 267-280. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192021&idp=1&cid=167773>
- Prendes, M. P., Castañeda, L., y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, XVIII (35), 175-182. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=35&articulo=35-2010-21>
- Prendes, M. P., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, (361), 196-222. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fabfb679-b10c-4f91-b467-dc4d8f1e1869/re36108-pdf.pdf>
- Prieto, M., y Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación superior en Iberoamérica*. Dykinson.
- Ramírez, A., y Casillas, M. A. (2014). *Háblame de TIC: tecnología digital en la educación superior*. Editorial Brujas.

- Ríos, A. (2015). Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) en la educación superior a distancia en México: estudios de derecho, retos y oportunidades. *Enl@Ce: Revista Venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 13(3), 124-141. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82343214007.pdf>
- Roblizo, M. J., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 23-39. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180002.pdf>
- Said, E., Iriarte, F., Jabba, D., Ricardo, C., Ballesteros, B., Vergara, E., y Ordóñez, M. (2015). Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC. Caso región Caribe. *Educación XX1*, 18(2), 277-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70638708012>
- Salinas, M. E. (2012). Siguiendo la ruta de los desarrollos investigativos en el campo de la formación docente y su relación con las tecnologías de información y comunicación en Iberoamérica: hacia un estado del arte. *Revista Q*, 6(12), 1-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989786>
- Sarasqueta, A. (2012). *Somos información. La nueva ciencia de lo intangible*. EUNSA.
- Silva, J. E. (2012). Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: una política pública en el contexto chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(7), 1-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650658>
- Sobrado, L., Ceinos, M. C., y Fernández, E. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación. *Comunicar*, 18(35), 167-174. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=35&articulo=35-2010-20>
- Suárez, J. M., Almerich, G., Díaz, I., y Fernández, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234024>
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-61. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, (559), 31-47. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.pdf>
- Vera, J. A., Torres, L. E., y Martínez, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit, Revista de medios y educación*, (44), 143-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36829340010>

Aportes de la teoría de las representaciones sociales a la calidad de la formación del maestro de Educación Física¹

Enoc Valentín González Palacio*

Resumen

La calidad educativa pareciera ser un asunto estrictamente institucional, que deja por fuera las voces de aquellos que participan del acto educativo; el estudio muestra cómo desde la teoría de las representaciones sociales es posible escuchar la voz de los estudiantes que se forman como maestros, lo cual no solo puede ser considerado como un insumo para mejorar los procesos formativos y conocer a fondo las ideas, creencias y conocimientos sobre el futuro rol profesional, sino también, para construir instrumentos que a partir de los discursos de los estudiantes se conviertan en herramientas para futuras investigaciones y valoraciones de los procesos formativos al interior de las universidades.

Palabras clave:

Representaciones sociales; Redes semánticas naturales; Formación; Maestro; Educación física; Educación superior; Instrumento de medición, Validación; Calidad de la educación.

¹ Texto derivado de la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia: *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia*. Finalizada en agosto de 2019.

* Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de cátedra e integrante del grupo de investigación Cultura Somática de la Universidad de Antioquia. Docente investigador de la Universidad de San Buenaventura, Medellín-Colombia. Contacto: enoc.gonzalez@udea.edu.co, enoc.gonzalez@usbmed.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7708-7886>.

Introducción

Para determinar la relevancia del estudio, es necesario precisar que las representaciones sociales, hacen referencia a las construcciones del sentido común sobre algún objeto de la realidad, son necesariamente creaciones individuales y colectivas que denotan la manera de entender, valorar o percibir el mundo en el que se vive; en esta medida, las representaciones sociales se elaboran a través de la comunicación y la interacción social.

En la revisión de trabajos de representaciones sociales sobre la formación del maestro, se resalta que existen diferentes contenidos que son comunes a la formación de todo maestro, entre ellos se destaca la didáctica (Isaacs y Chiguay, 2014; Meira, 2013; Velásquez y Córdova, 2018); que en la formación del maestro el entorno es un aspecto relevante (Gómez y Pizarro, 2017; Lozano, 2016; González, 2019; Aguayo, 2020); y que el abordaje disciplinar de la educación física desde las representaciones sociales es aún incipiente (Cuadra et al., 2012; Ocampo y Ariza, 2016); en conclusión, en estos trabajos se resalta la idea de asumir al maestro como un eje central en el mejoramiento de los procesos educativos.

Desde lo procedimental y atendiendo a las consideraciones de la investigación metodológica (Polit y Hungler, 2005) y de Lo Monaco, Piermattéo, Rateau y Tavani (2016), se diseñaron dos cuestionarios que permiten conocer la cercanía o alejamiento que tienen los estudiantes de Educación Física frente a su proceso formativo y su rol como *maestro*. Instrumentos que además podrán ser utilizados en estudios ulteriores o en procesos de autoevaluación de programas o renovación de registros calificados de programas profesionales del campo de la educación física o afines.

Desarrollo

Las representaciones sociales

Uno de los autores más significativos proponentes de este concepto de representaciones sociales es Moscovici (1975, pp. 17-18), quien establece que esta es una modalidad particular de conocimiento cuyo propósito es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; lo define como un

conjunto organizado de conocimientos y una de las “actividades psíquicas” gracias a las cuales los sujetos hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o a una relación cotidiana de intercambios, liberando su imaginación; en esta medida, las representaciones sociales hacen denotar los asuntos de interés, comunes o significativos de una comunidad.

El propio Moscovici define a las representaciones sociales como un concepto polisémico, multifacético y multidisciplinar, en la medida en que puede abarcar diferentes elementos, tales como las ideologías, las creencias, las percepciones, los estereotipos, las actitudes, las opiniones y las imágenes, por lo que su marco comprensivo y explicativo de la realidad de los grupos estudiados no se circunscribe necesariamente a las circunstancias particulares de la interacción, llegando a trascender las estructuras de poder y de subordinación (Araya, 2002), lo que la hace una teoría muy relevante en el estudio de la formación del *maestro*, en la medida este sujeto ha estado determinado por disposiciones institucionales, políticas, económicas, administrativas y por supuesto las propias.

Desde un punto de vista mucho más pragmático, pero no menos complejo, Abric (2001) amparándose en la propuesta inicial de Moscovici, establece que una representación social está constituida por un conjunto de “informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado”; agrega, que en el análisis y comprensión de las representaciones sociales es necesaria una doble identificación, basada en su contenido y su estructura, lo que se constituye en la premisa fundamental de la noción del Núcleo Central, propuesta por el propio Abric, que establece una organización y jerarquización de los elementos que constituyen las representaciones sociales (Enfoque Estructural).

Así pues, las representaciones sociales son una forma desde la cual las personas y los grupos dan cuenta de su realidad a partir de “procesos de comunicación y del pensamiento social” (Araya, 2002, p. 11), las representaciones sociales son en esta medida una manera de sintetizar esa realidad, convirtiéndose en un tipo de conocimiento social, “el conocimiento del sentido común”.

De esta manera, la importancia de las representaciones sociales en el análisis de la *formación inicial y ser maestro*, permitió establecer el distanciamiento o acercamiento de las instituciones de educación superior y los sujetos en formación.

Como se dijo anteriormente y como lo establece Moscovici (1975), las representaciones sociales son una forma de conocimiento particular; por tanto, es relevante e imperioso en su estudio y su definición, tener en cuenta sus dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación.

La actitud, hace referencia a la posición de los sujetos frente al objeto que quiere ser representado, da cuenta de la cercanía o alejamiento que tienen las personas frente a un elemento de su realidad, en términos de favorabilidad o desfavorabilidad; suele ser el elemento de más fácil identificación en

la representación, pues lingüísticamente, los conceptos y expresiones que se dan frente a un aspecto o hecho, tienen una carga afectiva que es fácilmente interpretable. Para el caso de este estudio, la actitud se determinó a partir de las valoraciones y opiniones frente a las palabras, que designan los propios estudiantes frente a su *formación inicial y ser maestro*.

La información, hace alusión a dos elementos básicos; por un lado, dar cuenta de la *cantidad y organización* de las creencias, conocimientos y actitudes que tienen las personas o grupos sociales sobre un objeto o hecho social y, por otro lado, determinar de dónde provienen las diferentes expresiones y palabras que conforman la representación.

La última dimensión, el *campo de representación*, da cuenta de la estructura de la información, por tanto, es imprescindible en un estudio sobre representaciones sociales el ordenamiento y jerarquización de la información. En síntesis, se trata de establecer cuáles son los elementos más y menos relevantes de una representación. El campo representacional entonces, establece un esquema figurativo o núcleo figurativo que se configura como la parte más estable de una representación, además ordena a todo el conjunto de palabras e informaciones que dan cuenta del contenido, pues todos los elementos se priorizan en función y alrededor de este núcleo.

Para el caso de este estudio, el campo representacional se obtuvo con la utilización de la propuesta de Abric (2001) de la determinación del Núcleo Central; utilizando las frecuencias y ordenamiento de palabras como base para la determinación del eje central de las representaciones sociales indagadas o representación social hegemónica, lo cual se hizo posible a partir de la aplicación de Redes Semánticas Naturales (Hinojosa, 2008; Váldez, 1998).

El campo representacional, está constituido por dos tipos de representaciones; por un lado, las representaciones sociales hegemónicas (RSH) aluden a las creencias, conocimientos, percepciones y actitudes que son compartidas por la mayoría del grupo, su determinación se basa en el consenso, en la lógica colectiva; por su parte las representaciones sociales periféricas (RSP), se sitúan alrededor del Núcleo Central, es la parte de la representación más cercana a las opiniones particulares e individuales, por lo cual, son más susceptibles de variar, mutar o desaparecer.

Es importante también resaltar, que la construcción de las realidades sociales enmarcadas en la representación social, son realidades que no necesariamente se acercan a la lógica de las construcciones científicas, o a las grandes teorías que sustentan y delimitan el lenguaje de las ciencias o las disciplinas, pues su interés no es constituir un lenguaje universal; su razón principal es detallar las particularidades comunicativas de un grupo frente a un objeto, y en este proceso de descripción, no solo participan conceptos, sino también, creencias, mitos, estereotipos, opiniones, percepciones, actitudes, y todo aquello que pueda ser representado por una palabra, un gesto o una acción; así entonces, las representaciones sociales son esquemas figurativos y simbólicos que determinan un

tipo particular de realidad, de un tipo particular de sujetos y sus interacciones comunicativas con los demás; o como plantean Rodríguez y Rodríguez (2015), el modo en que las representaciones sociales se construyen, conservan y transforman a través de la comunicación.

Enfoques para el abordaje de las representaciones sociales

En la indagación de las representaciones sociales, se han identificado varios enfoques que las estudian, específicamente tres: el enfoque procesual, propuesto principalmente por Moscovici; el enfoque estructural, liderado por Abric; y el enfoque sicosocial encabezado por Doise. Los dos primeros suelen ser los dos enfoques más reportados por la literatura.

El enfoque procesual, le da primacía al contenido cognitivo y social de la representación, y es el derivado de los aportes de Jodelet (1984) y Moscovici (1975), por tanto, son las estructuras psíquicas (individuales) y las relacionales (sistema social y grupos), los principales procesos a partir de los cuales se construyen las representaciones.

El enfoque estructural, propuesto principalmente por Abric (1994, p. 18) define las representaciones como un conjunto de creencias y opiniones frente a un objeto, que por un lado debe identificar el contenido de la representación, pero también su estructura, es decir, un orden y jerarquización; por consiguiente, desde el punto de vista estructural se debe tener en cuenta una “doble identificación”. En este orden de ideas, la propuesta de Abric ofrece la “hipótesis del núcleo central”, la cual establece que una representación gira en torno a unos elementos que la identifican (hegemónica), y que, además, existen otros componentes que giran alrededor de ella y también hacen parte de la representación (periféricos).

El enfoque sicosocial o socio dinámico, es un enfoque de las representaciones sociales que corresponde a los estudios desarrollados por Doise (1986; 1990), quien centra su interés en la posición o inserción en las estructuras sociales que constituyen las representaciones, se interesa particularmente en las condiciones en las cuales estas se producen, y tiene un gran privilegio por las metodologías de orden cuantitativo, especialmente aquellas que se valen de herramientas estadísticas correlativas y multivariadas.

Aportes del estudio de la formación de maestros desde las representaciones sociales en la educación superior

Uno de los aportes que puede ofrecer el discurso de las representaciones sociales a los procesos de formación de *maestros*, es incidir en los sistemas de calidad de la educación superior, acudiendo a un concepto amplio de currículo, donde este se entiende como todo aquello que incide, aporta y transforma la acción educativa; las representaciones sociales de los *maestros* en formación por un lado, dan cuenta de cómo la institución universitaria incide en su discurso, pero también, posibilitará otras formas de construcción curricular anclada a las maneras como los sujetos perciben su proceso formativo y su futuro rol profesional.

Frente a este discurso, Biggs (2005) plantea que debe entenderse como “calidad del aprendizaje universitario”; en donde la calidad se inscribe en el terreno del cambio, del sacrificio, pero sobre todo en el sendero de entender la diversidad; o para decirlo en palabras de la teoría representacional, es una forma de representar la realidad a partir de las particularidades y apreciaciones que sobre el mundo tienen los demás, que, para el caso de este estudio, se trata de *maestros* en formación.

Esta manera de concebir la calidad en la educación superior como una invitación a entender al otro, de acuerdo con Biggs (2005), implica los siguientes elementos:

- » En la actualidad, en la enseñanza superior, hay una proporción mayor de antiguos escolares que antes. (...) Los estudiantes más brillantes y más comprometidos siguen estando allí, como estaban en el pasado, pero se sientan al lado de unos estudiantes de aptitudes académicas muy diferentes. En la actualidad, la diversidad de capacidades en las aulas es considerable.
- » La mayoría de los estudiantes pagará cada vez más por su educación. Exigirá un valor a cambio de dinero.
- » La diversidad de los estudiantes es mayor por otros conceptos; por edad y experiencia, por categoría socioeconómica y por antecedentes culturales.
- » Las clases han aumentado en tamaño y en diversidad. Un número menor de profesores está enseñando a un mayor número de estudiantes.
- » Hay más asignaturas orientadas al ejercicio profesional (p. 20).

Estas reflexiones por un lado, ponen de manifiesto que la diversidad, independiente de la variable o característica que se aborde, siempre estará presente en el escenario educativo; de otra parte, en el proceso de conformación de las representaciones sociales de los futuros *maestros* sobre su formación, siempre estará presente su idiosincrasia y su historia personal, lo que hará que en la manera de atender

los procesos formativos de los futuros *maestros*, se deba tener en cuenta no solo los consensos, sino también agudizar la mirada sobre aquellas particularidades o minucias que se presenten en la indagación en el contexto educativo. En esta medida, el discurso de la calidad del aprendizaje universitario debe transitar en las lógicas micro y macro sociales del proceso.

Por otro lado, para el caso particular de los sujetos que se forman como *maestros*, también se debe entender que en su futuro rol profesional, atender la diferencia y dar cuenta de la minucia, también será su responsabilidad, dado que el discurso de la calidad, y sobre todo el que se ampara en la alteridad y la hospitalidad, no es exclusiva de la educación superior; es responsabilidad de cualquier nivel educativo; y para el caso de los *maestros* de educación física, es una responsabilidad que sobrepasa las fronteras de la escuela o institución educativa, pues la cancha, el gimnasio, los barrios, las calles o la empresa, son también escenarios de desempeño profesional, por tanto, también son espacios donde la inclusión y la alteridad son invitadas de honor.

Como lo plantea Biggs (2005), el reto al que se enfrenta un maestro es hacer que el otro, llámese estudiante, alumno, deportista, cliente o usuario, aprenda de manera comprometida, teniendo en cuenta sus diferencias y particularidades en conjugación con los métodos de aprendizaje que lo estimulen. No es simplemente un acto instrumental, es una acción de perspicacia y entendimiento con el otro, de ahí que el conocimiento didáctico y la reflexión de cómo aprende el otro sea una premisa fundamental de una acertada educación de calidad.

Centralidad de las representaciones sociales sobre la *formación inicial y ser maestro*

Aunque este estudio contó con elementos tanto procesuales, estructurales y socio dinámicos de las representaciones sociales, se puede decir que el enfoque estructural propuesto por Abric (2001) fue su base; además, a partir de las representaciones sociales hegemónicas que denotan el núcleo de la representación, es que se establecen los ítems de los instrumentos construidos.

El primer trabajo de campo se realizó a partir de una muestra probabilística con 627 estudiantes de Licenciatura en Educación Física de las cuatro (4) universidades que ofrecen este programa en el departamento de Antioquia, a partir de un estudio multimétodo, es decir, tanto cuantitativo (No experimental – descriptivo) como cualitativo (estudio de casos múltiple), utilizando como instrumento de recolección principal las Redes Semánticas Naturales (Álvarez, 2003; Hinojosa, 2008; Váldez 1998), la cual es una técnica muy útil para el estudio y la indagación de los significados que tienen ciertas pala-

bras o expresiones en uno o varios grupos sociales determinados. Esta se clasifica como una técnica de carácter mixto (Álvarez, 2003), dado que puede analizarse desde un punto de vista cuantitativo o cualitativo.

Entre las principales razones que se tuvieron para la utilización de las Redes Semánticas Naturales, es su potencia como método de “*Verbal Association Tasks*”, tarea de asociación (libre) de palabras (Lo Mónaco et al., 2016, p. 7); es decir, permite conocer el contenido amplio de la representación social a partir de la voz de los sujetos indagados y no de clasificaciones predeterminadas.

Como lo describen Lo Monaco et al. (2016), inicialmente esta técnica tiene en cuenta la *frecuencia* de aparición de las palabras y la *jerarquía* de estas, lo cual hace que con una sola técnica se pueda obtener el contenido de la representación y la estructura de la misma.

De esta manera, *el núcleo central de la representación* propuesto por Abric (1994), se determina con las palabras con mayor peso semántico, o conjunto SAM; la estructura entonces de la representación social está dada también por la apreciación y valoración de los sujetos indagados. Existen varias propuestas para determinar el “punto de quiebre” o punto de corte para separar o escoger el núcleo de la red, o en palabras de Abric (1994), *el núcleo central o la red hegemónica de la representación social*.

Uno de los procedimientos más usuales para determinar el núcleo de la red está dado por las 10 primeras palabras que tengan mayor peso semántico (Váldez, 1998). Este procedimiento tiene el inconveniente de que su determinación no tiene en cuenta el tamaño de la red o riqueza gramatical del objeto representado, ni tampoco el tamaño de la muestra y la distancia semántica entre las palabras, por lo que su determinación no guarda parámetros de proporcionalidad, simplemente se escogen las 10 primeras palabras con mayor peso semántico, por tanto, se utiliza el procedimiento ofrecido por González (2019), quien establece que el núcleo central o punto de quiebre (PQ) se da cuando:

Una palabra de la representación social presenta una distancia semántica de 5% o más con respecto a la palabra definidora principal (100%); por lo tanto, la red hegemónica, estará conformada por el conjunto de palabras que tengan un valor igual o superior a 5% en su distancia semántica (valor FMG) (p. 46).

Otra consideración importante frente al uso de las redes semánticas naturales, es que a partir de ella es posible generar cuestionarios validados que den cuenta de un constructo sobre un objeto o palabra estímulo, que se determina por un grupo o comunidad específica; frente a esto opinan Vera, Pimentel y Batista (2005) que las redes semánticas ofrecen:

Datos importantes sobre el significado connotativo de las palabras derivadas de un modelo teórico, serán utilizados en la elaboración de los reactivos que componen un instrumento de medida. La forma particular de presentar los estímulos evaluados en la red semántica puede variar desde una lista de adjetivos en donde se pide seleccionar en un continuo

de cinco a nueve puntos de frecuencia, intensidad, acuerdo o alguna otra característica hasta una lista de afirmaciones en las cuales los enunciados fueran contruidos partiendo de los resultados de las redes semánticas (p. 449).

Esta consideración fue de gran ayuda metodológicamente, pues cimentó las bases de dos elementos clave de este trabajo; por un lado, se atendió la recomendación de Abric (1994) quien indica que en un estudio de representaciones sociales, además de establecer el contenido y la estructura, es necesario verificar el núcleo central de la representación; lo que también, motivó el diseño y validación de dos cuestionarios propios para esta investigación sobre la *formación inicial* y *ser maestro* a partir de un segundo trabajo de campo en la misma población.

De esta manera, para la construcción de los dos cuestionarios se tomaron como reactivos iniciales (validez de contenido), los significados establecidos como representaciones en la muestra inicialmente indagada frente a dos objetos en particular, la *formación inicial* y *ser maestro*; en el procesamiento de las variables de los cuestionarios (validez de constructo), se realizó un análisis factorial a partir de un análisis exploratorio y confirmatorio (Parra, 2002), aunque finalmente, como se verá más adelante, se optó por una conformación de dimensiones teniendo en cuenta aspectos temáticos (Vargas, Máynez, Cavazos y Cervantes, 2016) y el análisis de fiabilidad se realizó a partir del modelo Alfa de Cronbach, modelo a partir del cual se analiza el valor de la varianza de cada reactivo en función de la varianza total del cuestionario. El análisis de la información se realizó en el software SPSS v24.

Los resultados que se obtuvieron luego de aplicar y analizar las redes semánticas naturales fueron los siguientes:

- » Total de palabras referidas a la *formación inicial*: 3135
- » Valor J: 414 (cantidad de palabras sin repetir – riqueza gramatical)
- » Total de palabras referidas a *ser maestro*: 3135
- » Valor J: 366

Como puede apreciarse, con esta técnica se recoge un gran volumen de información, la cual dada su cantidad es necesario jerarquizar para determinar lo hegemónico o núcleo central (RSH) y lo periférico (RSP), lo que se encontró se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1. Representación social tanto hegemónica (RSH) como la periférica (RSP) (a partir del % total de todas las palabras que la componen) sobre la formación inicial y ser maestro.

N	Definidoras sobre formación	Frecuencia	Sumatoria de ordenes	peso semántico (M)	% peso semántico	Distancia semántica (FMG)
1	Pedagogía	150	521	78.150	19	100,0
2	Aprendizaje	129	465	59.985	14	76,8
3	Educación	113	407	45.991	11	58,8
4	Conocimiento	94	333	31.302	8	40,1
5	Enseñanza	92	281	25.852	6	33,1
6	Formar	78	262	20.436	5	26,1
7	Responsabilidad	64	217	13.888	3	17,8
8	Salud	60	196	11.760	3	15,0
9	Integralidad	56	200	11.200	3	14,3
10	Investigación	59	189	11.151	3	14,3
11	Deporte	66	139	9.174	2	11,7
12	Respeto	54	163	8.802	2	11,3
13	Disciplina	45	153	6.885	2	8,8
14	Cuerpo	43	156	6.708	2	8,6
15	Didáctica	49	136	6.664	2	8,5
16	Motricidad	44	123	5.412	1	6,9
TOTAL RSH		1.196	3.941	353.360	85%	
TOTAL RSP		1.939	5.464	62.628	15%	
TOTAL RS		3.135	9.405	415.988	100%	

N	Definidoras sobre ser maestro	Frecuencia	Sumatoria de ordenes	peso semántico (M)	% peso semántico	Distancia semántica (FMG)
1	Formación	133	474	63042	16	100,0
2	Guía	125	429	53625	14	85,1
3	Enseñar	118	381	44958	11	71,3
4	Conocimiento	105	349	36645	9	58,1
5	Aprendizaje	73	225	16425	4	26,1
6	Respeto	71	216	15336	4	24,3
7	Responsabilidad	65	209	13585	3	21,5
8	Amor	59	230	13570	3	21,5
9	Saber	60	186	11160	3	17,7
10	Ejemplo	58	172	9976	3	15,8
11	Educación	52	180	9360	2	14,8
12	Pedagogía	52	174	9048	2	14,4
13	Vocación	45	197	8865	2	14,1
14	Líder	51	153	7803	2	12,4
15	Paciencia	54	138	7452	2	11,8
16	Comprometido	42	145	6090	2	9,7
17	Amigo	42	118	4956	1	7,9
18	Pasión	32	106	3392	1	5,4
19	Motivación	35	95	3325	1	5,3
TOTAL RSH		1272	4.177	338.613	86%	
TOTAL RSP		1.863	5.228	57.099	14%	
TOTAL		3135	9.405	395.712	100%	

Nota: n= 627

La representación social hegemónica o conjunto SAM sobre *formación inicial*, estuvo conformada por las palabras que tienen una distancia semántica (valor FMG) igual o superior al 5% (PQ) (González, 2019), en este caso 16 palabras encabezadas por la definidora “Pedagogía”, que es la palabra principal y que corresponde a un % de peso semántico que representa el 19% de toda la representación. Nótese también, que las primeras 6 palabras (pedagogía, aprendizaje, educación, conocimiento, enseñanza y formar) tienen porcentajes de pesos semánticos iguales o superiores al 5%, y al parecer conforman una especie de nucléolo al interior del núcleo central, este nucléolo o eje de grupo de palabras centrales (Valor EGP) (González, 2019), se propone como otro componente más de las representaciones sociales, y denota la parte más potente o con mayor consenso dentro de la representación. Con respecto a la representación social periférica, aunque esta agrupa a 398 palabras, estas solo determinan un 15% de la representación.

Frente a la representación social sobre *ser maestro*, la representación social hegemónica está conformada por 19 palabras (conjunto SAM) y que tienen una distancia semántica igual o superior al 5% (PQ), la palabra principal fue “formación” que tiene un porcentaje de peso semántico del 16%, las palabras que establecen el eje de grupo de palabras (EGP), es decir, con porcentajes de peso semántico superior o igual al 5% fueron, además de la palabra formación las siguientes: guía, enseñar y conocimiento. La representación social periférica estuvo conformada por 347 palabras, no obstante, ésta solo determinó un 14% de la representación.

Para la segunda toma de datos, se realizó un muestreo no probabilístico, a partir de los requerimientos de Carretero y Pérez (2005), quienes establecen que por cada ítem del cuestionario a validar se requieren entre 5 y 10 sujetos; y teniendo en cuenta que los cuestionarios tenían entre 16 y 19 reactivos o ítems (N) (ver tabla 1), se requirió de mínimo una muestra de 190 sujetos, aunque finalmente se logró encuestar a 240 estudiantes, los cuales se escogieron proporcionalmente entre las cuatro universidades que hicieron parte del estudio.

Para el establecimiento de la validez de contenido de los dos cuestionarios de *formación inicial* y *ser maestro*, como se dijo anteriormente, se tomaron los datos de las representaciones sociales hegemónicas, las cuales constituyen los núcleos centrales de los dos constructos y que emergieron luego del análisis de las redes semánticas naturales aplicadas en un primer trabajo de campo, y que implicó a 627 estudiantes, tal como lo propone Lo Monaco et al. (2016) cuando se validan instrumentos a partir de las representaciones sociales.

Una vez terminado este segundo trabajo de campo, se procedió a determinar la posibilidad de realizar un análisis multifactorial para la determinación de dimensiones de los dos cuestionarios; se aplicó entonces la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, encontrándose valores muy positivos para proceder con el análisis exploratorio y confirmatorio.

En el cuestionario sobre *formación inicial* la prueba de KMO fue de 0,832 lo que indica un valor muy alto, que se confirma con una significancia estadística en la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0,001$), valores muy similares se obtuvieron para el cuestionario sobre *ser maestro* (KMO= 0,833; $p < 0,001$). No obstante, los resultados anteriores, al revisar la propuesta de agrupación de los reactivos a partir del método de rotación varimax, los ítems desde el punto de vista teórico o empírico fueron difíciles de agrupar y nombrar², por lo que se decide establecer las dimensiones a partir de su cercanía temática tal como lo propone Vargas et al. (2016); las dimensiones entonces se agrupan en las categorías que emergen de las palabras definidoras de la representación social hegemónica, pues como manifiesta Morales (2011, p.21): “las consideraciones estadísticas solas no garantizan unos resultados con significación conceptual”.

Para el caso del cuestionario sobre actitudes frente a la formación inicial, las dimensiones (4) y sus respectivos ítems (16) fueron: Conocimiento (ítems: 4, 10), Disciplinar (ítems: 8, 11, 14, 16), Educativa (ítems: 1, 2, 3, 5, 6, 15) y Valórica (ítems: 7, 9, 12, 13).

Para el caso del cuestionario sobre actitudes sobre ser maestro, las dimensiones (3) y sus respectivos ítems (19) fueron: Conocimiento (ítems: 4, 9), Educativa (ítems: 1, 3, 5, 11, 12) y Valórica (ítems: 2, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19).

La fiabilidad de estas dimensiones y los cuestionarios en general, se realizaron a partir del modelo de Alfa de Cronbach (Celina y Campo, 2005); los resultados fueron como sigue:

La fiabilidad del cuestionario sobre *formación inicial* fue muy alta según el modelo de Alfa de Cronbach (0,903), lo que indica que es una prueba que da cuenta del constructo que mide. Por otro lado, al evaluar la relevancia de cada uno de los ítems para la escala general, se encontró que, si se llegara a eliminar cualquiera de los ítems, la confiabilidad del cuestionario disminuiría, por lo que cada uno de los reactivos permanece en el cuestionario.

También se estableció la confiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario sobre formación inicial, y se encontraron resultados favorables en la mayoría de ellas (Alfa de Cronbach $> 0,729$); en la dimensión de Conocimiento el valor de Alfa de Cronbach fue apenas aceptable (0,664), lo que muestra que las dimensiones también son un buen reflejo de las representaciones sociales de los estudiantes sobre su formación.

² Dimensiones o componentes rotados para el cuestionario de formación inicial: D₁: 1, 2, 4, 16; D₂: 3, 5, 6, 7, 12; D₃: 8, 9, 10, 13, 14; D₄: 11, 15.

Dimensiones o componentes rotados para el cuestionario sobre ser maestro: D₁: 3, 5, 6, 7; D₂: 4, 9, 10, 11, 17, 18, 19; D₃: 2, 8, 15, 16; D₄: 1, 12; D₅: 13, 14.

La fiabilidad del cuestionario sobre lo que significa *ser maestro*, también fue muy alta en el modelo de Alfa de Cronbach (0,933), lo que indica que es una prueba que da cuenta del constructo que indaga. Por otro lado, al evaluar la relevancia de cada uno de los ítems para la escala general, se encontró que, si se llegara a eliminar cualquiera de los ítems, la confiabilidad del cuestionario disminuiría, por lo que cada uno de los reactivos permanece en el cuestionario.

Al establecer la confiabilidad de cada una de las dimensiones, se encontraron resultados favorables en la mayoría de ellas, en la dimensión Educativa, el Alfa de Cronbach fue de 0,789, y en la Valórica de 0,901, en el caso de la dimensión de Conocimiento fue apenas aceptable 0,664; estos valores indican que las dimensiones también son un buen reflejo de las representaciones sociales de los estudiantes sobre lo que significa *ser maestro*.

Siguiendo con el propósito con el cual se diseñó el cuestionario sobre la *formación inicial*, verificar la teoría del núcleo central propuesta por Abric (2001), al evaluar los resultados de la aplicación del mismo, se encontró que todos los ítems presentan valoraciones positivas o favorables, por encima de 4,1 lo que es una calificación positiva; por tanto, se verifica que todas las palabras que constituyen la representación social hegemónica sobre la formación siguen siéndolo, aunque no con el mismo orden. La palabra definidora principal de la representación social en este segundo trabajo de campo fue didáctica ($m=4,6$, $dt: 0,5$) y la pedagogía que fue la palabra principal en el análisis de las redes semánticas naturales (primer trabajo de campo), aparece en segundo lugar con valores similares a didáctica; lo que se sigue manteniendo es el componente educativo como elemento esencial en la representación social sobre la *formación inicial*; se confirma igualmente la actitud positiva de los estudiantes frente a su proceso de formación como *maestros* (ver tabla 2).

Igualmente, en el proceso de verificación de la teoría del núcleo central propuesta por Abric (2001), al evaluar los resultados de la aplicación del cuestionario sobre lo que significa *ser maestro*, se encontró que todos los ítems presentan valoraciones muy altas por encima de 4,4, lo que es una calificación muy positiva; por tanto se verifica que todas las palabras que constituyen la representación social hegemónica sobre lo que significa *ser maestro* aún permanecen, y aunque el orden de las palabras varía sustancialmente, la palabra definidora principal: formación, sigue siendo la que presenta mejor valoración ($m=4,7$, $dt: 0,5$), y el componente valórico sigue siendo categóricamente lo más relevante en la representación social sobre *ser maestro* (ver tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario sobre la formación inicial y ser maestro.

Ítem	Palabra definidora-formación inicial	Media	Desviación típica
F15	Didáctica	4,6	0,5
F1	Pedagogía	4,6	0,5
F16	Motricidad	4,6	0,6
F2	Aprendizaje	4,5	0,5
F4	Conocimiento	4,5	0,7
F5	Enseñanza	4,5	0,6
F12	Respeto	4,5	0,7
F14	Cuerpo	4,5	0,7
F11	Deporte	4,4	0,6
F3	Educación	4,4	0,8
F9	Integralidad	4,4	0,7
F6	Formar	4,4	0,7
F13	Disciplina	4,4	0,6
F7	Responsabilidad	4,3	0,7
F10	Investigación	4,3	0,7
F8	Salud	4,1	0,9
Ítem	Palabra definidora-ser maestro	Media	Desviación típica
M1	Formación	4,72	0,5
M19	Motivación	4,70	0,5
M12	Pedagogía	4,68	0,5
M18	Pasión	4,68	0,5
M6	Respeto	4,66	0,5
M13	Vocación	4,66	0,5
M11	Educación	4,65	0,5
M9	Saber	4,63	0,5
M7	Responsabilidad	4,62	0,5
M17	Comprometido	4,61	0,6
M2	Guía	4,58	0,6
M3	Enseñar	4,57	0,5
M4	Conocimiento	4,54	0,5
M14	Líder	4,54	0,6
M5	Aprendizaje	4,53	0,5
M15	Paciencia	4,50	0,7
M8	Amor	4,46	0,6
M10	Ejemplo	4,46	0,6
M16	Amigo	4,42	0,7

Nota: N=240

Para la valoración de los cuestionarios, se debe tener en cuenta que para responder cada ítem se construyó una escala Likert con cinco opciones de respuesta a saber:

- » (1) Muy en desacuerdo.
- » (2) En desacuerdo.
- » (3) Indiferente.
- » (4) De acuerdo
- » (5) Muy de acuerdo

Para la valoración de la puntuación total de los cuestionarios y de cada una de sus dimensiones, se suman los valores de cada ítem (entre 1 y 5) y se divide por el número de ítems de cada dimensión o del cuestionario total. Los valores obtenidos de este proceso darán como resultado una variable cuantitativa, que también tendrá valores entre 1 y 5, donde 1 implica la valoración más negativa y 5 la valoración más positiva.

Estos valores también se pueden clasificar en tres categorías (Ordinal) que serían actitudes frente al *proceso formativo* y *ser maestro*, de la siguiente forma:

- » (1) Desfavorable (valores entre 1,00 y 2,33)
- » (2) Indiferente (valores entre 2,34 y 3,66)
- » (3) Favorable (valores entre 3,67 y 5,00)

Finalmente, al correlacionar las diferentes variables que componen las dimensiones tanto de la actitud frente a la *formación inicial* como las de *ser maestro* (ver tabla 3), las cuales presentaron distribución no normal ($KS < 0,05$); se encontró que todas las dimensiones referidas a la *formación* y su valor total, presentan relaciones positivas entre moderadas y altas ($Rho Spearman = 0,424 - 0,627$) con las dimensiones y el valor total de la actitud frente a *ser maestro*, lo que indica, que entre mejor es la actitud frente al proceso formativo, mejor es la predisposición para *ser maestro*; relaciones que además presentaron asociaciones estadísticamente significativas ($p < 0,01$).

Tabla 3. Correlaciones (Rho de Spearman) entre la Formación Inicial y Ser Maestro

Variabes		Dimensión conocimiento– Ser Maestro	Dimensión educativa Ser Maestro	Dimensión valórica–Ser Maestro	Valor total Ser Maestro
Dimensión conocimiento– Formación Inicial	r_s	,436**	,439**	,487**	,494**
	P	,000	,000	,000	,000
Dimensión disciplinar– Formación Inicial	r_s	,479**	,463**	,537**	,545**
	P	,000	,000	,000	,000
Dimensión educativa– Formación Inicial	r_s	,578**	,629**	,440**	,525**
	P	,000	,000	,000	,000
Dimensión valórica– Formación Inicial	r_s	,424**	,508**	,472**	,505**
	P	,000	,000	,000	,000
Valor total Formación Inicial	r_s	,571**	,605**	,562**	,607**
	P	,000	,000	,000	,000

Nota: n=240

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Conclusiones

Desde el punto de vista metodológico, el proceso llevado a cabo en esta investigación destacó la importancia de acoger los estudios sobre representaciones sociales desde el enfoque estructural (Abric, 1994), pues la determinación del contenido de las representaciones sociales y su estructura da la posibilidad de escuchar al otro y presentar los resultados desde la voz de los sujetos indagados; es a partir de estas voces que se establece la comunicación social y se guían las acciones (Gutiérrez, 2019, p. 120), por tanto, las representaciones sociales son de gran utilidad en la toma de decisiones y mejoramiento de los procesos educativos.

Por su parte, la teoría del núcleo central fue posible de realizarse gracias a la utilización inicial de un muestreo probabilístico ($Z=1,96 - 95\%$; $e=5\%$), que garantizó en gran parte la confiabilidad y posibilidad de que los resultados sean inferibles a toda la población, de tal manera que con la realización de un trabajo de campo posterior, se pudieron encontrar resultados similares a la primera prueba empírica, verificando así la centralidad de las representaciones sociales sobre la *formación inicial* y *ser maestro*.

La creación, validación y aplicación de cuestionarios sobre el proceso de *formación inicial* y lo que significa *ser maestro*, se hizo a partir de las representaciones sociales de los propios estudiantes que fungieron como expertos de su realidad, verificando así la teoría de las representaciones sociales y la técnica de las redes semánticas naturales, como un proceso de validez de contenido para la creación de reactivos (Lo Monaco et al. 2016), y por ende de instrumentos para la realización de estudios posteriores o como herramientas para la valoración de los procesos formativos de los futuros maestros al interior de las instituciones de educación superior.

Por otro lado, se incentiva un nuevo proceso metodológico para el establecimiento del “punto de quiebre” (PQ) a la hora de determinar el núcleo central o la red hegemónica de una representación social a partir de la técnica de redes semánticas naturales (Váldez, 1998), teniendo como criterio de referencia y que separa lo hegemónico de lo periférico a partir de un valor de 5% o más en la distancia semántica (Valor FMG) en las palabras definidoras (González, 2019).

Ambos cuestionarios, presentaron valores de fiabilidad muy altos en el modelo de Alfa de Cronbach, por lo que pueden ser utilizados en indagaciones sobre actitudes frente a la *formación inicial* y *ser maestro* en estudiantes de licenciatura en educación física; o se puede utilizar el procedimiento descrito en este estudio para diseñar nuevos cuestionarios, sobre otros temas u otros grupos poblacionales que ayuden a determinar o verificar las representaciones sociales, tal como lo establece metodológicamente el enfoque estructural (Abric, 1994).

Los datos encontrados frente a la relación entre las actitudes frente a la *formación inicial* y *ser maestro*, permiten inferir que establecer procesos de formación acordes con las expectativas, opiniones y actitudes de los estudiantes, especialmente en los componentes referidos al conocimiento, lo disciplinar, lo educativo y lo valórico, sentará las bases para formar mejores *maestros*; frente a esto opina Aguayo-Rousell (2020) que: “ahondar en los pensamientos, imágenes, creencias, opiniones y representaciones de su profesorado permite acercarse y comprender algunas de las problemáticas presentes en estas instituciones y prever posibles acciones para su mejoramiento” (p. 18).

Finalmente, es necesario precisar que los estudios sobre representaciones sociales muestran un campo representacional sobre uno o varios objetos en específico, a partir de las posturas de unos sujetos de un contexto o contextos en particular, lo que denota una consideración dinámica frente a la realidad; por tanto, los resultados y propuestas derivadas de este estudio, más que un elemento concluyente, son una invitación a continuar con la indagación por las particularidades formativas que conlleva la inmensa fortuna de convertirse en *maestro*.

Agradecimientos

A la Facultad de Educación y al Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia; igualmente al Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, La Universidad Católica de Oriente y la Universidad de San Buenaventura. Igualmente se agradece el apoyo y asesoría de la Doctora Margarita Benjumea y El Doctor León Jaime Urrego. Finalmente, eterna gratitud a cuatro grandes maestros: Elvia, Rubiela, Benjamín y Luz Elena.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Abric, J. C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Cultura libre.

Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista electrónica Educare*, 24(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.18>

Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.

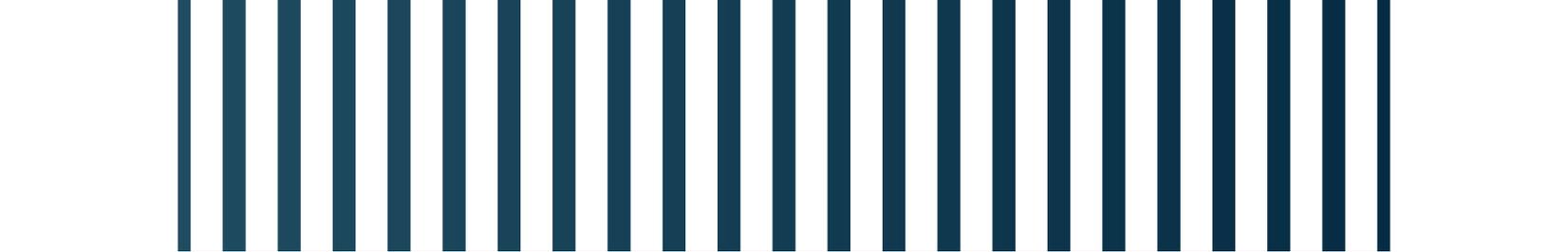
Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

- Carretero, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33705307.pdf>
- Celina, H., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Cuadra, D., Georgudis, C. N., y Alfaro, R. A. (2012). Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 983-1001. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n2/v10n2a15.pdf>
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J. F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, Tome 3* (pp. 111-174). Dunod.
- Gómez, H., y Pizarro, F. (2017). Representaciones sociales y Formación Inicial Docente: el desafío de formar en ciudadanía, autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 288-299. <https://doi.org/10.23854/autoc.v0i2.34>
- González, O. (2019). La narrativa biográfica como prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90. <http://dx.doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.5>
- González, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/13905/4/GonzalezPalacioEnoc_2019_RepresentacionesSocialesFormacion.pdf
- Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 29(10), 105-123. <http://dx.doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.29.525>
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(1), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190007>

- Isaacs, M. A., y Chiguay, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en Educación Superior. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 13(26), 117–130. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37>
- Jodelet, E. (1984). La representación social: fenómenos, concepto, teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–493). Paidós.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., y Tavani, J. L. (2016). Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12124>
- Lozano, I. (2016). Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. *Revista ciencias de la educación*, 26(47), 61-78. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art04.pdf>
- Meira, P. A. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental. Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300003
- Morales, P. (2011). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas, Madrid Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. <https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moscovici, S. (1975). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A.
- Ocampo, M. L., y Ariza, J. C. (2016). Representaciones sociales de actividad física y sus condicionantes para su práctica en docentes de la localidad Los Mártires de Bogotá, D.C. *Revista Facultad de Medicina*, 64, 135–142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>
- Parra, J. (2002). Análisis exploratorio y análisis confirmatorio de datos. *Espacio abierto*, 11(1), 115-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12211106>
- Polit, D., y Hungler, B. (2005). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6 ed.). Mc Graw-Hill.
- Rodríguez, L., y Rodríguez, P. (2015). El doble vínculo entre representaciones sociales y comunicación social. *Palabra Clave*, 18(3), 905-937. 10.5294/pacla.2015.18.3.12
- Váldez, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. UAEM.

- Vargas, M., Máynez, A. I., Cavazos, J., y Cervantes, L.E. (2016). Validez de contenido de un instrumento de medición para medir el liderazgo transformacional. *Revista Global de Negocios*, 4(1), 35-45. <https://ssrn.com/abstract=2659369>
- Velásquez, M., y Córdova, A. (2018). Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y Lingüística*, (25), 169–191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100009>.
- Vera, J., Pimentel, C., y Batista, J. (2005). Redes semánticas naturales: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>



La informática educativa: una necesidad real, una propuesta para la calidad

Yanet del Socorro Valverde Riascos*
Oscar Olmedo Valverde Riascos**

*“La educación está reprimiendo los talentos y habilidades de muchos estudiantes; y está matando su motivación para aprender”
Ken Robinson (2013).*

Resumen

El presente texto de investigación teórica analiza la labor de la comunidad educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera específica, en la formación para la vida en los niveles de educación básica, media y superior, a partir de las orientaciones generales para la educación en tecnología, que, como política pública educativa buscan resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales. Además, plantea orientaciones que muestran un punto de vista que favorece la reflexión, en cuanto a las nociones de tecnología, para que promuevan en forma genérica una educación activa, la formación para la vida; y el uso de las herramientas tecnológicas, lo cual es coherente con el proceso integral de formación. Posteriormente, a partir del análisis, se hace énfasis sobre el debate público que debe hacerse frente al uso adecuado de la tecnología en la educación; se argumenta la necesaria implementación de la herramienta tecnológica, y se propone esta para la construcción de una sociedad más democrática, equitativa y solidaria, ya que resulta una vía fecunda para formar y favorecer las competencias del futuro.

Palabras clave:

Educación; Formación profesional; Informática; Pensamiento; Calidad de la educación; Valores sociales; Competencia del docente; Tecnología de la información; Aprendizaje; Desarrollo humano.

* Magíster en Pedagogía, Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, Grupo Indagar, Universidad Mariana, San Juan de Pasto-Colombia. Contacto: yvalverde@umariana.edu.com, <https://orcid.org/0000-0002-8419-6674>

** Doctor en Educación, Director de la Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Grupo Praxis, Universidad Mariana, San Juan de Pasto-Colombia. Contacto: ovalverde@umariana.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-2306-4053>

Introducción

La educación es un factor inherente a la vida del ser humano, constituye un elemento integrante de la sociedad, como pueden ser el lenguaje, el derecho, el arte o la ciencia y, necesita igualmente de ella para su conservación y desarrollo. Por eso, se convierte en una función humana, vital, autónoma y como tal tiene sus normas y leyes propias; al igual que la vida, se encuentra condicionada por las concepciones del mundo que van surgiendo con el transcurso del tiempo.

De ahí que, la educación es parte de la formación integral, que permite el desarrollo del individuo con miras a establecer un mejor vivir dentro de la sociedad en que se desenvuelve, simple y llanamente, de manera que pone presente sus talentos y habilidades, que desde la escuela le permiten potencializarlos y a la vez ejecutarlos, a través de la incitación al pensamiento crítico y a tomar posición inteligente frente a las propuestas; por tanto, se debe provocar la confrontación entre el mundo del estudiante y el mundo de las ciencias para así suscitar el salto hacia una nueva visión.

Por consiguiente,

la formación de los discentes, tiene como ejes, cuatro parámetros esenciales, necesarios para el desarrollo de los individuos, de esta manera los sujetos requieren en el proceso cognitivo: instruirse en los elementos pertinentes de la comprensión; ejercitarse en el ámbito del hacer, y así participar de la realidad circundante; saber convivir y solidarizarse en las acciones de la comunidad; por último, a ser un buen humano. Estas características son vitales y contienen las herramientas de aprendizajes fundamentales anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber, convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996, p. 91).

Por eso, en una institución educativa se requiere de saberes esenciales que generen calidad educativa, y no sean solo una utopía, sino que tome su lugar en los procesos de formación integral, en la enseñanza y aprendizaje de las generaciones futuras y en el desarrollo de habilidades y destrezas para un mejor vivir en la sociedad.

Desarrollo

La informática educativa como objeto de estudio interdisciplinar y como campo del saber, se encuentra interrelacionada con otras ideas, fuerzas constitutivas, complejas, de espacios de integración y como categoría emergente, es decir, “que surge como una derivación de algo existente o como algo nuevo” (Chiappe y Sánchez, 2014, p. 136); por eso, se requiere analizarla desde diversos ejes temáticos como es la comunidad educativa del siglo XXI, la formación para la vida, la tecnología como ente de innovación y cambio, el aprendizaje y la gestión educativa en instituciones de educación como generadoras de calidad desde los niveles de educación infantil hasta la educación superior.

Comunidad educativa del siglo XXI, como agente de transformación de la sociedad

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado una serie de reformas (algunas acertadas, otras no bien vistas para el equipo de docentes) para mejorar la calidad de servicio educativo. Por esta razón, la preocupación del docente está en lograr esa calidad de servicio vivencial en las diferentes comunidades educativas en que se desempeña, ya que la educación es el pilar fundamental que permite el desarrollo de un ser humano apto para desenvolverse en la sociedad, no solamente aprender cosas, sino “Aprender a Aprender”. Por tanto, la tarea es la de ayudar a discernir, a detectar lo esencial y a crear.

Es así como, los componentes por los cuales se mide el índice de desarrollo humano, se encuentran en los conocimientos a los que accede la población. Además, el índice de desarrollo educativo clasifica a los países en tres áreas fundamentales: la matrícula, la terminación de estudios y la equidad de sexo.

Por consiguiente, se pretende brindar una educación de calidad en los niveles de preescolar, básica, y media, superior, sin embargo, el trabajo no solo depende de la institución educativa, ni mucho menos, única y exclusivamente de los docentes; por ello, es importante señalar que la comunidad educativa (artículo 6 de la Ley 115, 1994) está conformada por: estudiantes, directivos-docentes, padres de familia, sociedad y docentes; como agentes educadores y responsables de la calidad; los cuales se describen a continuación.

En primera instancia, son los educandos la piedra angular de las políticas de la dualidad enseñanza-aprendizaje; son entonces, los alumnos quienes adoptan posturas proactivas frente a los componentes del saber ser, saber hacer y saber conocer, además de la adquisición de normas de conducta pertinentes

para la convivencia; estos elementos enriquecen y estimulan las buenas prácticas y relaciones educativas, para crear individuos con espíritu investigativo, propositivo y argumentativo, dispuestos a transformar adecuadamente la realidad que los envuelve.

En segundo lugar, los directivos-docentes son los que gestionan los recursos para proveer a las instituciones educativas de las herramientas pedagógicas y tecnológicas necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun más, son los encargados de dirigir la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa; de igual manera, son responsables por la calidad de la prestación del servicio y, así mismo, de presidir el Consejo Directivo y el Consejo Académico, coordinar los demás órganos del gobierno escolar, formular y dirigir la ejecución de los planes anuales de acción, y velar por el mejoramiento continuo de la calidad.

En tercer lugar, la familia, como

núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

- a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional;
- b) Participar en las asociaciones de padres de familia;
- c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento;
- d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos;
- e) Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo;
- f) Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y
- g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral (Congreso de la República de Colombia, 1994, pp. 2-3).

Finalmente, la sociedad junto con la familia y el Estado son los responsables de la educación. A este estamento se puede incorporar la comunidad cercana al contexto, puesto que es un elemento importante en el proceso educativo, porque es en ella, justamente, donde se debe desarrollar las potencialidades de los estudiantes para defender su identidad cultural. La comunidad puede convertirse en un recurso de aprendizaje, de manera similar, la relación entre docentes, estudiantes y comunidad debe constatar que están íntimamente ligados (Ley 115, 1994).

Por otra parte, las entidades que puedan contribuir al desarrollo de la institución educativa, y con quienes los directivos deben realizar los convenios y alianzas, pueden ser del sector educativo (universidades y centros técnicos y tecnológicos), del sector productivo y del sector empresarial.

Paralelamente, los docentes se convierten en un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transformación del proceso pedagógico debe partir de las iniciativas que tenga el docente en incorporar programas innovadores en el aula de clase.

La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994:

Exigen a los maestros educar para un nuevo orden social, caracterizado por continuas transformaciones y el surgimiento constante de mayores demandas formativas. Los cambios en el conocimiento, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, y la expansión en la cobertura de la educación han roto el aislamiento histórico y característico del maestro del siglo XX, a la vez que han generado modificaciones fundamentales en las formas de enseñar y aprender en el siglo XXI (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008a, párr. 5).

En este marco de ideas, el docente del siglo XXI tiene el reto de recuperar la confianza, que en un tiempo no muy lejano tenía ante la comunidad. El magisterio docente debe encontrar personas con una verdadera vocación de servicio, dispuestas al cambio que exigen las nuevas generaciones, pero sobre todo, con sentido de pertenencia y responsabilidad, conscientes de que están formando seres humanos, que desde etapas iniciales necesitan una capacitación cognitiva adecuada, pero además, ser poseedores de principios que posibiliten una vida dentro de los parámetros de la igualdad, la autonomía, la responsabilidad, el servicio, y sobre todo, la honradez.

Si bien es cierto que, a nivel nacional el Ministerio de Educación ha creado y está creando estrategias con el afán de mejorar el sistema de educación en todos los niveles, algunas de esas políticas educativas no han sido bien recibidas por los docentes. La aparición de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, concibe a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes.

Lastimosamente para el sector educativo y, en parte, como consecuencia de la problemática generada en el magisterio, se establece el Decreto 230 de febrero de 2002, con el que se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Aquí, las buenas intenciones gubernamentales, centradas en ayudar a que la mayoría de los estudiantes pasen el año escolar y mantener los intereses económicos -porque la pérdida de año escolar por parte de un estudiante, implicaba pérdidas económicas severas-, promovieron la mediocridad del educando, ya que en las instituciones educativas, los estudiantes aprobaban el año escolar a pesar de tener desempeños bajos en 7 u 8 asignaturas. A partir de lo anterior, se creó la generación de la mediocridad, que, hasta el momento, todavía se sienten sus impactos y secuelas.

Simultáneamente, se expide el Decreto 1278 del 19 de julio de 2002, que tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente, el cual regula las relaciones entre el Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, como atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente, buscando con ello, una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los educadores. Colombia se convierte así, en el único país que cuenta con dos estatutos de profesionalización docente, con grandes diferencias y desigualdades entre uno y otro, porque los docentes cobijados por el Decreto 2277 de 1979 no son evaluados como los docentes amparados por el Decreto 1278 de 2002; por lo anterior, en ocasiones, se presenta abusos laborales por parte de algunos rectores y hasta de los mismos compañeros docentes del antiguo estatuto.

Después, se presenta otra crisis, porque los nuevos docentes (así llamados a los del Decreto 1278 de 2002), en su afán de mejorar y obtener buenas valoraciones de desempeño, se preocupan por innovar, presentan propuestas de aula que son motivantes para el estudiante, sobre todo porque incorpora el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una ayuda pedagógica para mejorar el proceso; lo anterior, trae controversia en aquellos docentes que se niegan a la innovación y actualización.

Por otra parte, cuando la comunidad educativa se da cuenta del desacierto del Decreto 230 de 2002, surge el Decreto 1290 de abril 16 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación de aprendizajes en los niveles de educación básica y media, que da autonomía a las instituciones educativas para escoger su sistema de evaluación; la mayoría de las instituciones educativas acogió la evaluación cuantitativa. Sin embargo, es necesario comprender cómo se puede evaluar un conocimiento en forma cuantitativa o numérica, si la educación es integral. Es evidente que existen muchos aspectos del desarrollo humano que no pueden ser cuantificables, por el contrario, deben valorarse desde otra perspectiva, menos la numérica.

Es destacable la insistencia del MEN en la innovación que se debe dar a los sistemas educativos, en cuanto a la incorporación de las TIC, que se realizó desde el año 1995 hasta nuestros días; estas, bien utilizadas, pueden convertirse en una importante herramienta pedagógica de gran ayuda para el docente que quiere seguir a la par con los avances tecnológicos del mundo globalizado, y en el apoyo al teletrabajo y teleformación en tiempos de pandemia, la cual se ha requerido para el desarrollo de diversas actividades, pero especialmente en el sector educativo.

De igual manera, la Ley 30 de 1992 reconoce a la educación superior como un servicio público, que es ofertada por parte del Estado y por particulares, la cual se realiza con posterioridad a la educación media; en cuanto a los temas de evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia, se ha creado dentro del sistema educativo, el denominado sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, conformado por los organismos, las acciones y las estrategias que

aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema, enfatizando en todos sus procesos por el uso de la tecnología educativa como eje transversal de la vida académica universitaria y más ahora que la tele formación, mediante las plataformas Moodle, se hizo necesaria para el desarrollo de programas de pregrado y posgrado; como lo afirman Medina-Rebollo, Grimaldi-Puyana, Del Río-Rama y Sánchez-Oliver (2019), “la tele formación y los campus virtuales actúan como un medio idóneo para extender el alcance y facilitar la creación de un aprendizaje en un espacio común” (párr. 5).

Hacia el reto de la formación para la vida

Si se trata del vasto concepto educativo, los asuntos sobrepasan lo económico; la cualificación de docentes y discentes, la modernidad en edificios y tecnología e independencia institucional, son algunos factores para lo cual se deben tener en cuenta múltiples aspectos, pero obviados en su mayoría. Tal es el caso del contenido formativo, el cual no se tiene en consideración por los actores involucrados en la formación de los sujetos, siendo este el que permite formar estudiantes íntegros para la participación ciudadana en Colombia, país tan necesitado de personas capaces de darle una transformación humanitaria y acorde con las necesidades de las comunidades; este ámbito es suplido por contenidos basados en la simple transmisión de conocimientos morales y éticos, sin embargo, esto es insuficiente para la estructuración de una ciudadanía competente en todo aspecto social (Vargas, 2012).

El cambio que debe plantearse en la sociedad es profundo, se necesita del compromiso por parte de la escuela y de los docentes, para que se pueda lograr una transformación positiva, “es preciso educar no solo con la razón sino también con el corazón” (Toro, 2004, pp. 151-159).

Según Vargas (2012), en las instituciones educativas, el proceso educativo está centrado en el conocimiento, descuidando el aspecto formativo. El autor refiere sobre la forma de evaluar los conocimientos, la cual se hace de una manera cuantitativa, en donde el número permite encontrar el mejor estudiante, quien obtiene un promedio mayor es el mejor.

Asimismo, una de las consecuencias de desarrollar en las escuelas solo el aspecto cognitivo, es que, de una manera vertiginosa, la sociedad cada vez es más egoísta, intolerante, envidiosa, ambiciosa, entre muchos otros aspectos. Es triste para las instituciones educativas formar personas que en un mañana estén envueltos en procesos de corrupción, narcotráfico y sicariato, que se niegan la oportunidad de ser ciudadanos de bien.

El colosal esfuerzo del profesorado por cambiar las formas de educar empieza desde los salones, para que se vea reflejado en las buenas formas de vida de la familia, la comunidad y la sociedad en general; sin embargo, la desmotivación del alumnado por educarse es relevante, pues los jóvenes creen que la educación no asegura una vida adecuada a sus demandas económicas y laborales.

Por tanto, una formación enmarcada en el rescate y la vivencia de los valores favorece la construcción de una sociedad más equitativa, justa, pacífica, humana y solidaria, como lo enfatiza Mejía Jiménez (2011):

No basta la justicia como simple realización de las leyes existentes, pues muchas de ellas han sido realizadas en contra de lo humano, construyendo una especie de legalidad retórica dominante donde la justicia es el cumplimiento de la ley. Acá la solidaridad emerge como recusadora de la irracionalidad del mercado y establece un escenario en el que vuelve a preguntarse por la vida y la justicia y en lo profundo del ser humano por la necesidad de la bondad (en el sentido de Agnes Heller) como un lugar más allá de la justicia para restablecer el predominio de lo humano (p. 113).

Es así, también, como en la última década, en el Congreso de la República de Colombia se aprobó la Ley 1620 de 2013 o Ley Convivencia Escolar (como se citó en Urna de Cristal, 2018):

Esta ley obliga a crear comités de convivencia escolar en todos los niveles, estableciendo una ruta de atención integral para la convivencia escolar y el sistema de información unificado de convivencia escolar, además, de ordenar la aplicación efectiva de los manuales de convivencia.

El comité nacional de convivencia escolar estará conformado, entre otros, por los Ministerios de Educación, Cultura, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Salud y Protección Social, asimismo, por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Defensoría del Pueblo, y las dos instituciones educativas -una pública y una privada- con los mayores puntajes en las pruebas Saber 11 del año inmediatamente anterior.

A nivel territorial se crearán comités departamentales, municipales y distritales de convivencia escolar. Y en los colegios, se integrará un comité de convivencia en cada establecimiento educativo.

Para los casos en que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, la norma ordena crear una "ruta de atención integral para la convivencia escolar", que definirá los procesos y protocolos a seguir por parte de las entidades e instituciones que conforman el sistema nacional de convivencia escolar.

"El colegio, a través del comité de convivencia, debe ser la primera instancia para resolver una situación en la que a un niño se le han vulnerado sus derechos o ha sido agredido. Las situaciones de alto riesgo de violencia escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos que no puedan ser resueltas por las vías que establece el manual de convivencia y que requieran de la intervención de otras entidades o instancias, serán trasladadas según corresponda, al ICBF, la Comisaría de Familia, la Personería Municipal o Distrital o la Policía de Infancia y Adolescencia. Por eso, se crea toda una ruta de atención integral al afectado y a su familia".

A su vez, se crea un 'sistema de información unificado' con el que se identificarán, registrarán y seguirán los casos de violencia escolar, acoso y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a los estudiantes (párrs. 4-8).

Pues bien, estas reflexiones, leyes y manuales de convivencia, servirán de base para la toma de decisiones y la reorientación de estrategias y programas que fomenten un adecuado clima escolar, reiterando que,

los manuales de convivencia deberán identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes. Con el fortalecimiento de los manuales buscamos que tanto padres como docentes y estudiantes aprendan a analizar las diferentes situaciones y a resolver los conflictos de manera pacífica (Urna de Cristal, 2018, párr. 10).

La tecnología como ente de innovación y cambio

En un mundo intercomunicado por internet, redes satelitales y superautopistas de la información, hay todavía 1.000.000.000 de personas analfabetas absolutas, de las cuales 600.000.000 son mujeres. La pobreza tiene rostro eminentemente femenino: el 70 % de las personas que viven en situación de extrema pobreza son mujeres; a pesar de que las mujeres trabajan hasta 10 horas más a la semana que los hombres, sus salarios son un 50 % y un 80 % más bajos; asimismo, tienen que enfrentar, en su mayoría, el trabajo extra y extenuante del hogar y los hijos (Mejía Jiménez, 2011).

Dentro de este contexto de significados y significantes:

La informática se refiere al conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que hacen posible el acceso, la búsqueda y el manejo de la información por medio de procesadores; ésta hace parte de un campo más amplio denominado: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre cuyas manifestaciones cotidianas encontramos el teléfono digital, radio, televisión, computadores, redes y la Internet.

La informática constituye uno de los sistemas tecnológicos de mayor incidencia en la transformación de la cultura contemporánea, debido a que atraviesa la mayor parte de las actividades humanas. En las instituciones educativas, por ejemplo, la informática ha ganado terreno como área del conocimiento, y se ha constituido en una oportunidad para el mejoramiento de los procesos pedagógicos. Para la educación en tecnología, la informática se configura como herramienta que permite desarrollar proyectos y actividades como: la búsqueda, selección, organización, almacenamiento, recuperación y visualización de información, de igual manera, la simulación, el diseño asistido, la manufactura y el trabajo colaborativo son otras de sus múltiples posibilidades (MEN, 2008b, pp. 9-10).

Como se mencionó anteriormente, la informática como factor de cambio, se constituye en un engranaje ideal con la educación, para generar proyectos como los que surgieron en Colombia desde 1980 como Informática y Educación; *Hacia una Industria Informática, Modernización de la Administración Pública*, o aquellas en que el Gobierno Nacional ha implementado políticas con el afán de mejorar la calidad de la educación, mediante programas como *Colombia vive digital, Colombia Aprende, En TIC*

confío, entre otros, promoviendo e incentivando el uso de las tecnologías en el ámbito educativo en el teletrabajo y tele formación, con el propósito de incorporar en el sector educativo el uso de herramientas informáticas diversas. Es así como la informática educativa se va configurando como un campo de saber emergente que desde las tendencias del computador como artefacto, como mediador y como objeto de estudio en sí mismo, se encamina hacia la generación de conocimiento tecno-pedagógico reflexivo vinculado a la transformación de las prácticas pedagógicas (Chiappe y Sánchez, 2014).

Muchos de los docentes hacen uso de instrumentos técnicos y sistemas lingüísticos, tales como: exposición oral, producción escrita, uso de tablero, libros, videos, espacios físicos, video beam, computadores y otros. Estas herramientas, en especial las electrónicas han evolucionado a pasos agigantados. El uso del celular en sus diferentes transformaciones, los PC personal, las tabletas informáticas y el uso del internet, hacen que docente y estudiante, tengan a la mano la información de cualquiera de las áreas, de clases, de documentos y de información, de cualquier momento histórico, lo cual permite acceder a la educación en el mundo globalizado.

Por tanto, el uso de una herramienta tecnológica, no solo se hace con el cambio del tablero a la proyección de videos, imágenes o textos que pueden ser motivantes y llamativos para los estudiantes, es más bien, cómo a partir de estas herramientas se mejora el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación, haciendo que los estudiantes, desde un análisis crítico-reflexivo, se apropien del conocimiento y lo conviertan en un aprendizaje significativo, para que lo relacionen con la misma área, con otras ciencias y con la vida cotidiana.

En este sentido, la cultura de la tecnología y la informática debe ser involucrada y desarrollada en todas las instituciones educativas. Es indispensable la ejecución de planes que permitan erradicar el analfabetismo tecnológico, pero es más importante dentro de esa cultura de la tecnología cambiar la actitud que tienen los docentes y estudiantes frente a esa innovación, ya que esto implicaría el cambio de los planes de área desde donde se vea reflejado el uso de las TIC.

El aprendizaje se vuelve realidad

La sociedad del siglo XXI será una sociedad más tecnificada e informatizada, en donde la implementación electrónica de la información, por medio del televisor, redes de comunicación, información vía satélite, autopista de la información, realidad virtual, multimedia, el computador, y demás, se convertirán en otro recurso de la educación. En este momento, la escuela colombiana de calidad tiene que incorporar de forma permanente y útil, dentro de su currículo, la tecnología usada en el procedimiento de datos (*dato*, unidad mínima de información), para cumplir parte de su misión y alcanzar así algunos de los objetivos propuestos para el tercer milenio, generando calidad total y entregando a la sociedad personas responsables, que quieran a su país y a su gente.

La responsabilidad de las instituciones implica asumir parte del compromiso señalado, pero ya no solo frente a sí mismo, sino también ante los demás; es contribuir a la solución de problemas y al mejoramiento de la calidad de vida de nuestro país. Es reconocer la importancia de la vida en sociedad y del papel que allí se desempeña. Es ser capaz de responder a actuaciones, reconocer el error, y repararlo de la mejor manera posible (Núñez, 1996).

Lo anterior implica darle a la clase de tecnología e informática la importancia que se merece dentro del currículo educativo, y convertirla en un tema transversal en la formación y un “centro de interés y de apoyo” al desarrollo de procesos de información en las demás disciplinas del conocimiento.

Es así como la asignatura de tecnología e informática educativa debe “tener en cuenta, además, las posibilidades y convivencias de integrar las distintas disciplinas del conocimiento, utilizando diversos modos, como la fusión, la articulación y la correlación de ellas y los niveles del desarrollo humano” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pp. 13-14).

En la sociedad actual, el desarrollo de la industria del *software* (programas para computador) y del *hardware* (componentes físicos del computador), es cada día más acelerado y modifican continuamente el quehacer cotidiano de las personas. Las instituciones educativas no pueden limitar la clase de informática a la enseñanza de un paquete o programa durante un determinado tiempo, porque esto retrasa el proceso que el estudiante puede realizar en cuanto a la adquisición de información y gestión de conocimiento. La necesidad de un aula de informática con estas características, radica fundamentalmente en cómo orientar los procesos pedagógicos en la clase, con una metodología diferente, para que el estudiante se forme integralmente y contribuya con la consolidación de una sociedad más justa, productiva, humana y técnicamente calificada. Al estudiante se le puede iniciar desde temprana edad en el desarrollo de proyectos que permitan solucionar necesidades reales en el hogar, salón de clases, comunidad educativa o barrio, tal como se vive en estos momentos de pandemia, donde el teletrabajo y la tele formación se han constituido en un medio idóneo para desarrollar la formación mediante grandes plataformas que permitan interactividad y se acorte el espacio-temporal entre educadores, educandos y saberes.

Claro está, entendiendo el proceso pedagógico como el conjunto de actividades físicas y mentales, que ejecutan las personas de los diferentes estamentos de la comunidad educativa durante un determinado tiempo, para alcanzar unos propósitos, y que contribuyen, así, al desarrollo integral de las personas.

“El desarrollo integral significa crecer en armonía, considerar la capacidad del organismo para desarrollarse en cada una de sus potencialidades desde muy temprana edad, acorde con las condiciones propias y de contexto, relacionadas con el individuo” (Núñez, 1996, p. 32). El resultado de una buena formación integral trae consigo el desempeño de la persona, como un ser socialmente adaptable, en

continua maduración; que hace uso adecuado de la ciencia, la tecnología, el arte, la religión, la política, y que actúa como agente de cambio en cualquier sociedad, que, además, busca mejorar su calidad de vida y fomentar una sana convivencia social.

De otra manera, la educación en tecnología e informática puede contribuir con el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento crítico del individuo y el fortalecimiento de valores, esenciales para el desarrollo humano, la nueva ilustración y una visión transcultural.

Este tipo de educación no puede estar ausente de todos los cambios tecnológicos que se dan en el mundo, por el contrario, puede asumirlos, no solamente como un reto, sino también como un propósito y dinamizar así las actividades y subproyectos que hagan parte de la vida escolar, del PEI y su modelo pedagógico, como identidad propia de la comunidad.

Con esta nueva orientación pedagógica de la educación en tecnología e informática, se busca contribuir al fomento de la investigación, al trabajo colaborativo, al desarrollo de la creatividad, al pensamiento y al sentido crítico, la armonía entre las personas y el gusto por aprender con interés y agrado; asimismo, contribuir de forma pertinente con la formación de la persona para la vida, por medio del trabajo productivo, colectivo, concertado y socializado.

La clase en tecnología e informática educativa, como disciplina fundamental en cualquier plan de estudios -diseñados para enfrentar los retos de una educación para el siglo XXI-, puede desarrollar procesos de información que permitan alcanzar los objetivos que se propone la institución como organización culta que opera con criterios de equidad. Este tipo de educación puede estar caracterizada por una continua y ágil adquisición del conocimiento, en donde el estudiante se convierta en un autodidacta de los sistemas informáticos, utilizando la autogestión como medio de aprendizaje y el computador como un recurso para apoyar el desarrollo de procesos de formación de la persona en las demás disciplinas del saber humano y, así, facilitar la construcción del conocimiento, el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento crítico-creativo en el alumno.

Además de los anteriores objetivos, la propuesta implícitamente se sustenta en los formulados en la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, en los indicadores de logro explicitados en la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996 y en reflexiones acerca de la educación en tecnología educativa, que hacen referencia a la formación general del estudiante y la específica en tecnología e informática.

El mundo que nos rodea cambia rápidamente, tan resuelto que casi parece que estamos continuamente en un territorio extraño y nuevo. Este nuevo territorio requiere nuevas soluciones y respuestas a sus retos. Nuestro instrumento primordial en ese nuevo territorio es la mente, la imaginación y la creatividad.

Las instituciones educativas son el espacio generador de la convivencia y, por ende, el tejido donde se enlazan: saberes, actitudes, aptitudes, destrezas, prácticas y cualidades humanas inmersas dentro los grupos sociales, aspectos influyentes en las relaciones de los grupos humanos.

Gestión educativa

Se aborda a la gestión como el medio para accionar los cambios positivos en los centros educativos, con el fin de buscar la mejora continua. En tal sentido, Pozner (2000) expresa que, es

el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa. El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar, focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes (pp. 22-23).

De ahí que, es importante que los docentes de las instituciones tengan una formación y orientación asertiva frente a la familiaridad de estos procesos, ya que forman parte de la procura de la calidad de la educación, siendo cada vez más eficaces, eficientes y efectivos en lo que se realiza dentro de las Instituciones Educativas, en búsqueda de un mejor servicio a la sociedad, pues la gestión educativa no tiene mayor importancia si no desemboca en un plan operativo y vincula el problema como necesidad social con objetivos y metas organizacionales, lo cual permite fortalecer la adquisición de conocimientos y habilidades, ayuda a autorregular los sentimientos y las emociones; además de desarrollar valores y propiciar acciones consonantes con la complejidad del siglo XXI.

Por tanto,

la gestión educativa es una disciplina de desarrollo reciente. Es en los años sesenta que, en Estados Unidos se empieza a hablar del tema; en los setenta en el Reino Unido y en los ochenta en América Latina.

Cae por su propio peso el decir que la gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. Pero no es una disciplina teórica, muy por el contrario, es una disciplina aplicada en la cotidianidad de su práctica. En la actualidad, esta práctica está muy influenciada por el discurso de la política educativa. Por lo tanto, la gestión educativa es una disciplina en la cual interactúan los planos de la teoría, de la política y de la práctica.

En un inicio, se tiende a un modelo de "administración educativa" en la que se separa las acciones administrativas de las técnico-pedagógicas.

Actualmente, se complementan lo administrativo con lo pedagógico, buscando una educación de calidad centrada en los aprendizajes, en el respeto a la diversidad y en la participación corporativa en la conducción de la institución (Amado Morales, 2017, pp. 37-38).

Lo anterior da paso a la participación activa y dinámica de los procesos y procedimientos que cada uno de sus integrantes llevan a cabo, con el fin de ejercer con eficacia, eficiencia y calidad su organización, pero con la participación colectiva de los sujetos actores y activos, desde cada una de sus funciones específicas, llámense áreas estratégicas, como es el caso de la organización educativa.

Es importante hacer un reconocimiento de lo que es en sí la gestión educativa:

Compleja por lo característico, lo fundamental, no son los elementos que la configuran (los sujetos) sino las relaciones dialógicas e intersubjetivas que se establecen entre ellos; las relaciones se construyen en función de las necesidades de la organización y se ven condicionadas y modificadas por factores de todo tipo, como son: sociales, históricos, políticos y culturales, tecnológicos, geográficos, demográficos, económicos, sanitarios y financieros (Chacón, 2014, p. 159). Es decir, el auténtico camino para gestionar las instituciones estará en la medida en que exista la capacidad de entender los signos del tiempo, de respetarnos, de valorarnos y trabajar unidos por una verdadera educación.

De esta manera, hablar de gestión, también es hablar de conocimiento y calidad de aprendizaje dentro de las escuelas, siendo necesario ampliar este concepto hacia contextos relacionados con factores de tipo cultural, social, religioso y valórico, que hoy en día forman parte importante de todas las personas, formándose en un sentido más holístico.

En palabras de Jiménez y Vilà (1999), cuando miramos hacia la educación nos encontramos con:

Un proceso amplio de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas, en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizajes, etc., que favorecen la construcción consiente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (p. 38).

Para concluir, una institución educativa genera calidad, cuando la tarea de los actores involucrados en la educación está dada por el empoderamiento de la problemática social y asumir las inequidades sociales para derribarlas y unir todos los factores necesarios para la conformación de una sociedad íntegra y promotora de las buenas prácticas de vida.

La gestión educativa en las instituciones de educación superior

Considerando a la gestión educativa como fuente primordial en las instituciones de educación superior, se visionan acciones fundamentales para cada gestión, que permitan hacer de la organización universitaria una apropiada gestión, que enmarque tanto los procesos académicos como los administrativos.

Por tanto, y en esta misma línea de reflexión, se resalta que la gestión educativa en las universidades son vías de participación, no solo de un grupo exclusivo de personas o como se llamaría de “expertos”, ya que este es un ejercicio en el que se asignan roles y tareas, siendo el primer momento, generar coordinación en el proceso. Frente a este asunto de trabajar con los demás, Bauman y May (2007) consideran que “todos vivimos en compañía de otras personas e interactuamos unos con otros” (p. 17).

Según lo anterior, la gestión educativa en las instituciones de educación superior sirve para orientar el trabajo y las acciones que allí circulan, teniendo presente la dinámica social, que se dirija siempre al objetivo primario de la gestión: el mejoramiento y el avance hacia la calidad de la educación.

En ese sentido, afirma Cassasus (2000) “la práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones. Las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planificar y ejecutar el plan” (p. 6).

Es así como la gestión transforma un entorno educativo y permite establecer parámetros de dirección y ejecución de proyectos relacionados con la educación y la formación, pero, no se debe quedar en dar instrucciones a los sujetos o crear roles de trabajo, debe traspasar esos límites y poder renovar el ámbito educativo; para ello, se ha dejado claro en líneas anteriores, que la integración y configuración de trabajo cooperativo es lo que hace una gestión encaminada a la obtención de resultados pertinentes y adecuados y que busquen el mejoramiento de la calidad educativa.

La gestión en este punto se sitúa como “carta de navegación” que tienen las instituciones para obtener la calidad y el reconocimiento en cuanto a la formación de los sujetos se refiere, Cassasus considera que el tema de la calidad ha impregnado considerablemente en el campo educativo, y manifiesta:

Con la introducción del tema de la calidad en la educación, surge dos hechos de importancia: por una parte, se reconoce la existencia de un “usuario” más allá de las necesidades del sistema, y, por otra parte, se genera la preocupación por el resultado del proceso educativo. Es decir, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades (Rico Molano, 2016, p. 61).

Es conveniente aclarar que la gestión educativa se encuentra remitida a todo aquello que es beneficioso para los sujetos, siendo este, un concepto asociado al descubrimiento de las necesidades en un determinado espacio geográfico con su caracterización propia, tanto particular como colectiva. Es necesario precisar que no se habla de calidad en términos cuantitativos sino también cualitativos, relacionados con las subjetividades que se desenvuelven en el medio.

Para finalizar, se puede decir que la calidad es el motor que mantiene viva a la institución educativa, porque la gestión posibilita una relación estrecha con la satisfacción de recibir y brindar un servicio (educativo) excelente y organizado.

Es imperiosa la integración de una gestión en calidad educativa para una planificación y autoevaluación, cuyo destino es optimizar las propuestas y así estructurar instituciones con valores acordes con las necesidades y aspiraciones de los individuos. Estos serán los cimientos a partir de los cuales se construirán los procesos pedagógicos de los centros de enseñanza. En este sentido, la gestión educativa ajustada a la problemática social, promoverá el mejoramiento significativo de los centros universitarios.

Por consiguiente, el trabajo de los centros universitarios reúne varias facetas (esbozo de mecanismos, realización, planificación y valoración), lineamientos dirigidos a darle un sentido organizado e integral para la transformación interna y externa de las instituciones de enseñanza superior.

Educación de calidad

La educación es considerada como uno de los derechos fundamentales de todo ser humano, así como se expresa en la Constitución Política de Colombia (1991), en el artículo 27. En todo grupo humano es fundamental la práctica de este derecho, que está garantizado por los poderes públicos; una vez cumplidas las necesidades básicas y ejecutadas en su efectiva prestación a todos los ciudadanos, toma importancia en el alcance de una oferta educativa de calidad.

El interés de la calidad de la educación es y será una constante a través de los tiempos. Cada uno de los estudiosos de la calidad ha dejado en su legado la relevancia que a su juicio esta tiene; una educación en el sentido pleno, auténtico, equitativo y de calidad.

Hoy día se retoma con mayor fuerza tal preocupación y toma mayor relevancia en las normativas reguladoras del sistema educativo, como un ente fundamental que enmarca algunos factores. Preponderando el hecho ya reseñado de la efectiva extensión generalizada a todas las personas, se destaca como un derecho y un deber, que es tenido en cuenta ante la sociedad en general, los padres y madres, con especial énfasis de su valor para el desarrollo, bienestar y las oportunidades de mejora para asegurar el futuro de sus hijos. Es así como la normativa legal que rige el Sistema Educativo, incide de manera directa, y con los antecedentes a través de la historia, ha tomado especial relevancia para ser estudiado.

Una de las temáticas que sorprende es la preocupación por la calidad y la puesta en marcha de sus acciones al servicio, que al parecer no han sido consecuencia inmediata del concepto en sí mismo de lo que denota y refleja la calidad; es por esto que en ocasiones se ha renunciado a tal definición, pero es importante concretarla en aspectos que, siendo relevantes, de modo alguno son considerados como esenciales.

Son varias las cualidades que definen un servicio público educativo de calidad:

1. **La equidad.** Es comprendida como la atención oportuna en la etapa de escolarización de cada uno de los estudiantes, en función de sus necesidades básicas, con la única finalidad de que todos gocen de los mismos derechos en igualdad de condiciones (con una formación de calidad). Es así que, mediante la escolarización se ejerce la compensación de las desigualdades producto de la diversidad (socioeconómica y de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión). Por tanto, la equidad como factor social debe orientar las políticas educativas.
2. **La participación democrática.** Es importante reconocer que pertenecen a este espacio el estudiantado, profesorado y la familia; se da con el fin de formar personas para el ejercicio y respeto de la libertad. En otras palabras, la calidad de la educación se asegura con una auténtica participación.
3. **La corresponsabilidad.** Comprendida como el ejercicio y la correspondencia plena de cada agente educativo; siendo partícipe de las decisiones, de la gestión del proceso educativo y de las resultantes corresponsables de manera biunívoca de la formación y esfuerzo.
4. **Inversión y uso eficaz de los recursos.** Es necesario reconocer que una educación es de calidad cuando cuenta de manera óptima con los recursos necesarios y, además, que estos se gestionen con transparencia y eficacia.
5. **Utilidad y relevancia social.** Este es un punto fundamental de la calidad, en el momento en que la educación es útil y valiosa a lo largo de toda la vida, dando respuesta tanto a lo personal como a lo social (Vanegas Venegas, 2018).

Por consiguiente, la apropiación continua de estos aspectos aportará a la mejora de la institución y del desempeño del estudiante, comprendiendo esto como ir más allá de adquirir conocimientos, dando respuesta al mundo globalizado, que permita alcanzar los objetivos para una educación acorde con el siglo XXI, es decir, formación de ciudadanos con aptitudes para entender, trabajar, emprender y tener una formación duradera para la vida.

No obstante, es importante tener en cuenta que, para la mejora continua de la calidad, se requiere poseer condiciones necesarias como: espacios para la participación, formación para los agentes educativos (profesorado, padres de familia), recursos materiales y gestión humana, o lo que es igual, organización, formación, innovación e inversión, en un marco democrático de gestión y control social.

Las sociedades avanzadas, día tras día, han dejado un precedente, el cual es obtener una preparación y capacitación de los ciudadanos más efectiva, una formación entendida como educación integral, que permita poner en marcha procesos educativos de calidad en los diferentes niveles.

La educación integral implica la formación del ser humano más allá de la tradicional formación académica, e incluso intelectual, abarcando aspectos como afectivo/emocional, morales, sociales, y los credos. Así, se da cuenta de los planteamientos que rigen los contenidos procedimentales, formación intelectual y actitudinales, los cuales se evidencian en los estándares curriculares por competencias como compromisos sociales. Lo anterior, se puede concretar en un principio de calidad, que bien podría denominarse como personalización-formación del individuo, para hacer de cada uno de los educandos un ser coherente, dueño de sus actos ante sí y los demás.

Los seres humanos formamos parte de una sociedad, con valores comunes, una cultura, un desarrollo histórico, es decir, nos encontramos integrados en un sistema social; por tanto, no excluye que cada persona presente características individuales condicionadas por el desarrollo social.

El Ministerio de Educación Nacional ha definido dentro de sus políticas que

la educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz; es una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad; una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (MEN, 2013, p. 32).

Para el caso de la educación superior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha trazado como política de calidad la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad a través de las pruebas Saber Pro, el registro calificado, la acreditación para los programas de pregrado y los procesos de acreditación institucional; así mismo, se contempla la articulación de la educación media con la superior y educación para el trabajo, el fortalecimiento de la investigación e invocación con el apoyo de Colciencias, el seguimiento a la pertinencia de egresados del sector (observatorio laboral), promoción de la internacionalización de la educación (movilidad de estudiantes y docentes, currículos, reconocimiento de títulos y acreditación), implementación de programas para el fomento de competencias, desarrollo profesional de los docentes y directivos, así como la ampliación del plan de formación docente en inglés, entre otros.

Las directrices para las universidades han versado sobre las exigencias básicas de calidad que deben ofrecer los programas, desde los denominados Estándares de Calidad -EMC- a las condiciones de calidad institucional y del programa, que contemplan la justificación, denominación académica, aspectos curriculares básicos que garantizan la identidad de la formación profesional, formación investigativa,

proyección social, sistemas de selección, sistemas de evaluación, personal docente, dotación de medios educativos, infraestructura física, estructura académico-administrativa, autoevaluación, egresados, bienestar universitario y publicidad del programa.

Las condiciones antes mencionadas son requeridas para asegurar la formación pertinente de los futuros profesionales y para que los programas ofertados en el ámbito nacional sean de calidad, así como para ofrecer unos lineamientos claros sobre las condiciones para la creación de programas académicos con modalidades presencial, virtual, distancia tradicional o dual, que permitirán involucrar cada vez más la tecnología educativa en los procesos de formación.

Dentro de las políticas de calidad, los elementos de mayor trascendencia para las universidades lo constituyen la investigación, la internacionalización y la docencia, las cuales dinamizan los procesos educativos, vinculando la academia con los problemas reales del entorno. La necesidad de implementar procesos investigativos, internacionalización y una docencia de calidad conlleva a que las instituciones educativas establezcan una relación entre docencia e investigación y se incentive mediante la informática educativa como campo de saber interdisciplinar.

Conclusiones

La informática educativa como objeto de estudio interdisciplinar y campo de saber emergente se integra con áreas de conocimiento y con la diversidad de ideas fuerzas, como las que se han tratado, con la mirada desde la comunidad educativa en el siglo XXI, la formación permanente y para toda la vida, la tecnología como mecanismo que propicie transformación en las prácticas pedagógicas, logrando en los educandos mejores resultados en el aprendizaje y con una gestión educativa que promueva planes de desarrollo prospectivos con calidad y calidez humana.

A lo largo de su historia, la metodología de la enseñanza y el aprendizaje ha sido objeto de importantes transformaciones que han influido en la forma de construir y transmitir el conocimiento. Gran parte de esta historia se relaciona con los cambios en el contexto social y muchos de ellos también se refieren a la lucha por una educación de mejor calidad. Comprender la comunidad educativa del siglo XXI, la formación para la vida y la historia de la educación, son importantes y vitales para saber cómo mejorar las políticas e instituciones educativas, reformular las disciplinas y capacitar a los maestros, asegurando la memoria y el patrimonio educativo de determinada cultura académica y social.

El compromiso con la calidad educativa a través de la historia ha implicado tener docentes comprometidos y preparados para descubrir las capacidades y potencialidades de cada educando, estimulando la motivación a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas y escuelas que abran los espacios necesarios para el desarrollo de esas nuevas prácticas pedagógicas.

El teletrabajo, la teleformación en plataformas Moodle y las nuevas metodologías de enseñanza con el uso de la informática son un hecho y están cambiando los entornos educativos y laboral en todo el mundo. Han sido creadas por expertos, los propios docentes y es imperativo considerarlas y seguir formulando nuevas propuestas que apuesten a la renovación y mejora continua de los procesos educativos y laborales actuales.

La gestión educativa permite al director o rector de cualquier institución educativa tener ciertas cualidades dirigidas a liderar grupos de personas para que alcancen propósitos teleológicos, además de encaminarlos hacia fines productivos pertinentes y cualificados en el comercio actual, el cual necesita de organismos capaces de competir y autoevaluarse frente a otras organizaciones, y así estar a la vanguardia de las nuevas formas mercantiles, pero con criterios innovadores para mantener una clientela satisfecha. Cabe resaltar que la gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución educativa logre sus objetivos y metas. Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. Una buena gestión es la clave para cada integrante de una institución, generando sentido de pertenencia dentro de un proyecto de formación que es de todos. En otras palabras, es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado” para lograr lo que se quiere y generar mejora continua que posibilite una cultura de la autoevaluación y autorregulación de los procesos académicos y administrativos.

La educación actualmente es la base primordial del progreso económico, de igual manera, es la matriz constructora de valores; de allí que investigaciones como esta, sean vitales para generar conocimiento técnico pedagógico, pensamiento reflexivo acerca de lo que sucederá después de la pandemia en los diversos sectores, principalmente en el sector educativo, que seguramente mediante la teleformación con plataformas Moodle u otras, la vinculación a la vida laboral mediante el teletrabajo, el privilegio por el cuidado sí y de los otros, la preocupación por el deterioro ambiental producido por tráfico de la vida silvestre (de origen zoonótico), se privilegiarán para una mejor y óptima vida ciudadana y de la persona humana, al brindar novedosas formas de aprender y de auto sostenimiento, como proyecto de vida enfocado en el aprendizaje y en la práctica de la ética del cuidado.

La calidad de la educación y la repercusión en la satisfacción de los clientes y de los trabajadores de las instituciones educativas es importante que se mida y se evalúe en cuanto a procesos y aspectos como: el producto educativo, la satisfacción de los educandos y de los servidores de la institución educativa, así como el impacto de la educación brindada por la organización para que la sociedad permanezca

y mejore continuamente. Por tanto, la calidad educativa se refiere a los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que se llevan a cabo en las instituciones educativas, mediante el uso de la informática educativa, que como campo de saber interdisciplinar generador de conocimiento técnico-pedagógico, aporte como una dimensión más de las que generan calidad como la filosofía (relevancia), pedagogía (resultado en el aprendizaje), cultura (pertinencia), sociedad (equidad) y economía (eficiencia).

Los educandos no pueden seguir experimentando cotidianamente de forma rígida las relaciones al interior del aula, que no les permita desarrollar su autonomía como corresponde, por lo cual se requiere desarrollar procesos generadores de valor por el cuidado de sí y de los otros, preocupación por el medio ambiente, promoción del desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos, basados en la emocionalidad, la convivencia y el diario vivir, en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, donde se requiere que sean capaces de reflexionar sobre cómo trabajamos, cómo vivimos y cómo interactuamos en una sociedad de la información con riesgos diversos y con una nueva revolución tecnológica, como la Inteligencia Artificial (IA), la robótica, el Internet de las Cosas (IoT), los vehículos autónomos, la impresión 3D, la nanotecnología, la biotecnología, la ciencia de materiales, el almacenamiento de energía y la computación cuántica (Schwab, 2016), retos para la teleformación y la formación presencial mediante el uso de la informática educativa.

La gestión educativa de hoy, necesita tener una mirada de más allá, siendo de gran valor apreciar que las instituciones educativas, tanto formadoras de futuros docentes como escolares, requieren siempre estar a la vanguardia de los nuevos tiempos, que animen los procesos académicos y formativos de las nuevas generaciones, afrontando los diversos problemas sociales que afectan a la sociedad y, de esta manera, fortalecer las políticas existentes, logrando el reconocimiento de organismos de evaluación externa de acreditación y de apoyos financieros, que son los ejes clave para cumplir con los objetivos que tiene trazado la institución. Estos apoyos se convierten en recursos motivacionales y garantizan, tanto al educador como al educando, mejor calidad en cuanto al trabajo realizado desde la teoría a la praxis, lo cual se verá reflejado en un futuro productivo y de gran calidad.

Siendo el docente uno de los sujetos primeros y primarios, es el quien deposita un saber producido de manera social, creando y recreando de manera constante en las prácticas cotidianas el saber pedagógico, con los aportes, las postulaciones críticas y su propio ejercicio de las funciones sustantivas como son, docencia, investigación y proyección social, en función de lo que sabe y hace, generando un importante aporte a la sociedad, lo que hace que se visibilice en su capacidad de producción académica y participación social.

Los educadores necesitan fortalecer sus estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con el fin de alcanzar una mejora en su práctica pedagógica, que redunde en bienestar de su hacer y quehacer en bien de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los educandos y de la calidad de las instituciones

de educación, donde la pedagogía en la era de la informática y la teleformación gana un papel protagónico que requiere generar un pensamiento crítico reflexivo desde el nivel de educación infantil hasta los doctorados en los ámbitos nacional e internacional.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Amado Morales, M. G. (2017). *La gestión educativa y el desempeño docente en la Institución Educativa No. 3037 "Granja Amauta" San Martín de Porres, UGEL No. 02-Rímac, 2014* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1540/TM%20%20CE%20Ge%203330%20A1%20-%20Amado%20Morales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauman, Z., y May, T. (2007). *Pensando sociológicamente*. Nueva Edición.
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco. <http://files.7o- semestre.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>
- Chiappe, A., y Sánchez, J. O. (2014). Informática educativa: naturaleza y perspectivas de una interdisciplina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 135-151. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-chiappesanchez.html>

- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Bogotá. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Jiménez, P., y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf.pdf
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Congreso de Colombia, 28 de diciembre de 1992. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Medina-Rebollo, D., Grimaldi-Puyana, M., Del Río-Rama, M. y Sánchez-Oliver, A. (2019). Elaboración y validación de un cuestionario para evaluar el uso didáctico de la plataforma de teleformación Moodle en el contexto universitario. *Revista Espacios*, 40(09). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n09/a19v40n09p04.pdf>
- Mejía Jiménez, R. (2011). *Las escuelas de las globalizaciones II. Entre el uso técnico instrumental y las edumunicaciones*. Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1429913>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1278_2002.html

- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Estándares en el aula. Relatos docentes*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160917_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Ser competente en tecnología ¡una necesidad para el desarrollo!* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_grales_educacion_tecnologia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Informe de gestión 2010-2014 Educación de calidad: el camino para la prosperidad*. http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/MinEducacion,%20Informe%20de%20gestion_2010-2014.pdf
- Núñez, A. (1996). Universidad-Idea, Del Siglo XXI. *Revista Dialéctica*, 1, 19-29. https://issuu.com/jonnatan88/docs/revista_1
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique.
- Rico Molano, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la Educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Robinson, K. [Antonio Fernández Muñoz] (9 de octubre de 2013). *Las escuelas matan la creatividad* [Video]. https://www.youtube.com/watch?time_continue=19&v=-np-1YQI1xY&feature=emb_logo
- Schwab, K. (2016). *La cuarta Revolución Industrial*. Foro Económico Mundial. El Tiempo Casa Editorial S.A.
- Toro, J. M. (2004). Crea-ti-vida-d, cuerpo y comunicación. *Comunicar*, (23), 151-159. <file:///D:/Biblio7eca/Downloads/Dialnet-CreatividadCuerpoYComunicacion-1049964.pdf>

Urna de Cristal. (10 de noviembre de 2018). Colombia ya cuenta con una ley para promover la convivencia escolar [Internet]. <http://www.urnadecristal.gov.co/gestion-gobierno/colombia-ya-cuenta-con-una-ley-promover-convivencia-escolar>

Vargas, C. (2012). El desafío formativo. En C. Holmes., M. Torres. (Eds.), *Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre educación Superior en Colombia* (pp. 47-50). Editorial Universidad del Rosario.

Vanegas Venegas, E. (2018). Programa de trabajo. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <http://www3.uacj.mx/comision-electoral/Documents/2018/planes%20de%20trabajo%20directores/programa%20trabajo%20icb%20enrique%20vanegas.pdf>

Hacia una educación inclusiva de calidad: una mirada reflexiva a la importancia de fomentar ciudadanos y educadores con competencias interculturales en Colombia

John Cano Barrios*
Vanessa Navarro Angarita**
Ovidio Álvarez Arévalo***

Resumen

En tiempos presentes, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, también llamadas TIC, han revolucionado y cambiado la historia, pues vivimos en una sociedad en donde usamos y tenemos acceso a tecnologías digitales en cualquier momento, circunstancia y contexto. En este sentido, la educación se ha convertido en uno de los principales exponentes en donde se deben aplicar las tecnologías como mediación educativa; para ello, necesitamos formar a docentes en competencias TIC e interculturales con el propósito de atender a los intereses y necesidades de los ciudadanos y ciudadanas en el siglo XXI. Es así, como los docentes podrían diseñar experiencias significativas usando las tecnologías y las competencias interculturales para favorecer diversas competencias en sus estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente capítulo, pretende mostrar a manera reflexiva, y a la luz de diversos autores y referentes clave en esta temática, la importancia que tiene la formación de docentes en estas competencias interculturales en Colombia en busca de una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave:

Calidad; Educación; Cultura; Docentes; Estudiante; Tecnología; Competencia; Colombia; Escuela; Derechos culturales; Formación; Educación inclusiva.

* Candidato a PhD en Educación de la Universidad de California, Santa Bárbara. Perteneció al grupo de investigación de Informática Educativa de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Contacto: bjohn@uninorte.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0422-4621>

** Candidata a PhD en investigación, Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha, perteneciente a los grupos de investigación TES de la Corporación Universitaria Americana e Informática Educativa de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Contacto: vangarita@uninorte.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7223-6547>

*** Bachelors of Arts en Estudios Latinoamericanos y Magíster en Geografía de la Universidad Estatal de California, Los Ángeles. Contacto: Ovidalvarez@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3928-1036>

Introducción

Las sociedades modernas viven en un constante cambio, en un proceso permanente de transformación, en donde las tecnologías y la interculturalidad juegan un papel crucial y determinante en cada una de las dinámicas sociales y educativas. Comprender estas dinámicas, permite que se logre analizar la importancia existente en la utilización de las tecnologías en el desarrollo de experiencias formativas y cómo estas logran contribuir al desarrollo de competencias interculturales que favorezcan la interacción y el diálogo entre las culturas.

El término interculturalidad, hace referencia a la comunicación, relación, intercambio entre diversas personas y/o grupos de diferentes culturas. La interculturalidad por sí misma, implica ser consciente de que existen diferencias y conflictos, así como debe existir el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, el respeto por los demás logrando vivir en paz, tolerancia, igualdad y democracia (Arroyo, 2016; Casillas et al., 2012; Ricardo y Cano, 2015; Cano Barrios et al., 2016).

Ahora bien, en el contexto educativo es importante que se pueda promover la interculturalidad para el crecimiento y mejoramiento de la sociedad. Así mismo, es un excelente elemento que permite impactar en la formación humana (Besalú, 2010; Valverde, 2010; Poblete Melis, 2009; García, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, las instituciones educativas enfrentan grandes desafíos, que se encuentran presentes en esta sociedad en donde muchas dinámicas están cambiando. Uno de los desafíos evidentes en las escuelas, es que en ellas se encuentran diferentes culturas en cada una de las aulas. Otro de los desafíos, es tener y/o promover una sana convivencia entre pares y finalmente el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos desafíos, implican que el educador debe estar preparado para atender a cada una de las necesidades de la población, tanto a nivel particular, individual y colectivo.

Ahora, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han generado grandes cambios en la sociedad actual, se relacionan con la manera como las personas interactúan con el entorno, se comunican, en la forma como trabajan, como aprenden y enseñan. Hoy en día las TIC brindan la oportunidad de contactar de manera virtual a personas de otras culturas y, que nos llevan a una reflexión sobre nuestros referentes culturales frente al otro, con quien interactuamos cotidianamente (Schmelkes, 2006).

Lo anterior reitera la importancia de formar ciudadanos y educadores con competencias interculturales y TIC. las cuales permiten a un ciudadano desarrollarse de la mejor manera en el entorno educativo, pues ambas competencias permiten favorecer habilidades y destrezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cultura, multiculturalidad e interculturalidad

La definición de cultura, muchas veces es confundida con otros términos como costumbre, bailes, comidas típicas, entre otros, principalmente porque este término de “cultura” es sobre utilizado en nuestra sociedad. Una aproximación interesante es compartida por la UNESCO (2009), quienes expresan que la cultura, como concepto, puede ser considerada como el grupo de rasgos que distinguen a un grupo o a la sociedad en general. Estos rasgos pueden ser a nivel material, espiritual, afectivo, intelectual, entre otros más. De igual manera, esta aproximación al concepto también abarca elementos clave como las artes, los estilos de vida, las letras, las creencias y las tradiciones.

En un sentido muy similar, pero que complementa de manera pertinente, Capra (2002) comparte su visión de la cultura como un elemento cambiante, considerando que esta no puede ser concebida como un concepto “estático”, sino que su significado tiende a ser constantemente cambiado por las interacciones que cada persona establece con una región en particular, y esto incluye las interacciones con nuevos individuos, quienes, con su propia cultura y conocimientos, se incorporan en dicha red de contactos.

Así mismo, como elemento fundamental de este capítulo, se hace perentorio comprender el concepto de multiculturalidad, la cual a partir de las contribuciones de diferentes académicos como Jordán (1996), Del Arco Bravo (1998) y Quintana Cabanas (1992), hacen referencia a una aproximación o acercamiento de culturas diversas en un mismo lugar. Sin embargo, esta existencia de diferentes culturas no implica que haya una interacción ni un intercambio entre estas, por lo cual, hablar de multiculturalidad no asegura un diálogo ni un compartir que genere enriquecimiento entre las culturas.

En el entorno colombiano es mucho lo que se puede hablar de interculturalidad. La diversidad étnica de este país, religión, costumbres, entre otros, permite que Colombia sea un escenario propicio para el intercambio profundo entre culturas, ya que la interculturalidad implica el reconocimiento genuino de la diversidad que, por naturaleza, está presente en los seres humanos (respecto a sus diferentes visiones, puntos de vista, culturas, etc.), y donde dicha diversidad no se limita únicamente a vestuarios, festividades o gastronomía, sino también a los valores y conocimientos y estilos de vida de diferentes grupos y/o personas (Mato, 2008).

La interculturalidad es un término que comúnmente es confundido con la multiculturalidad, la cual hace referencia a la existencia de grupos culturales diversos en un contexto particular, sin embargo, dicha existencia no implica una relación entre dichos grupos, los cuales son factores diferenciadores de la interculturalidad. La interculturalidad, por el contrario, implica que dichos grupos culturales diversos son capaces de establecer relaciones e interacciones genuinas y eficaces (en sana convivencia), donde el respeto y la igualdad son elementos clave y deseados. Es por esto, que cuando hablamos de interculturalidad, no hay espacios para abusos de poder o jerarquías entre culturas (Schmelkes, 2006).

Educación intercultural y la importancia de fomentar la competencia intercultural

La educación intercultural, como lo plantean Cano Barrios et al. (2016), sustentados en los aportes de Aguado (2003), se puede entender como un enfoque educativo fundamentado en la tolerancia, el respeto y la valoración de los elementos distintivos que atribuyen riqueza cultural a una persona o grupo cultural. Dichos elementos distintivos son los que se convierten en una oportunidad para crecer como persona y como ente cultural, y así favorecer el establecimiento de una sociedad que convive sanamente en medio de la diversidad.

De esta manera, para poder establecer a nivel nacional una educación intercultural genuina y eficaz, se hace necesario generar espacios de formación para los docentes y así desarrollar sus competencias interculturales, lo cual permite repensar el currículo impartido en las escuelas para modelar los conocimientos, las actitudes, creencias, habilidades y destrezas que sustentan dicha competencia. Por medio de este modelado, será posible formar ciudadanos interculturalmente competentes, que sean defensores y promotores de una sociedad justa, igualitaria y tolerante (Navarro Angarita et al., 2018; Navarro Angarita et al., 2018).

En la actualidad, ser una persona competente interculturalmente representa un reto y un elemento importante para la sociedad, pues la interculturalidad hace parte de las dinámicas sociales y está presente en cada uno de los contextos en donde las personas se desenvuelven.

En las dos siguientes secciones se desglosan, a nivel conceptual y reflexivo, los elementos clave de la competencia intercultural de docentes y de estudiantes.

La importancia de formar docentes interculturalmente competentes

Para la generación y promoción de espacios educativos que promuevan la interculturalidad y los valores asociados a esta (respeto, tolerancia, aceptación, igualdad, entre otros), es importante que los educadores desarrollen su competencia intercultural, de tal manera que sean conscientes de su propia cultura, al igual que reconocer sus actitudes y creencias frente a otros (incluyendo sus estudiantes) y reflexionar cómo estas afectan sus conductas y prácticas pedagógicas (Malik, 2002; Ricardo, 2013; Aguado, 2003; Ricardo Barreto y Cano Barrios, 2018).

En este mismo sentido, un docente es competente interculturalmente, basado en los aportes de Aguaded Ramírez et al. (2013), cuando

es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, para poder dar solución a las situaciones reales que se les presenta (a los receptores de la docencia) por su vida, por su trabajo actual o futuro, teniendo siempre como base de su intervención las demandas de las leyes educativas, de sus propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos (social, familiar, individual, geográfico) (p. 340).

El docente competente interculturalmente es capaz de identificar la cultura en la que pertenece, las actitudes y creencias asociadas a su propia cultura y la de otros; acepta y respeta las diferencias presentes en otros, trabaja para eliminar el racismo y los prejuicios, y sobre todo respeta la religión y la raza del estudiante y de sus colegas. El docente intercultural puede reconocer sus limitaciones y mantener relaciones personales y profesionales (Aguaded Ramírez et al., 2013; Ricardo Barreto et al., 2017; Navarro Angarita et al., 2018).

Aguado (2003) propone una aproximación conceptual de las competencias interculturales de docentes, las cuales se dividen en tres dimensiones: actitudes y creencias, conocimiento, y habilidades y destrezas. Estas dimensiones son descritas a continuación.

Actitudes y creencias: el docente que haya desarrollado un nivel alto de la dimensión de actitudes y creencias, es capaz de reconocer la importancia de conocer y ser sensible ante su herencia cultural; es capaz de identificar los límites que posee ante su competencia y cómo interactúa con otros en contextos multiculturales. Así mismo, es consciente de cómo sus actitudes y manifestaciones emocionales hacia otras culturas pueden causar un impacto, tanto positivo como negativo, en la calidad de sus interacciones. Finalmente, es capaz de respetar las diferentes visiones del mundo presentes en otras culturas o personas, siendo capaces de generar interacciones sin generar juicios contra otros.

Conocimiento: el docente con un alto nivel de desarrollo de esta dimensión es conocedor de su historia cultural y es consciente de las maneras en que este conocimiento afecta las predisposiciones y concepciones de los procesos educativos. Así mismo, comprende cómo el ejercicio docente y su

misma persona pueden verse afectados por la discriminación, el racismo, el abuso de poder, los estereotipos y la opresión. De igual manera, el docente debe ser capaz de generar autoconciencia ante el impacto que la diversidad cultural y étnica puede tener en la práctica educativa. Es importante, finalmente que el docente tenga un alto conocimiento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje más adecuadas para contextos culturalmente diversos y que comprendan que los procesos evaluativos implementados en sus clases deben tener presente el trasfondo cultural y lingüístico de sus estudiantes.

Habilidades y destrezas: el desarrollo de la dimensión de habilidades y destrezas de la competencia intercultural docente, implica la capacidad que tiene el docente de reconocer la necesidad de buscar experiencias formativas que le permitan mejorar su práctica pedagógica en la escuela y la comunidad. Estos procesos formativos ayudan, además, a la adquisición de nuevos conocimientos para aplicar nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales. El involucramiento del docente en eventos de índole sociales, culturales y políticos ayudan a mejorar la conexión e interacción con la comunidad, extendiendo dicha comunicación fuera del aula de clase.

La importancia de formar estudiantes interculturalmente competentes

La competencia intercultural en estudiantes, se concibe como el conjunto de habilidades que se generan, a nivel afectivo y cognitivo, para favorecer la conciencia ante la manera en que interactuamos con otros ciudadanos en un contexto multicultural. Dichas interacciones deben ser establecidas bajo un clima de respeto y tolerancia, dando apertura a la valoración de la cultura, lengua, costumbres, visiones y etnia de otros y la propia (Malik, 2002; Vilà Baños, 2008; Cano Barrios et al., 2016; Aguado, 2003).

La propuesta de Aguado (2003) sobre la competencia intercultural se concreta en las dos subcompetencias básicas “Eficacia intercultural” y “Comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad” (cuyos indicadores son resumidos en la tabla 1); estas sub-competencias se describen a continuación.

Eficacia intercultural

Un estudiante se considera eficaz interculturalmente cuando es capaz de comprender la cultura propia, darle valor a las visiones culturales que otros tienen y que son diferente a la propia, desarrollar las habilidades necesarias para relacionarse con otros de manera sana y eficaz, y de poder reconocer cuales son las pautas de comunicación y comportamientos que puedan generar discriminación. Así mismo debe tener conocimiento sobre las características y estilos de comunicación que utilizan otras culturas, y, tener la capacidad de adaptarse y enfrentar situaciones donde se evidencian manifes-

taciones de racismo, estereotipos, discriminación, prejuicios y abusos de poder. El desarrollar esta sub-competencia permite que los estudiantes logren establecer y mantener relaciones interculturales eficientes, escuchar a otros, compartir y disfrutar de experiencias con personas o grupos diversos (Aguado, 2003).

Comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad

Un estudiante logra desarrollar la comprensión y respeto por las diferencias, cuando tiene la capacidad de tomar conciencia de la diversidad que posee e identifica a otras personas y grupos; cuando puede analizar sus propios valores relacionados al racismo, estereotipo, sexismo, discriminación y prejuicio. El estudiante, así mismo, es capaz de identificar y reconocer los estereotipos que tiene respecto a otros y es consciente del impacto que dichos estereotipos pueden generar en su conducta. El desarrollar esta sub-competencia permite generar una mayor conciencia ante las diferencias culturales, permitiendo mayores oportunidades para comprender los elementos diversos que representan a otras personas y/o grupos (Aguado, 2003).

Tabla 1. Sub-competencias de la competencia intercultural y sus respectivos indicadores.

Dimensiones	Sub-competencia 1: Desarrollo de eficacia intercultural (entre culturas diversas)	Sub-competencia 2: Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad
Actitudes y creencias	Indicador 1. Incremento de la comprensión de la propia cultura. Indicador 2. Toma de conciencia de la validez de visiones culturales diferentes a la propia.	Indicador 7. Toma conciencia de la diversidad que caracteriza a personas y grupos
Conocimiento	Indicador 3. Demuestra conocimiento de las características y códigos utilizados en diversas culturas. Indicador 4. Identifica pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación.	Indicador 8. Analiza los valores personales respecto al racismo, prejuicio, estereotipos y discriminación
Habilidades y destrezas	Indicador 5. Adquiere habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces. Indicador 6. Manifiesta adaptación y confianza al abordar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder.	Indicador 9. Desarrolla e incorpora la comprensión de estereotipos y su impacto en la propia conducta.

Fuente: Tomado de Cano Barrios et al. (2016, p. 164)

Es de este modo que, el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes, según Aguado (2003), pretende el logro de una comunicación efectiva por medio de la valoración y aceptación de las diferencias, porque en la medida en que se reconocen los valores propios, los sentimientos y las actitudes, los estudiantes podrán llevar procesos de diálogo intercultural con los demás y así podrán aprender desde las cosmovisiones de otros sistemas culturales. Por ello, cabe mencionar que es importante que se desarrolle y se encuentre integrado desde el currículo de las escuelas, de tal manera que se logre su promoción y el logro de sus objetivos de forma exitosa.

Las TIC como aliadas para la promoción de competencias interculturales

Los avances que hemos vivenciado en las tecnologías digitales durante las últimas décadas, han abierto un sinnúmero de puertas y posibilidades para el ámbito educativo. Estas tecnologías de la información y comunicación (TIC), traen consigo retos y desafíos a los educadores, favoreciendo la innovación en las prácticas pedagógicas (Cano Barrios et al., 2018; Cano Barrios et al., Navarro Angarita et al., 2018).

Es por esto, que, dentro de los desafíos y retos educativos del siglo XXI, se resalta la innegable presencia de las TIC y la necesidad de generar espacios didácticos y de aprendizaje donde estas sirven de mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos encontramos inmersos en una sociedad tecnológica y multiculturalidad con grandes deseos de construcción de espacios interculturales (Leiva, 2015).

Las TIC, en el sector educativo, cumplen un papel importante y determinante, dado que brindan posibilidades a los maestros para repensar y darle un nuevo sentido a la metodología que aplica en su quehacer docente. De la misma manera, y sin importar el nivel académico donde se enseñe, estas permiten nuevas maneras de enseñar, evaluar y resignificar el currículo (Leiva, 2015; Ricardo Barreto y Cano Barrios, 2018; Navarro Angarita et al., 2018).

Un aspecto fundamental y clave, en especial para el foco de este capítulo, es el potencial que tienen las TIC como instrumento facilitador de procesos reflexivos, específicamente de temas como la cultura y la diversidad, favoreciendo la generación de procesos comunicativos interculturales y de diálogos genuinos entre culturas (Navarro Angarita et al., 2018; Quintero Solano et al., 2018). En este sentido, al docente innovar en su quehacer es necesario que este logre desarrollar estrategias metodológicas basadas en la participación y cooperación entre pares, lo que permite el fortalecimiento de competencias y/o habilidades en los estudiantes, logrando procesos importantes e inherentes en el acto educativo (Leiva, 2015).

Dado lo anterior, las TIC cuando son adecuadamente integradas, pueden favorecer la promoción de la competencia intercultural (Albán, 2005), ya que estas “han abierto infinitas posibilidades para el desarrollo de experiencias educativas utilizando métodos innovadores en contextos presenciales y virtuales que reconozcan la diversidad cultural presente en las aulas y establecer interacciones y comunicaciones con culturas diversas alrededor del mundo” (Ricardo Barreto y Cano Barrios, 2018, pp. 218-219).

Por ello resulta sumamente importante que existan iniciativas que permitan formar a docentes para desarrollar (1) sus habilidades cognitivas y afectivas ante la diversidad presente en las aulas de clase (sin importar el nivel académico en el cual enseñan), (2) sus habilidades (competencias) tecnológicas para que sean capaces de tomar provecho de las potencialidades y posibilidades que ofrecen las

TIC para favorecer diálogos interculturales eficaces en docentes y estudiantes (Cano Barrios, Ricardo Barreto y Del Pozo Serrano, 2016; Navarro Angarita et al., 2018; Ricardo Barreto y Cano Barrios, 2018). Es importante que los docentes sean “conscientes de su identidad y características culturales y, además, conocer a sus estudiantes para que puedan diseñar actividades de aprendizaje que sean pertinentes y reconozcan la diversidad cultural presente en el aula” (Ricardo Barreto y Cano Barrios, 2018, p. 233).

Finalmente, es importante que los docentes sean conscientes y reflexivos de sus prácticas instruccionales en el aula para el fortalecimiento de la competencia intercultural de sus estudiantes. El utilizar estrategias colaborativas y cooperativas dentro del aula -debido a las dinámicas que implican estas estrategias de enseñanza- favorece y fomenta el diálogo intercultural en el estudiantado, permitiendo “sesgar conflictos resultantes de ideales y visiones del mundo diversas y lograr generar un espacio de aprendizaje y enriquecimiento colectivo” (Ricardo Barreto y Cano Barrios, 2018, p. 234). En este sentido, las TIC pueden ser utilizadas como estrategias mediáticas para fomentar la colaboración y el trabajo cooperativo (Cano Barrios, Domínguez y Ricardo Barreto, 2018).

El fomentar, y posteriormente alcanzar altos niveles de desarrollo de competencias, puede considerarse como una de las mejores estrategias para generar espacios de aprendizaje innovadores que promuevan respuestas adecuadas a la diversidad presente en el estudiantado (y la sociedad), mejorar el ambiente educativo (fomentando la sana convivencia en el aula) y la generación de ciudadanos tolerantes y abiertos a aprender de otros y con otros.

Los retos y oportunidades de nuestra educación como punto de partida

En Colombia, son diversos los espacios que se presentan para el encuentro, intercambio y diálogo entre las culturas, los cuales destacan la importancia de diseñar y tener propuestas educativas formales para las poblaciones diversas (Albán, 2005; Ministerio de Educación Nacional, 2009). La educación intercultural busca potenciar el desarrollo humano, permitiendo que en el ejercicio docente se vivencie el respeto, la aceptación, la valoración por la diversidad, la sana convivencia y la unidad entre las culturas (Aguado, 2003; Arroyo y McWilliam, 2002; Vilà Baños, 2008; Navarro Angarita et al., 2018).

Es fundamental que los maestros sean sensibles a las diversidades culturales que pueden mostrar sus estudiantes para no crear un ambiente negativo, donde los estudiantes no se sientan seguros. Es importante que los educadores sean conscientes de sus propios prejuicios y demuestren comprensión con las diversas necesidades que pueden exhibir sus estudiantes. Los maestros deben modelar a sus estudiantes sobre cómo interactuar en un entorno culturalmente diverso. Se debe ser consciente de las diferencias culturales para no infringir en temas delicados que pueden ser embarazosos para los estudiantes.

La diversidad debe ser vista como una oportunidad para el crecimiento personal de los estudiantes, siendo la comunicación un recurso fundamental para generar dichos espacios (por ejemplo, fomentar oportunidades de intercambios de estudiantes con personas que tengan un trasfondo cultural distinto). Los centros educativos son espacios donde se debe dar enseñanza a una temprana edad sobre la diversidad, para que los estudiantes desarrollen la aceptación propia y la de los demás. La interacción con personas de diferentes religiones, orígenes, y costumbres ayuda a los estudiantes a tolerar y aceptar las diferencias sin la necesidad de hacer sentirse “menos” o “más” cuando interactúan con aquellos a los que ellos pueden identificar como “diferentes”.

Por esta razón, es importante que los estudiantes sean conscientes que las diferencias culturales son un atributo para su propio beneficio, y que estas pueden ser utilizadas para estimular conversaciones amenas, generando una mayor conciencia ante aquellos aspectos que nos hacen distintos a otros y, finalmente, ser capaz de reconocerlos y respetarlos.

Las escuelas deben, de igual manera, generar espacios donde se promuevan aspectos “básicos” de otras culturas como estrategia para “presentar la diversidad”. Las celebraciones culturales en centros escolares permiten que los jóvenes/niños compartan su cultura con otros estudiantes. Gracias a este método, los estudiantes son expuestos a otras culturas y costumbres de las cuales ellos pueden recibir nueva información a través de la música, baile y gastronomía. Experimentar estos intercambios y generar espacios de discusión (enfocados en los aspectos positivos) sobre las características particulares de otras culturas, permite que los estudiantes adquieran conocimientos de aspectos culturales que no conocían y, aún más importante, reforzar conocimientos de su propia cultura y sentirse orgullosos de quienes son y de donde vienen (herencia cultural u origen).

La promoción de la competencia intercultural en estudiantes y formadores es fundamental para la creación de una sociedad más justa, abierta y tolerante a las diferentes cosmovisiones del mundo y esto, de igual manera, se constituye en elemento clave para generar espacios de sana convivencia en la escuela (Navarro Angarita et al., 2018).

Es por esto que, para poder llegar a una educación inclusiva de calidad, se debe apostar fuertemente por fomentar, de manera transversal en los currículos escolares, la competencia intercultural (y sus respectivas sub-competencias). La incorporación curricular debe ser la respuesta institucional para la adopción de la Educación Intercultural como fundamento y modelo pedagógico de las escuelas colombianas, y así poder formar los ciudadanos que el siglo XXI demanda.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Aguaded Ramírez, E. M., De la Rubia Cruz, P., y González Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 339-365. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf>
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. McGraw Hill
- Albán, A. (2005). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*.
- Arroyo, R., y McWilliam, N. (2002). La escuela y el currículo intercultural. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp. 407-435). Pearson Educación.
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. Di Caudo, D. Llanos y M. Ospina (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Besalú, X. (2010) La escuela intercultural. Edición Electrónica. Red de escuelas interculturales. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>
- Cano Barrios, J., Ricardo Barreto, C., y del Pozo Serrano, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Encuentros*, 14(2), 159-174. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.734>.
- Cano Barrios, J., Domínguez, A., y Ricardo Barreto, C. (2018). Fortalecimiento de la competencia TIC de estudiantes de educación superior en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Espacios*, 39(25), 35-46. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p35.pdf>

- Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas: implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una visión del mundo*. Editorial Anagrama, S.A.
- Casillas, M., Badillo, J., y Ortiz, V. (2012). *Educación Superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Universidad Veracruzana de México.
- Del Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Edicions Universitat de Lleida.
- García, J. (2005) Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), 89-109. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34538129-b439-44f3-8fce-9a1db7844ebc/re33606-pdf.pdf>
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. CEAC.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Ediciones Aljibe.
- Malik, B. (2002). *Desarrollo de competencias interculturales en orientación. Proyecto docente*. Departamento MIDE II de la Facultad de Educación de la UNED.
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e intercultural en educación superior. Experiencias América Latina*. IESALC-UNESCO
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía N°3 Manual de evaluación de desempeño. Bogotá, Colombia. http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Internacionalización de la educación superior. Colombia. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196472.html>
- Navarro Angarita, V., Cano, J., Cruz, L., Anillo L., y Perdomo, I. (2018). *La educación intercultural como respuesta a la violencia de género en la educación media: una mirada desde el Departamento del Atlántico (Colombia)*. Sello Editorial Americana.
- Navarro Angarita, V., Ricardo Barreto, C., Astorga Acevedo, C., Cano Barrios, J., y Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 181-208. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6490/0>
- Poblete Melis, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>

- Quintana Cabanas, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. En A.A.V.V. *Educación Multicultural e intercultural*. Impredisur.
- Quintero Solano, A., Riveira Zuleta, C., Mosquera Arteta, A., Cano Barrios, J., y Manotas Salcedo, E. (2018). Eficacia intercultural y uso de videos: caracterización de la producción audiovisual de estudiantes de básica secundaria del Caribe colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.21501/22161201.3063>
- Ricardo, C. (2013). Formación y Desarrollo de la Competencia Intercultural en Ambientes Virtuales de Aprendizaje [Disertación doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)].
- Ricardo, C., y Cano, J. (2015). Desarrollo de la Competencia Intercultural de Estudiantes en Formación Virtual. In F. J. En & D. Y. E. Said (Eds.), *TIC y Sociedad Digital: Educación, Infancia y Derecho* (pp. 92–104). Granada, España: Editorial Comares.
- Ricardo Barreto, C., Llinás Solano, H., y Hernández Beleño, S. (2017). Competencias interculturales de profesores virtuales en universidades de la Costa Caribe Colombiana. *Opción*, 33(82), 263-279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233627>
- Ricardo Barreto, C., y Cano Barrios, J. (2018). Diseño de actividades de aprendizaje virtuales para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. En: F. Del Pozo (Comp.), *Pedagogía Social en Iberoamérica: Fundamentos, Ámbitos y Retos para la acción educativa* (pp. 217-236). Editorial Universidad del Norte
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo. http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/app_int/articulos_academicos/interculturalidad_educacion_basica.pdf
- UNESCO. (2009). Cultura y desarrollo: ¿una respuesta a los desafíos del futuro? Simposio organizado en el marco de la 35ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en cooperación con Sciences Po, con el apoyo del Gobierno del Reino de España. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001876/187629s.pdf>
- Valverde, A. (2010) La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-174. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a8.pdf>
- Vilà Baños, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 147-164. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186901.pdf>

Miradas evaluativas de la calidad en educación superior y los efectos en las prácticas educativas

Jenny Paola Burgos Díaz*
Gloria Johanna Montaña**

Resumen

El presente escrito es una revisión empírica y teórica de la evaluación de la calidad en la educación superior y de otras aristas que subtienden este tema, como las miradas de calidad, la formación integral, la formación del ser y la ciudadanía, con el fin de animar reflexiones sobre los efectos en las prácticas educativas y en sus actores, principalmente docentes y estudiantes. Adicionalmente se reconocen los tópicos de actualidad en los discursos normativos nacionales e internacionales y el desplazamiento de otras agendas relevantes como lo son el currículo, la didáctica y la pedagogía y finalmente se presentan conclusiones sobre qué tanto los discursos de calidad académica abren la posibilidad de ofrecer una educación más centrada en los métodos y la medición, que en proponer una formación compleja y trascendente que involucre los elementos políticos y culturales que permitan el logro del sentido real del proceso educativo.

Palabras clave:

Calidad en educación superior; Prácticas educativas; Evaluación de la calidad; Formación integral; Formación del ser; Pertinencia social; Didáctica; Currículum y competencias.

* Magíster en Psicología clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás. Psicóloga egresada de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Contacto: jepaoburgos@uniboyaca.edu.co, ORCID: 0000-0003-3087-6460

** Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad San Buenaventura. Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: gjmontana@uniboyaca.edu.co, ORCID: 0000-0002-6411-5312

Introducción

La educación superior cumple uno de los papeles fundamentales en la propuesta de desarrollo de los países; se requieren instituciones con calidad, capacidad de adaptación e innovación para que puedan asumir el desafío de formar las nuevas generaciones de profesionales que demanda la sociedad. El presente capítulo, analiza los sentidos y los usos de la evaluación de la calidad en educación superior desde los discursos hegemónicos, con el fin de generar una reflexión crítica que permita visualizar los efectos en las prácticas educativas y sus actores, principalmente docentes y estudiantes. Se retoma la preocupación por el currículum y se cuestiona sobre qué tanto logra mantenerse en sintonía con las necesidades socio-políticas, psicológicas, económicas, culturales y de formación en ciudadanía. Resulta importante trascender los discursos alrededor de la calidad académica más allá de las nociones o argumentos de moda como “marketing” o “rankings”, que en ocasiones han llevado a mal entender la educación como un negocio, para darle el sentido real trascendente sobre lo que implica formar profesionales al servicio del progreso del país, esta perspectiva da cuenta de una educación diferente, que involucra una formación que vaya más allá de lo disciplinar y que comprenda una formación integral, del ser y en ciudadanía; por esto, son temas que también se desarrollan y finalmente, se presentan reflexiones sobre cómo lograr una educación puesta en contexto y con pertinencia social.

La calidad en la educación superior

La calidad en educación superior ocupa la agenda de la educación en el siglo XXI en América Latina y se ha configurado como un discurso dominante que permea las políticas, lineamientos institucionales, los currículos, los programas de formación docentes, las praxis educativas, los sistemas de enseñanza y demás planeaciones y acciones. De acuerdo con Arata y Southwell (2014), esta propuesta de medición de la educación se conecta con las lógicas neoliberales de capitalismo académico y el mercantilismo del conocimiento; además, se relaciona con las pretensiones de la educación en el marco de la modernidad.

Lo anterior, da cuenta de cómo el concepto de calidad educativa, debe entenderse desde su historia y a partir de la influencia que ha recibido de marcos internacionales hegemónicos como los europeos y norteamericanos. Este punto de vista plantea un abordaje epistemológico desde lo lineal, evolucionista y positivista, y pone sobre la mesa la metodología que se reduce a una mera medición, dejando por fuera la complejidad del acto educativo (Puiggrós, 1996).

Esto se conecta con lo expresado por Arata y Southwell (2014), quienes plantean la vitalidad y la proliferación temática del siglo XXI a partir de la producción científica y la comercialización del conocimiento, lo cual tiene una relación directa con los rankings y cotización de las instituciones educativas, configurándose como autoridad teórica a la luz, por supuesto, de las lógicas neoliberales del capitalismo del conocimiento y la educación.

De la misma manera, Gentili (1995), plantea su desacuerdo ante la idea de ver la educación como un mercado; considera que las lógicas neoliberales se han encargado de animar esta mirada en el mundo, especialmente en los países de mayor desigualdad, como los de la región latinoamericana. La ineficiencia del estado frente a la no cobertura total de una educación superior de calidad para los jóvenes de su nación, encuentra en la meritocracia y en argumentos abanderados por la democracia, escenarios de competencia para ganarse un lugar. Los filtros que aparecen en el camino frente al acceso a la educación superior, no son más que la forma de mayor exclusión para repartir un bien escaso, ya que competir con historias tan disímiles, no es más que el camino perpetuo de una sociedad desigual, lo anterior concuerda con la siguiente cita:

El neoliberalismo formula una promesa de calidad que se deriva de esta lógica Mercantil. Dicha promesa no es universal. Justamente, porque la universalidad contradice la propia dinámica competitiva que se fundamenta: sin *competencia meritocrática* es imposible alcanzar criterios de *calidad* en la distribución del servicio. Desde esta perspectiva la calidad remite al establecimiento de un rígido sistema de diferenciación y segmentación de la oferta educativa. En suma: la calidad sólo se conquista flexibilizando los mercados educacionales (Gentili, 1995. p. 7).

En este sentido, fue la teoría del capital humano la que influyó el campo educativo desde la relación educación y fortalecimiento económico de las naciones; en efecto, la capacidad de trabajo de un ciudadano se convirtió en el capital de apoyo para el desarrollo y la producción, en este sentido se debe formar para el mundo del trabajo, detectar las necesidades del mercado laboral y favorecer las condiciones de regulación del mismo (Gentili, 1995).

Bajo esta perspectiva, es importante mencionar que dentro de las formulaciones actuales sobre calidad en la educación se encuentra la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y el Banco Mundial, entidades que tienen participación importante en la agenda internacional de educación; según Prieto y Manso (2018), la OCDE utiliza el término Calidad desde dos perspectivas especialmente, la primera, como una categoría normativa desde la cual la calidad debe ser el fin de las instituciones educativas y la segunda, la connotación evaluativa, considerando la calidad como una realidad objetiva y medible.

Como señala Martín-Caballero (2017), en el marco de los cambios en la economía mundial la educación está orientada a la producción de profesionales competentes que responden a un mercado laboral, y desde la perspectiva de la OCDE, se deben desarrollar procesos orientados a lograr la homogeneidad de los futuros egresados para que la sociedad pueda beneficiarse de los aprendizajes adquiridos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2018).

De otra parte, la calidad en educación superior vista desde los procesos de acreditación a los que se ciñen las instituciones educativas, permiten contar con aspectos relevantes para la discusión que pretende este escrito. Salas (2013), tuvo el interés de conocer y comprender el impacto de los organismos evaluadores en la calidad de la educación superior. En términos generales concluye que si bien las instituciones vivencian una cultura de gestión de la calidad que les permite sistematizar los procesos para tomar decisiones administrativas y académicas, existe un gran problema epistemológico que desvirtúa la acción educativa, es decir, es difícil entender qué se espera de las instituciones en términos de calidad, si no hay coherencia entre el quehacer universitario y las necesidades del contexto.

En esta misma línea Chávez González y Benavidez Martínez (2011), señalan el impacto negativo que han tenido los modelos de formación internacional en las políticas de las universidades de países en vía de desarrollo, esto, debido a la brecha entre la propuesta y el contexto que vivencia a diario. Dichos modelos sugieren la realización de diversas actividades entre las que se encuentra, además de la enseñanza, la investigación, la gestión de procesos, la actividad tutorial, entre otros, esto genera tensiones entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, lo cual hace perder de vista el propósito real de la educación.

Por su parte Hénard (2010), señala que la globalización y la economía mundial ponen el reto a las instituciones educativas de implementar modelos con miras a la competitividad; de esta manera la sociedad valora la calidad de la educación a partir de rankings nacionales e internacionales que expresan un valor superior de algunas instituciones. Así mismo, la evaluación de la calidad en educación superior se ha perfeccionado con el uso de diversas metodologías y la construcción de criterios y estándares que en conjunto son definidos como calidad y en los cuales se observa al egresado como producto, siendo este, sujeto decisivo para el desarrollo de las sociedades modernas.

En este punto es pertinente reflexionar sobre el impacto que ha tenido la economía en el establecimiento de lineamientos para la educación en el mundo; es claro que la economía y la educación son dos líneas de desarrollo que se relacionan en algún punto, sin embargo, resulta más coherente que las formulaciones sobre políticas de educación a nivel mundial la realicen los pedagogos, sociólogos u otros especialistas en ciencias humanas, para que se establezcan desde la lógica pedagógica y no con miras a la formación de capital humano destinado a propósitos monetarios. Así mismo, las instituciones de educación, como ejes promotores de los procesos educativos, han transformado su insignia

de autonomía universitaria, escenario desde el cual tienen la libertad de construir principios, valores y conocimientos (Pérez-Días, et al., 2001, como se cita en Aguilera 2017), a un discurso de logro de la calidad como uno de sus principales propósitos, si no, el más importante, ya que constituye una tendencia mundial, así mismo, el aseguramiento de la calidad está dado desde parámetros externos nacionales o internacionales, lo que pondría en riesgo la posibilidad del centro educativo de funcionar a partir de valores propios (Roa Varelo, 2014), donde parecieran más preocupadas por la rendición de cuentas, que por el fondo formativo en sí mismo.

Lo que ha desplazado el discurso de la calidad en el campo educativo

Lo expresado hasta el momento permite identificar cómo el discurso de la calidad académica también ha desplazado tópicos importantes en el campo de la educación como el currículo y los métodos de enseñanza, por los planteamientos que colocaron como eje la formación por competencias, en un escenario caracterizado por el avance de políticas educativas globales que centraron su atención en la evaluación de la calidad de la educación. De acuerdo con Bottani (2006), la evaluación del rendimiento educativo inició en Europa con la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), en el año 1961, donde se plantearon evaluaciones a gran escala de conocimiento; posteriormente Estados Unidos en 1988, a través de la organización “Educational Testing Service” (ETS) muestra su interés por influir en estas prácticas evaluativas, sin embargo, las críticas sobre los métodos lleva a los ministerios de educación de los países integrantes de la OCDE, a involucrarse y desde 1993, se encargan de esta idea de medición masiva y periódica a través de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

En este trayecto, se reconocen elementos en común sobre el sistema de evaluación, no obstante, la OCDE, introduce cambios como el desarrollo de las pruebas cada tres años, la realización de comparaciones de nivel de competencia a largo plazo y la evaluación de tres dominios: la comprensión de la lectura, la cultura matemática y la cultura científica. Para resolver el problema de las diferencias de los programas de enseñanza a nivel mundial, se centra en una evaluación por competencias, más que en un currículo escolar. Después de 40 años de la aplicación de pruebas se cuestiona el impacto sobre las políticas educativas de los países; aunque se ha aprendido del pasado, aún se siguen presentando errores metodológicos, como las traducciones, el control de las variables relacionadas con las distorsiones culturales, aspectos que afectan la validez de los ítems del test, siendo necesario hacer un análisis de los resultados en contexto, discutir sobre la naturaleza y los límites de las encuestas (Bottani, 2006).

Lo anterior, da cuenta de cómo la necesidad de lograr una medición masiva, cambió de concepción; pasó de evaluar conocimientos, a evaluar competencias. Argumentos que apoyaron este cambio se relacionaron con priorizar el desarrollo de procesos comprensivos alrededor de la lectura, historia y ciencia, más que la mirada enciclopédica mecanicista; el valor está en poner los saberes en contexto para resolver problemas. Se involucra al docente en los ambientes de aprendizaje, se pasa de los modelos centrados en la información a modelos centrados en desempeños. Proponen aprendizajes situados, basados en problemas y aprendizajes colaborativos. De acuerdo con Díaz-Barriga (2011), los discursos de competencias y de medición de la calidad aparecen como novedosos, pero a su vez presentan un grave problema de sustento epistemológico que desplazan preocupaciones centrales de la educación como la pedagogía, la didáctica y el currículum.

Los propósitos de estas acciones evaluativas se relacionaron con el interés de analizar sus resultados, en pro de reconocer experiencias de éxito entre los diferentes sistemas de enseñanza a través de la comparación de los datos de rendimiento. Se plantea entonces medir las competencias desarrolladas en contextos de educación formal básica y superior. El uso de este término competencias tiene sus inicios en el mundo laboral del saber en acción, viene de las lógicas de la industria y la producción, es un término joven que recientemente migra al campo de educación para abrir diferentes comprensiones, definiciones y aplicaciones que hoy siguen siendo debate académico (Díaz-Barriga, 2006).

Díaz-Barriga (2015), evidencia los avances del discurso de las competencias, situación que daba lugar a pensarse los planes de estudio desde este enfoque para los diferentes niveles de formación, básica, superior o técnica. Las críticas que acompañan esta nueva mirada de la educación, tienen que ver con la falta de claridad conceptual y la necesidad de desarrollar la mirada pedagógica que dé pistas para la aplicación en el ámbito educativo, lo que de acuerdo con Camilloni (2009), se da porque no existe un enfoque pedagógico que lo sustente (como por ejemplo el humanista, conductista, socio-constructivista), tampoco hay nada claro que oriente el diseño del currículo y sus sistemas de enseñanza, además de una polisemia en el término de las competencias, de acuerdo con Díaz-Barriga (2011):

se le da una prioridad excesiva al mundo del trabajo, a la inserción eficiente en una sociedad productiva en detrimento de una formación formal conceptual y del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución de lo humano en la persona (p. 4).

Formación integral, formación del ser y ciudadanía en educación superior

Dentro de los discursos de calidad de las instituciones educativas se encuentra el dominio formación integral entendido desde diferentes enfoques como: la adquisición de variadas competencias, además de las disciplinares para comprender la realidad y los problemas, desde diferentes orientaciones (Tovar, 2002), también como el escenario para la formación ética y del ser (Angulo et al., 2007; Guerra et al., 2014; Hernández et al., 2016; Tovar, 2002) o como el complemento de estas dos perspectivas.

Estas construcciones se evidencian en el que hacer universitario a partir del diseño de planes de estudio con asignaturas identificadas como disciplinares y otras complementarias como humanidades, sociología, problemas de contexto, literatura, redacción de textos, historia, entre otras, lo que le otorga al currículo una perspectiva interdisciplinaria; sin embargo, este grupo de asignaturas se ofertan con menor frecuencia cada vez (Castañeda, 2016), ya que se promociona el aprendizaje de saberes directamente relacionados con actividades comerciales y de desempeño en un campo laboral (Cifuentes, 2014; Caballero, 2017).

Si bien los aspectos referidos anteriormente son pertinentes cuando se plantea una educación más allá de lo disciplinar, no siempre resultan de alto impacto en las universidades; de una parte, los planes de estudio están orientados a la formación de otras habilidades disminuyendo cada vez más cátedras de humanidades, y por otro, la estadística de estudiantes que participan en actividades de bienestar es baja porque existe desconocimiento sobre los programas de tutoría o porque lo perciben como un espacio para la asesoría académica, más que como un programa de apoyo a la formación integral (Klug y Peralta, 2019); además, dentro de las diversas ocupaciones que tienen los universitarios, actividades de música, pintura, danza, teatro, cine, entre otras, no resultan prioritarias ya que el sistema económico demanda una serie de competencias dentro de las cuales las humanidades no aportarían en la construcción de dicho perfil y en ésta vía, el interés de la formación del estudiantado está enmarcado en la posibilidad de participar en el mercado laboral cuando se gradúe.

En cuanto a la formación del ser aparece diferenciada de la formación disciplinar, teórica o cognitiva a través de los siguientes términos: educación para la paz, formación para la convivencia, habilidades blandas, educación humanista, competencias ciudadanas, educación emocional, entre otros. A continuación, se describen los aportes empíricos sobre el tema, con miras a identificar su conceptualización y la trascendencia que ha tenido dicho constructo en la calidad de la educación.

Para Guerra-Báez (2019), las instituciones de educación superior tienden a equilibrar la formación de sus estudiantes, fomentando las competencias cognitivas y las habilidades blandas; estas últimas entendidas como la capacidad para el análisis y comprensión de las consecuencias de diferentes situaciones, el manejo emocional, la autoevaluación, el pensamiento crítico y habilidades interperso-

nales como la empatía y la comunicación asertiva; desde la perspectiva de la autora, la adquisición de experiencia sobre estas destrezas permitirá que el estudiante logre un adecuado ejercicio de la ciudadanía, la práctica de valores y solución de conflictos.

En esta misma línea Souto-Romero (2013), señala que la adquisición de competencias emocionales, constituye un factor determinante de la empleabilidad de los recién egresados: estas son, según Bisquerra, 2003 (como se citó en Souto-Romero, 2013) habilidades personales (conciencia de sí mismo y autogestión) y sociales (conciencia social y gestión de las relaciones). La autora identificó en este trabajo de doctorado que existe correlación positiva entre la competencia emocional y las competencias solicitadas por el mercado laboral, tanto para hombres como para mujeres, por lo cual expone la necesidad de que los escenarios universitarios promuevan estas habilidades, con miras a lograr que los futuros egresados tengan mayor oportunidad a nivel laboral.

La educación en valores es otro de los conceptos encontrados en la literatura que pueden asimilarse como el abordaje del ser. Chapa Alarcón y Martínez Chapa (2015) señalan que los valores asumidos por las instituciones universitarias reflejan lo promulgado por el Estado, los entes internacionales y los de la institución. Para estos autores los valores se categorizan en científicos, profesionales y cívicos, estos últimos se refieren al desarrollo de la autonomía, la valentía, y la responsabilidad. Los autores vinculan el papel del estudiante en el logro de estos valores, lo describen como un sujeto activo que entiende lo que significan y, además, consideran que él debe ser capaz de sentir la necesidad de actuar a partir de dichas comprensiones.

Desde otro punto de vista, Torres Gómez (2019) reflexiona sobre la necesidad apremiante de incluir en los currículos de educación superior, el abordaje de la dimensión personal, con miras a lograr transformaciones sociales, una sana convivencia y bienestar común. Señala que la sociedad necesita de manera urgente un cambio cultural, ya que la vivencia de distintos modos de violencia, corrupción, impunidad, entre otras circunstancias, ha permeado la familia, la escuela y otras instituciones. Así mismo, indica que la dimensión personal es un aspecto de interés reciente por parte de entes universitarios y postula a la educación como el eje fundamental del cambio cultural y el fomento de la autonomía y la tolerancia.

Por su parte, Martínez, 2006 (como se citó en Padilla et al., 2017) refiere que para el logro de la calidad en escenarios universitarios, se requiere de la incorporación de situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana, para responder a tal desafío, los centros educativos formulan en sus currículos el desarrollo de competencias en diferentes dimensiones: del saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser.

En este contexto se puede decir que existe interés y un gran esfuerzo en la formación integral y en competencias ciudadanas en las instituciones, sin embargo, las diversas dificultades por las que atraviesa la sociedad actualmente como la corrupción, la violencia, la xenofobia, que vinculan a toda clase de

personas, especialmente aquellas que han recibido algún tipo de formación universitaria, son evidencia diaria de la crisis de valores y de ética, por lo cual, se considera que la educación no ha demostrado ser una herramienta contundente que ofrezca soluciones eficaces a los problemas sociales, la equidad, la convivencia en paz y la evolución como sociedad.

A pesar de este balance, la sociedad ha otorgado una gran responsabilidad a los centros educativos en la construcción de ciudadanía, entendiendo esta como la idea de derechos y deberes compartidos por un determinado grupo social (Avendaño Castro et al., 2016). Dentro del proceso de construcción de ciudadanía y de sujetos políticos, la educación cumple una función esencial; Alba y Padilla (2016), refieren que uno de los desafíos que tiene la educación superior en la actualidad es la formación en competencias ciudadanas, ya que se ha podido evidenciar la directa afectación de las guerras y del conflicto armado en la consolidación de ciudadanía. En este ámbito, la educación tiene un papel fundamental dada la complejidad de la formación en ciudadanía y la existencia de fenómenos de exclusión debidos a la diversidad, los cuales deben ser contrarrestados con procesos educativos tendientes a formar personas que permitan la sana convivencia (Quiroz Posada y Arango 2006).

Según Padilla et al. (2017), la ciudadanía es una construcción que tiene que ver con el sujeto y el Estado y tiene sus orígenes en la antigua Grecia, donde se promulgó una connotación social (sujeto de derechos) y otra política (sujeto que es reconocido por el Estado y que puede participar en el escenario político); en la actualidad el concepto ha obtenido un avance progresivo favorable orientado a la universalidad o a la inclusión total de las personas (Horrach, 2009; como se citó en García Rodríguez y González Hernández, 2014); no obstante, este ideal no hace parte de la realidad, pues la exclusión de un amplio sector de la sociedad, así como la injusticia, promueven la pérdida de la condición de ciudadanía en un amplio rango de la población (Padilla, et al., 2017); adicionalmente, aparece en las construcciones del concepto la multiculturalidad, la era digital, ciudadanía cosmopolita, entre otros postulados, los cuales ponen de manifiesto lo dinámico y complejo de este ideal.

Las diversas formas de convivencia y de identidad que se construyen entre lo global y lo particular, ponen de manifiesto una nueva forma de relacionarnos y de hacer ciudadanía ya que esta sobrepasa el legado inicial del reconocimiento de derechos e invita a romper barreras de lo aceptado, admitiendo aspectos como el pluralismo cultural, a partir de la construcción de escenarios permanentes donde se pueda convivir con los otros, aquellos que no son iguales y que también son depositarios de dignidad humana (Avendaño Castro et al., 2016), la estrategia supone entonces pensar en los intereses propios y también en los de aquellas personas que consideramos muy distintas a nosotros, aunque no los conocamos (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, García Rodríguez y González Hernández (2014); Mejía y Perafán, (2006), consideran que la formación en competencias ciudadanas constituyen un punto de partida para lograr una concepción más sólida y arraigada de ciudadanía; sin embargo, es pertinente entender que el

concepto es complejo y en este sentido, dinámico y multidimensional, por lo cual un primer paso para la transformación, es cambiar las conceptualizaciones básicas que enmarcan las competencias ciudadanas y evolucionar hacia comprensiones más profundas y detalladas para entender las situaciones sociales reales (Mejía y Perafán, 2006).

Así mismo, la vivencia en un mundo globalizado pone en riesgo la identidad ciudadana del estado-nación por la existencia de grupos étnicos o nacionales con identidades diferenciales (Martín-Cabello, 2017); este desarraigo cultural y territorial promueve la individualización del rol político de los ciudadanos, lo que impacta su participación activa en el logro de ideales colectivos (García Rodríguez y González Hernández, 2014), por lo cual, la formación en competencias ciudadanas debe entenderse desde las demandas del mundo globalizado y sus consecuencias; como refiere Bernal (2017), “la difuminación de las fronteras ha terminado por fragmentar la sociedad” (p. 7); finalmente, Mejía y Perafán (2006), refieren que se ha relegado la ciudadanía a una cuestión actitudinal únicamente, es decir, el sujeto debe comportarse bien en la sociedad; en este sentido no se logra comprender la esencia del constructo.

Otro aspecto de análisis desde la propuesta de formación universitaria en competencias ciudadanas es la posibilidad de su evaluación y logro de un buen rendimiento en dicha área en las pruebas asignadas por el estado; en este sentido, las instituciones educativas tienen dentro de los indicadores de calidad, el logro de puntuaciones que se encuentren por encima del promedio en las pruebas destinadas a la evaluación de dichas habilidades.

Un panorama mundial sobre el aspecto mencionado anteriormente fue dado a conocer en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), que evalúa cómo los jóvenes están preparados para ejercer sus roles ciudadanos, dicho estudio informó sobre un bajo rendimiento en ésta prueba en países Latinoamericanos, en comparación con algunos Asiáticos; en coherencia con lo anterior, es preocupante el hecho de que países como Colombia, únicamente el 3% de la población obtenga el máximo nivel de rendimiento en la evaluación de competencias ciudadanas, versus el 31% que obtuvo el menor rendimiento en esta área (Acosta-Medina et al., 2019), además de lo propuesto anteriormente, los logros a nivel cognitivo no es garantía de la extrapolación de ésta habilidad a la vida cotidiana, en primer lugar, por la vaga y superficial perspectiva de ciudadanía, desde la que se parte para la formulación y evaluación de competencias ciudadanas y en segundo lugar, no es propósito de las políticas del Estado favorecer el pensamiento crítico y tampoco el fin último, es la reconfiguración educativa de un sentir ciudadano unida a la reconstrucción de una identidad moral personal (Bernal, 2017).

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el texto, se requiere pensar la educación como un factor relevante de análisis en el estudio del desarrollo humano; ya que desde su propósito fundamental propicia la formación de la conciencia moral y la capacidad de cada persona para discernir entre lo que está bien y está mal (Padilla et al., 2017); así mismo, la dimensión social de la educación puede operar bajo el objetivo de transformación de las sociedades (Guzmán Munita, 2011), desde esta línea se espera que la

educación sea la herramienta para el logro de procesos reflexivos y críticos tendientes a la construcción de una sociedad justa y equitativa; sin embargo, el propósito de transformación no se ha consolidado en muchas regiones del mundo.

El Estado, sus políticas, reformas y también las metodologías en las que se sustenta la educación, no son coherentes con dicho propósito, así mismo, la relevancia social de la educación superior en América Latina se debate en escenarios cambiantes queriendo lograr la pertinencia de sus funciones; no obstante, las problemáticas que han surgido actualmente ponen en tela de juicio lo llamado a cumplir, ya sea porque deben estar actualizadas en el ámbito de las demandas laborales y la globalización, o porque la educación no logra ser el eje fundamental en la formación de ciudadanía (Orozco, 2010).

Conclusiones

Existe la tendencia de las instituciones educativas de consolidar la calidad como un discurso que parte de un enfoque empresarial, el cual resulta incompatible con el objetivo real de la educación, por lo cual se considera necesario continuar el debate sobre qué tanto los discursos de calidad académica abren la posibilidad de garantizar el propósito educativo, o, por el contrario, están más centrados en la sistematización o formas de medición para poder mostrar resultados en un mundo globalizado.

De otra parte, la formación integral y la formación del ser, son procesos pertinentes y relevantes para el logro de los propósitos de la educación, no obstante, diversas conceptualizaciones se adhieren a la perspectiva de calidad, a fin con la formación de ciudadanía desde lo neoliberal, caracterizada por su perspectiva netamente económica, donde ser ciudadano, corresponde a la participación en el mercado. En consecuencia, la formación en educación superior requiere analizar los hechos educativos teniendo en cuenta el contexto social, económico, político, cultural, ideológico, tecnológico y toda la historia que lo acompaña, forjando de esta manera un pensamiento crítico, entre el que se educa y el que enseña, favoreciendo la autonomía y reflexión (Pineau, 2014).

De esta manera, los procesos de formación traen consigo, un sujeto capaz de reflexionar sobre los valores éticos que exaltan lo humano, es decir, el respeto por sí mismo y por el otro, que respeta la multidimensionalidad del ser humano y su misma complejidad. Como bien lo expresa Valera Sierra (2010), la integralidad en la formación a nivel universitario implica, ante todo, formar un profesional ético, comprometido con su labor y su comunidad. En concordancia con lo anterior, la propuesta de Torres

Gómez (2019), sobre la consolidación de la formación de la dimensión personal, consiste en el logro de la toma de conciencia de su propia historia, de lo colectivo, de la promoción de relaciones horizontales, de trabajar colectivamente y de la potencialidad de todas las dimensiones del sujeto.

De otra parte, además de la responsabilidad que debe asumir el sujeto en este proceso de transformación, resulta relevante la búsqueda de cambios culturales a partir de las construcciones que se hagan en conjunto entre el Estado, la familia y los centros educativos; de acuerdo con Padilla, et al., (2017) la formación ciudadana “es una tarea compartida y comunitaria” (p. 54), lo anterior, se formula entendiendo que los cambios conductuales parten de un trabajo integral y holístico; a nivel de la institución educativa, estos logros requieren de un trabajo sincronizado y creativo a nivel pedagógico (Chapa y Martínez 2015).

En este sentido, es importante situar el sistema educativo como un escenario en crisis que dista del marco de una formación compleja que involucre los elementos políticos, culturales, económicos y sociales (Puiggrós, 1996) o que aporte en la formación de un sujeto crítico capaz de transformar la realidad social en pro de una sociedad más incluyente, justa e igualitaria. Así, en un escenario ideal, el acto educativo debería superar las tendencias hegemónicas y lograr consolidar la construcción de un sujeto con agencia y transformación social, lo cual podría ser posible desde una educación pensada en contexto y en contra de las lógicas reproduccionistas controladoras del orden. Se requiere entonces, la formación de sujetos en contexto con un sentir nacional que favorezca la construcción de una identidad, en pro de una región en desarrollo, con potencial de cambio y crecimiento (Southwell, 2006).

Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Aguilera, R. (2017). Aseguramiento de la calidad de la educación superior. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *Educación Superior y Sociedad*, 22, 131-154. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/36/36>
- Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Alvarez-Melgarejo, M., y Paba-Medina, M. C. (2019). Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: contexto actual y estrategias empleadas. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02305098/>
- Alba, D., y Padilla, L. (2016). Uno de los desafíos de la educación superior; competencias ciudadanas para el postconflicto en Colombia, marco legal. *Revista Interamericana De Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(2), 63-77. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0002.04>
- Angulo, B., González, L., Santamaría, C., y Sarmiento, P. (2007). Formación integral de los estudiantes: Percepción de los profesores de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 38(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-95342007000600003
- Arata, N., y Southwell, M. (2014). Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En M. Southwell & N. Arata (Eds.), *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (pp. 9-43). Editorial Universitaria.
- Avenidaño Castro, W., Paz Montes, L., y Parada Trujillo, A. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *El Ágora USB*, 16(2), 479-492. <https://doi.org/10.21500/16578031.2444>
- Bernal, A. (2017). Construcción ética de la ciudadanía en la actualidad. Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/site2017/ponencia2.pdf>
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación, número extraordinario*, 75-90. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3483377d-92ad-46be-9d70-c3ec97117cb2/re200606-pdf.pdf>
- Caballero, A. (2017). Elogio de las humanidades. Ponencia en la Semana de las Humanidades. Panel «El rol de las humanidades hoy». Universidad Tecnológica del Perú, Arequipa, Perú. <https://critica.cl/educacion/elogia-de-las-humanidades>

- Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 55-68. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf.
- Castañeda, J. (2016). *El desarrollo histórico, teórico y conceptual de las competencias ciudadanas y las capacidades ciudadanas en el modelo educativo distrital de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://dx.doi.org/10.15332/tg.mae.2016.00482>
- Chapa Alarcón, P., y Martínez Chapa, T. (2015). Valores Universitarios en los Jóvenes Estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UANL. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 773-786. <https://doi.org/10.23913/ride.v6i11.127>
- Chávez González, G., y Benavides Martínez, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, (37), 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200003.
- Cifuentes, J. (2014). El papel de las humanidades en la educación superior en el Siglo XXI. *Revista Quaestiones Disputatae–Temas en Debate*, (15), 101-112. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/842/816>
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga, A. (2015). Currículum: entre utopía y realidad. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(2), 353-357. <https://doi.org/10.14483/23464712.13681>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2, 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>.
- García Rodríguez, G. O., y González Hernández, C. A. (2014). Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía. *Plumilla Educativa*, 13(1), 373-396. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.416.2014>
- Gentili, P. (1995). ¿Qué hay de nuevo en las formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación. *Educação & Realidade*, 20(1), 192-202. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754>

- Guerra-Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Guerra, Y., Mórtigo, A., y Berdugo, N. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386176>
- Guzmán Munita, M. (2011). Sociedad y educación: La educación como fenómeno social. *Foro Educativa*, 19, 109-120. <https://doi.org/10.29344/07180772.19.856>
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles educativos*, 32 (129), 164-173. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a10.pdf>
- Hernández, M., González, J., y Mayea, T. (2016). La labor educativa del docente universitario desde un enfoque integral en su modo de actuación. *Pedagogía y Sociedad*, 19(45), 26-43. <https://core.ac.uk/reader/266978604>
- Hirsch Adler, A. (2010). La formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea7.pdf>
- Klug, M., y Peralta, N. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.16>
- Martín-Caballero, A. (2017). Ciudadanía global. Un estudio sobre las identidades sociopolíticas en un mundo interconectado. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 193(786), 2-14. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2017.786n4010>
- Mejía, A., y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23-35. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2006000100003
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Formar para la ciudadanía sí es posible*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2019). *Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica 2019*. <https://www.oei.es/uploads/files/news/Science-Science-and-University/1603/informediagnostico2019.pdf>
- Orozco Silva, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 24-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a3.pdf>
- Padilla, L., Padilla, J., y Silva, W. (2017). La formación ciudadana en los estudiantes universitarios. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1), 49-71. <https://doi.org/10.22490/25391887.772>
- Pineau, P. (2014). Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En P. Pineau, (Ed.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 115-134). Teseo.
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Moncada (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp.114-135). Editorial Dykinson, S.L.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historia de la historiografía pedagógica latinoamericana. En R. Cuccuzza (Coord.), *Historia de la educación a debate*. Miño y Dávila Editores.
- Quiroz Posada, R., y Arango, L. (2006). La educación en la construcción de nuevas ciudadanías. *Unipluri/versidad*, 6(3), 1-10. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11941/10821>
- Salas Durazo, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación*, (38), 305-333. doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009
- Souto Romero, M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación Superior* [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili] <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis y P. Redondo *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 47-79). Del Estante Editorial.
- Torres Gómez, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber* 10(22), 143-167. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>

- Tovar, M. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33(4), 149-155. <http://colombia-medica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/237/240>
- Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar* 10(18), 117-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a12.pdf>
- Varelo, A. (2014). Veinte años de la acreditación en Colombia: Resultados y recomendaciones. En Altbach P., Reisberg L., Rumbley L., Bayona J., Salmi J., Santamaría J., et al. (Authors) & Varelo A. & Pacheco I. (Eds.), *Educación superior en Colombia: Doce propuestas para la próxima década* (pp. 153-182). Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. doi:10.2307/j.ctt1c3q01m.11

Calidad a sangre fría resalta la importancia de la noción de calidad, desde diferentes perspectivas, en sectores como el empresarial y el educativo. Conformado por siete capítulos de diversos autores, el texto da cuenta de que dicho concepto es un elemento determinante en los procesos organizacionales, impactando y permitiendo la prestación de un servicio eficaz; en cuanto al sector educativo, los autores centran su discurso en el proceso de formación-calidad-aprendizaje y hacen énfasis en lo imprescindible que son para esta triada factores como el papel del docente, la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión y la interculturalidad. La publicación subraya, además, lo imperioso de que la ciencia, como medio para el alcance de la calidad, no deje atrás la sociedad, la cultura y la interacción.