



Investigando para creer y crear

RE - CREO



**Medio de difusión del
Centro de Estudios e Investigaciones
de los Directivos Docentes de Antioquia
- CEIDEA**



Centro de Estudios e Investigaciones de los Directivos Docentes de Antioquia

RE - CREO

Investigando para Creer y recrear

Director: Martín Felipe Uribe Isaza

Editora: Luz Ángela Hernández Castrillón

Comité Editorial:

Adriana Arbeláez Barrero

Miguel Abdón Arboleda Villegas

Ana María Barragán Mejía

Doralba Bedoya Amaya

Guillermo León Correa Suárez

Antonio M. Estrada Saldarriaga

Alirio Restrepo Arboleda

Wilmer Alexander Restrepo Maya

John Jaime Restrepo Quintero

Gerardo Sánchez Reales

Martín Felipe Uribe Isaza

CEIDEA- USDIDEA

Numero de edición 01- Mes: Octubre- Año: 2021- Medellín, Antioquia. Periodicidad: semestral. Editor: Centro de Estudios e Investigaciones de los Directivos Docentes de Antioquia.

<https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Registro ISSN: 2805 - 7465.



Contenido

Presentación	4
Editorial.....	5
Perfil académico del CEIDEA	8
El CEIDEA, una posibilidad para la construcción y difusión del conocimiento desde la investigación.....	14
Informe de investigación sobre la caracterización de las Instituciones Educativas en Antioquia..	17
Estados de la Violencia Institucional Escolar	21
Impacto de la gamificación con kahoot en la disminución de estudiantes con desempeño insuficiente en Pruebas SABER matemáticas 5 sede La Balsita de la Institución Educativa Nicolás Gaviria.....	35
La historia escolar, desde la investigación cualitativa.	48
El directivo docente investigador	53
La escuela sindical	55
La Gestión Educativa en los escenarios contemporáneos.....	57
Documento guía para publicaciones en la RE-CREO.....	64

Foto de portada: I. E. R. Benigno Mena González,
sede Mestizal, vereda Mestizal de San Jerónimo

Foto contraportada: I. E. Efe Gómez,
sede Marco Fidel Suárez de Fredonia

Presentación



Es motivo de orgullo y alegría presentar este primer ejemplar de la Revista *RE -CREO*. Investigando para creer y crear, del CEIDEA (Centro de Estudios e Investigaciones de los Directivos Docentes de Antioquia). Acontecimiento que para nuestra organización sindical USDIDEA es la concreción de intereses conjuntos alrededor de la sistematización y difusión de la constante reflexión y estudio a la que nos convoca nuestra labor como directivos. Hecho que ha contado con el impulso de la Junta Directiva y que en la gestión del compañero Fernando Esteban Ramírez (QEDP), encontró el fortalecimiento del CEIDEA y la proyección a futuro de esta revista académica.

Revista *RE -CREO*. Investigando para creer y crear, en su primera edición, es producto del esfuerzo colectivo de los integrantes del CEIDEA en coordinación de Martín Felipe Uribe Isaza. Su propósito es brindar desde la investigación educativa una revista de consulta abierta para la lectura, estudio y referencia para toda la comunidad educativa. También es una provocación a la escritura de nuestro quehacer y la invitación a la participación de nuestros asociados.

La pretensión de impulsar a USDIDEA y el Centro de Estudios e Investigaciones de los Directivos Docentes de Antioquia sigue en continuo avance. En su proyección se encuentra el continuar participando de los diferentes eventos locales, nacionales e internacionales que reconocen en la labor de los directivos docentes un campo de acción merecedor de permanente investigación, lo que ha permitido, en nombre del CEIDEA – USDIDEA, ser partícipes de encuentros internacionales de pedagogía, proponer a la Federación Nacional de Directivos Docentes de Colombia (FENDIDOC) un centro de investigación nacional, buscar nexos internacionales con redes internacionales como CLACSO, entre otros.

Deseo que esta sea una buena lectura. Enriquecedora y posibilitadora de sueños colectivos.

Juan Carlos Almírola Ayala
Presidente de USDIDEA
Fiscal de FENDIDOC

Para citar este texto:

Almírola, J. C. (2021). Presentación. *RE-CREO*, (1), 4. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Editorial

Crear una revista, ver materializarse un sueño que se hizo plural en los pensamientos de cada integrante de este colectivo es ya una utopía. La utopía, de la que nos habla Galeano (1984). La que se aleja cada vez que avizoramos el límite, pero que a la vez sirve para caminar, para hacerse acompañar. Y, cómo no, hacerse notar. Ser faro para otros colegas que transitan por la misma aventura investigativa. Y de paso crear comunidad académica tan necesaria para el gremio formador. Este sería, de manera sucinta, el resumen de la idea que hoy se plasma en estas páginas. No obstante, fue necesario recorrer muchos pasos. Hubo muchos encuentros para cristalizar este sueño que apenas comienza. Este primer paso, se espera que sea el de una larga caminata por los caminos de la investigación y el encuentro de saberes entre pares.

USDIDEA integra este colectivo caminante, el cual tiene, como el país, diversidad étnica, cultural, regional y educativa, para señalar sólo algunas. Y en esta diversidad nace el CEIDEA, como centro de investigaciones y de pensamiento de los directivos docentes. Así se cristaliza el sueño *-vívido, real, físico y virtual, obviamente-* Inicialmente se forma el equipo de trabajo bajo la perspectiva investigativa, con los avatares propios y las singularidades inherentes a los grupos académicos unidos por causas comunes. En este caso: tener un grupo investigador de los fenómenos educativos y de las problemáticas particulares y comunes de las instituciones y sus comunidades. Para luego proyectar la idea de tener una publicación propia, con ideas y temáticas afines a las pre-ocupaciones comunes de quienes detentan la responsabilidad de orientar, acompañar y liderar a los grupos humanos y a las instituciones educativas.

Es claro que un directivo formado, investigador, lector, cumple con un requisito fundamental para ejercer con más probabilidades de éxito su labor. Y esa es la contribución que se busca con esta publicación. A la vez de ser puente comunicante entre la comunidad educativa internacional y local. Por eso el enfoque fundamental es poder ver plasmadas las experiencias propias, los avances en investigación y las propuestas formativas útiles al gremio docente, sin vetos o parcelaciones negativas que obstaculicen el devenir investigativo.

Aquí está una oportunidad para hacer visibles los sueños de publicación de las producciones académicas de los directivos docentes. Además, de un encuentro y un referente de búsqueda de algunas temáticas, de sus tensiones, se busca abrir la posibilidad de leerse entre pares, crecer juntos y reivindicar derechos. Desde una perspectiva formadora que posibilite llevar y crear conocimiento; así como el intercambio entre las diferentes generaciones de educadores. Este es apenas un proceso que desafía lo tradicional para convertirse en la oportunidad de ver realizados los sueños comunes de tener una mejor educación para todas y todos.

Para citar este texto:

CEIDEA (2021). Editorial. *RE-CREO*, (1), 5 – 6. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Junta Directiva 2018 - 2021



Presidente
Juan Carlos Almirola Ayala



Vicepresidente
Alba Luz Londoño Garcia



Sec General
Fredy Alonso Villa Vanegas



Tesorero
Fernando Lopez Leyes



Fiscal
Antonio M. Estrada Saldarriaga



Sec. Juridica
Humberto A. Bermudez Cardona



Sec. de Relaciones Intersindicales
Jhon Mario Garavito Rivero



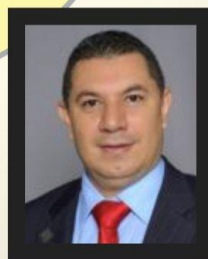
Sec. Asuntos Pedagogicos
Carlos E. Rojas Sanchez



Sec de Prenda y Propaganda
John Jaime Restrepo Quintero



Sec. de Bienestar y Recreacion
Maria Antonia Mendez Meneses



Sec. de la Mujer y la familia
Gabriel Dario Medina Rios.

Perfil académico del CEIDEA

Gloria Patricia del Carmelo Tirado Ramírez

Magister en educación de la Universidad de Medellín.

Trabajadora social de la Universidad de Antioquia.

Coordinadora en la I. E. R. Santiago Ángel Santamaría del corregimiento de Palermo en Támesis.

Cofundadora del CEIDEA.



Ana María Barragán Mejía

Trabajadora Social U de A.

Especialista en Gerencia Educativa U.S.B. Sede Medellín.

Diplomada en DDHH y Código de la infancia y la Adolescencia, Personería de Medellín.

Magíster en Educación U de A.

Pasante STEP 2018 Edufin - Modelos Educativos en Finlandia y Europa Oriental.

Rectora I.E.R. Salinas de Caldas, Ant.



Luz Angela Hernández Castrillón

Licenciada en Educación Básica de la Universidad Católica de Oriente.

Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales.

Magister en Educación de la Universidad de Medellín.

Magister en Tecnología Educativa y medios innovadores para la educación: doble titulación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la escuela de graduados de Monterrey México.

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.





Adriana Arbeláez Barrero

Licenciada en ciencias sociales de la Universidad de Caldas.

Magister en educación de la Universidad de Antioquia.

Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia.

Coordinadora Liceo Antioqueño. SEM Bello.

Doralba Bedoya Amaya

Licenciada en español y literatura de la Universidad de Antioquia.

Especialista en Administración y Docencia Universitaria de la Fundación María Cano.

Coordinadora de la I.E. Liceo Antioqueño de Bello.



Fredy Alonso Villa Vanegas

Fredy Alonso Villa Vanegas.

Papá de Violeta (mi mayor y mejor título).

Antropólogo de formación profesional. Maestro (magister) en educación y actualmente en duro y fascinante camino doctoral en humanidades - Pedagogía.

Director rural en el municipio de Tarso.

Secretario general de Usdidea.



Aprendo lento y tiendo a la rumia como ruta de conocimiento. Áreas de interés en lo vital, lo académico y lo sindical: los campos interseccionales en cultura y política.

Cofundador del CEIDEA.

John Jairo Mira Muriel

Licenciado en matemáticas y física de la Universidad e Antioquia.

Especialista en ciencias experimentales de la Universidad de Antioquia.

Especialista en gerencia educativa de la Universidad Católica de Manizales.

Magister en educación de la Universidad Nacional sede Medellín.

Coordinador Institución Educativa Héctor Abad Gómez de Medellín.

Docente de cátedra de la Institución Universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Cofundador del CEIDEA.



Gerardo Sánchez Reales

Coordinador Institución Educativa Rural Luis Eduardo Posada Restrepo.

Ph.D Educación.

Magister Educación.

Integrante de la Red directivos docentes del occidente de Antioquia (Redidocant).

Wilmer Alexander Restrepo Maya

Licenciado en Filosofía.

Magíster en Estudios Políticos.

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación.

Coordinador I. E. de Jesús de Concordia.



Miguel Abdón Arboleda Villegas

Licenciado en Lingüística y Literatura. U de A.

Magister en Educación Gestión Directiva. U de M.

Coordinador I.E. José María Bernal de Caldas.



Guillermo León Correa Suárez

Licenciado en Filosofía y Letras. USTA de Bogotá.

Psicólogo U de A.

Especialista en docencia superior Umecit Panamá.

Especialista en dirección de coros infantiles y juveniles Pontificia U Javeriana.

Magister en administración y planificación educativa Umecit Panamá.

Doctor en ciencias de la educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos Umecit Panamá.

Rector de la I.E.R. Granizada de Copacabana.



Alirio Restrepo Arboleda

Director Rural. C.E. R. El Cano de Caldas.

Licenciado en Pedagogía.

Especialista en Cultura Política y pedagogía en Derechos Humanos.





Andrés Felipe Acevedo Giraldo

Coordinador académico y de convivencia Colegio de María.

Politólogo.

Líder de la Red de Investigación Escolar de los Colegios Arquidiocesanos de Medellín REDIECAM, lector y cinéfilo.

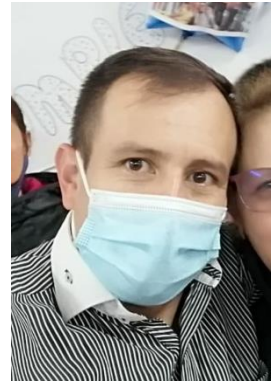
Fredy Corrales

Licenciado en Filosofía, Universidad de Antioquia.

Magister en Educación, Universidad de Medellín.

Doctorando Ciencias de la educación, Universidad Nacional de la Plata – Argentina.

Rector I. E. Juan de Dios Cock – Medellín.



John Jaime Restrepo Quintero

Rector I. E. Efe Gómez de Fredonia.

Secretario de Prensa, Propaganda y Publicidad de USDIDEA.

Licenciado en Pedagogía Reeducativa.

Especialista en Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales.

Antonio M. Estrada Saldarriaga

Licenciado en Educación Geografía e Historia.

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario.

Titulado en Periodismo. Diplomado en: Ciencias del Derecho, Economía, Marketing y Banca y Finanzas para Periodistas.

Doctorado en Pedagogía.

Rector de la I. E. Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia.

Fiscal de USDIDEA y delegado de ADIDA.



Martín Felipe Uribe Isaza

Entrenador en Convivencia y No-violencia.

Licenciado en pedagogía y didáctica de las ciencias naturales y la educación ambiental de la Corporación Universitaria Lasallista.

Especialista en gerencia educativa de la Universidad Católica de Manizales.

Magíster en educación de la Universidad de Medellín.

Rector de la Institución Educativa Rural Benigno Mena González de San Jerónimo.

Secretario técnico de la Red Directivos Docentes del Occidente de Antioquia (Redidocant).

Coordinador e Investigador del CEIDEA.

Director de investigación y docente de cátedra en la Universidad de Medellín.

Docente de cátedra de la Universidad San Buenaventura.

Cofundador del CEIDEA.



Para citar este texto:

CEIDEA (2021). Perfil académico del CEIDEA. *RE-CREO*, (1), 8 – 13. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

El CEIDEA, una posibilidad para la construcción y difusión del conocimiento desde la investigación

Equipo CEIDEA

El CEIDEA es el Centro de Estudios e Investigaciones de los Directivos Docentes de Antioquia. Su creación es la respuesta a las necesidades de los directivos docentes afiliados a USDIDEA, en cuanto al quehacer del directivo docente y en cuanto a la reflexión de su práctica cotidiana ya sea en el campo pedagógico, académico o administrativo, como reflejo de las acciones alternativas emprendidas desde los movimientos sindicales nacionales que durante décadas la han fortalecido.

El CEIDEA es un organismo que se configura a partir de la investigación educativa y la formación de los directivos docentes, construyendo de esta manera elementos concomitantes para la acción individual o colectiva de los directivos y docentes, en torno a la transformación de prácticas gestoras de más y mejores posibilidades para el logro investigativo, pedagógico, administrativo y político. Acción que parte del reconocimiento de la educación oficial y del contexto que la caracteriza para hacer viable no solamente la prestación de un servicio educativo, sino, además, y de manera importante, el desarrollo de la vida escolar en cada uno de sus actores, sus componentes y procesos, en los que, de manera destacada, la enseñanza y el aprendizaje cobran sentida significancia para los directivos.

El CEIDEA nace desde la inquietud de los directivos docentes de Antioquia por un real mejoramiento de las Instituciones Educativas. Se anida en la investigación educativa llevada a cabo en grupos de estudio de directivos inquietos por la teorización de sus prácticas. Se concreta en la Asamblea General de USDIDEA celebrada en el año 2017. Se dispone desde el interés de todos los directivos afiliados y desde el compromiso de cada uno de los participantes del equipo. Y se proyecta desde líneas de trabajo interesadas por la investigación educativa, la formación del directivo docente, el centro de documentación al servicio de todos los afiliados y el fortalecimiento del pensamiento crítico, pedagógico y político desde el sindicato.

El CEIDEA integra un equipo de directivos docentes cercanos al ejercicio investigativo desde los recorridos institucionales y/o fruto de estudios a nivel de maestrías o doctorados. Los territorios

escolares del departamento han estado representados por ellos en esta trayectoria entre los años 2017 al 2021, contando con la contribución de:

- ✓ *Especialista Fernando Esteban Ramírez Gómez (q.e.p.d.). Rector I. E. Emiliano García de Girardota y Secretario de Asuntos Educativos y Pedagógicos de Usdidea.*
- ✓ *Magister Gloria Patricia Tirado Ramírez. Coordinadora I. E. Consejo Municipal de La Ceja.*
- ✓ *Magister Ana María Barragán Mejía. Rectora I.E.R. Salinas de Caldas y Secretaria del CEIDEA.*
- ✓ *Magister Diana Patricia Borrero Torres. Coordinadora I.E. Ignacio Botero Vallejo de El Retiro.*
- ✓ *Especialista Carlos Enrique Rojas Sánchez. Rector I.E. Débora Arango de Medellín y actual secretario de asuntos educativos y pedagógicos de Usdidea.*
- ✓ *Doctorando Pedro Harly Alvarado. Director Centro Educativo Rural de Santa Rita, Sopetrán.*
- ✓ *Magister Jhon Jairo Mira Muriel. Coordinador I.E. Héctor Abad Gómez. Medellín.*
- ✓ *Magister Fredy Alonso Villa Vanegas. Director Rural C.E.R. Jesús Aníbal Gómez de Tarso. Actual secretario general de USDIDEA.*
- ✓ *Doctor Gerardo Sánchez Reales. Coordinador I.E. Luis Eduardo Posada Restrepo. El Retiro*
- ✓ *Magister Martín Felipe Uribe Isaza. Rector I.E.R. Benigno Mena González de San Jerónimo. Coordinador general del CEIDEA.*
- ✓ *Doctora Luz Ángela Hernández Castrillón. Rectora (e) I.E. Llanos de Cuivá de Yarumal.*
- ✓ *Doctora Adriana Arbeláez Barrero. Coordinadora I. E. Liceo Antioqueño de Bello*
- ✓ *Especialista Doralba Bedoya Amaya. Coordinadora I. E. Liceo Antioqueño de Bello.*
- ✓ *Magister Miguel Abdón Arboleda Villegas. Coordinador I.E. José María Bernal de Caldas.*
- ✓ *Doctorando Wilmer Alexander Restrepo Maya. Coordinador I.E. de Jesús de Concordia.*
- ✓ *Doctorando John Fredy Corrales Tabares. Rector I. E. Juan de Dios Cock de Medellín.*
- ✓ *Especialista Alirio Restrepo Arboleda. Director Rural C.E.R. El Cano de Caldas.*
- ✓ *Doctor Guillermo León Correa. Rector de I.E.R. Granizada de Copacabana.*
- ✓ *Especialista John Jaime Restrepo Quintero. Rector I.E. Efe Gómez de Fredonia.*
- ✓ *Doctor Antonio M. Estrada Saldarriaga. Rector I.E. Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia*
- ✓ *Político. Andrés Felipe Acevedo Giraldo. Coordinador I.E. Colegio de María de Medellín. Asesor pedagógico en el área de Ciencias económicas y políticas del programa Expedición Antioquia, territorios educativos.*

El CEIDEA ha participado en el comité académico que organiza el Encuentro Internacional de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas en asocio con ADIDA y CEID, ASDEM y CIEP, Alcaldía de Medellín y MOVA, Secretaría de Educación de Antioquia y Universidad de Antioquia. Asimismo, participa en el diseño del Centro Nacional de Investigación y Formación de la Federación Nacional de Directivos Docentes de Colombia (FENDIDOC). Desarrolla la investigación sobre la caracterización de las instituciones educativas en Antioquia e impulsa la

Escuela de Formación para Directivos Docentes de Antioquia y promueve la formación al interior del equipo. Se expande en la iniciativa de directivos del municipio de Rionegro creando el Nodo del *CEIDEA* Oriente.

El CEIDEA se proyecta hacia un trabajo colaborativo con secretarías de educación, organismos gubernamentales, ONG y universidades. De manera decidida concibe la reciprocidad de su trabajo con el de cada directivo docente y abre espacios para ellos.

El CEIDEA, presenta la Revista Re- Creación con recopilación de artículos de investigación educativa relacionados con el ejercicio del directivo docente, los cuales pueden ser presentados como informes de investigación, artículos reflexivos y artículos cortos. Este primer número de la revista es un ejercicio de escritura desde los integrantes del *CEIDEA*, y abierto, desde ya a todos los afiliados a *USDIDEA*.

Para citar este texto:

CEIDEA (2021). *El CEIDEA*, una posibilidad para la construcción y difusión del conocimiento desde la investigación.

RE-CREO, (1), 14 – 16. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Informe de investigación sobre la caracterización de las Instituciones Educativas en Antioquia

Luz Ángela Hernández Castrillón¹

angela.hernandez@usdidea.org.co

En el presente texto se plantean algunos avances sobre el proceso de investigación que se lleva a cabo en el Centro de estudios e Investigaciones de Directivos Docentes de Antioquia (CEIDEA).

Como directivos docentes gestionamos las instituciones desde los referentes planteados en las políticas educativas, los cuales procuramos dinamizar de acuerdo a los contextos y a las situaciones que el día a día va presentado. Bajo estos preceptos, seguimos creyendo en la escuela como una apuesta democratizadora del acceso a la construcción del conocimiento, como el pasaporte a un mundo en el que es posible pensar muchos asuntos que se van volviendo impensables para quienes quedan postergados en el acceso a derechos tan básicos y fundamentales como la educación.

En este orden de ideas, abordamos la educación, como ese proceso de formación que contempla aspectos personales, culturales y sociales que constituyen al sujeto, pero que, además, dignifican la condición humana. De ahí, que gestionar la escuela implique la movilidad de proyectos de vida desde la responsabilidad social, pero también desde la óptica de ver un espacio escolar que desafía las tensiones que lo habitan para mantener la esperanza.

Es por ello que siguiendo la intención de un grupo directivos que le apostaron a la creación del centro de investigaciones, hoy intentamos mantener encendida la antorcha de ese sueño, aunque en ocasiones solo parezca una llama diminuta, que se mantiene en la medida en que resiste los aprendizajes que se forjan a luz de lo que implica la investigación. Esta es una de las múltiples formas en que la escuela le apuesta a la configuración de los saberes, mediante un trabajo colaborativo que genera lazos de solidaridad académica y de fortalecimiento de la gestión escolar.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Rectora I.E. Llanos de Cuivá. Investigadora CEIDEA.



A continuación, relacionamos algunos elementos asociados al proyecto que se está dinamizando desde el eje de investigación, en este Centro de Investigaciones de Directivos Docentes de Antioquia, con el cual avizoramos otras posibilidades para enunciar situaciones y tensiones propias de las dinámicas de la gestión escolar. El proyecto en mención que se encuentra en

curso, sobre *la caracterización de las instituciones educativas en Antioquia, desde la relación entre la gestión escolar y las políticas educativas*, se deriva de una iniciativa denominada la Gobernanza Escolar para las Libertades, la cual buscaba liderar un proceso de caracterización institucional, local y regional sobre la educación. En sus inicios se propuso un gran debate como un ejercicio de participación de los directivos docentes, con las comunidades educativas para reflexionar sobre los principales retos y desafíos de la gobernanza escolar en las instituciones.

Este proceso investigativo sobre la caracterización de las instituciones educativas se aborda desde seis tensiones: la gestión directiva para la calidad, la convivencia para la paz, recursos y fondos de servicios educativos para la transformación, pedagogía y currículo para la libertad, cooperación para la integración y participación y gobierno escolar. La fundamentación conceptual se construyó a partir de la relación entre la gestión escolar, gobernanza escolar y políticas educativas.

A continuación, se exponen algunos elementos con los cuales se ha configurado el estado del arte.

Se han documentado aspectos de la gestión, la calidad desde la perspectiva directiva, la autoevaluación de competencias, la óptica de los docentes, la congruencia entre la autoevaluación de las competencias de gestión directiva y la percepción de los docentes. Asimismo, se examina la perspectiva de la convivencia desde la construcción de una cultura para la paz, las situaciones de conflicto, los escenarios educativos inclusivos y el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos. Otro componente son los Fondos de servicios educativos, desde los cuales, se toman

investigaciones relacionadas con la administración de los recursos y las tensiones asociadas a la inversión de recursos públicos.

A nivel de la pedagogía y el currículo, el estado del arte toma elementos a partir de los cuales se piensan como una oportunidad para la formación de ciudadanos autónomos y responsables con sus contextos. En esta construcción conceptual, se observa el necesario fortalecimiento de los procesos académicos e investigativos que favorezcan otros medios para la construcción del conocimiento. Igualmente, se leen tensiones en los procesos educativos desde la comunicación y las relaciones complejas que trascienden las decisiones individuales.

Desde la cooperación para la integración se han hecho alianzas que las instituciones establecen para procurar el desarrollo de las actividades, además, de programas contemplados en el proyecto educativo institucional. Del mismo modo, los aspectos relacionados con la participación y la configuración del gobierno



I. E. R. Salinas de Caldas

escolar son una oportunidad para la vivencia de ejercicios democráticos, que van posibilitando la mediación, el trabajo colaborativo y trazan rutas de formación acordes a las necesidades del contexto.

En relación al trabajo de campo se orientó desde cada una de las tensiones y se realizó una muestra del mismo en las diferentes subregiones del departamento, incluyendo diversos integrantes de la comunidad, con una muestra representativa de establecimientos urbanos y rurales. Se espera que, al concluir el análisis de los resultados, se pueda presentar un informe sobre los hallazgos, con los cuales, en la medida en que se brinden algunos elementos de caracterización de las instituciones, se puedan establecer relaciones entre las políticas educativas y la gestión escolar.

Para concluir, es preciso enunciar que, si bien los procesos investigativos demandan tiempos y esfuerzos, también son asuntos que posibilitan fortalecer una cultura de la construcción

del conocimiento en la escuela desde la indagación, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de las personas que cotidianamente estamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello implica una pasión por el conocimiento que, como dice Muñoz (2014) incorpora principios como el asombro para romper con la necesidad de adecuar lo que busca a lo que se encuentra, de algún modo, hacer un camino de objetivación participante, para analizar el objeto de investigación desde varias perspectivas, por medio de las cuales, se pone en cuestión el mundo social (Bourdieu, 2003) que nos habita como investigadores.

El principio de cautivarse con la búsqueda hasta que ésta empieza a regir la vida y dar sentido a la misma, la comparación como principio del conocimiento para tener argumentos con los cuales se establecen sutiles pero importantes diferencias y, por último, el principio de crítica como la posibilidad de disentir de otros, pero de forma armoniosa (Muñoz, 2014) Por tanto, es un proceso de aprendizaje permanente, de agudizar los sentidos y leer entre líneas, rompiendo con saberes naturalizados o secuenciales, para dar paso a otras formas de ser y estar en la escuela.

Teniendo, en cuenta lo anterior, intentamos hacer camino a nivel de la investigación colaborativa entre directivos docentes del Departamento, procurando en este caso, analizar y sistematizar resultados asociados a las líneas de gestión directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria, bajo las cuales se direccionan nuestros proyectos educativos institucionales.

Referencias

- Bourdieu, P. (2003). Participant Objectivation. [Objetivación Participante] (Trad) Journal of The Royal Anthropological Institute, 9 (2) pp. 281-294.
- CEIDEA, (2021). Caracterización de las instituciones educativas en Antioquia, desde la relación entre la gestión escolar y las políticas educativas.
- Muñoz, J. A. (2014). El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas.

Para citar este texto:

- Hernández, L. A. (2021). Informe de investigación sobre la caracterización de las Instituciones Educativas en Antioquia. *RE-CREO*, (1), 17 – 20. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Estados de la Violencia Institucional Escolar

El re-conocimiento de la vulneración de los derechos en la escuela

Martín Felipe Uribe Isaza²

martinfelipeui@gmail.com

José Luis Yepes Moreno³

josemoreno1963@gmail.com

Diana Patricia Borrero Torres⁴

dipaboto@yahoo.com.ar

*«Para cambiar a la persona hay que amarla.
Nuestra influencia llega sólo a donde llega nuestro amor».
Pestalozzi*

Resumen: Cada día a directivos docentes y docentes de las instituciones educativas se les presentan grandes desafíos, en las diferentes esferas de la gestión escolar, pero uno de los mayores que tienen es contrarrestar los conflictos, las conflictividades y las diferentes formas en que se manifiesta la violencia al interior de este escenario tan importante de la sociedad: la escuela. Son diferentes formas de violencias las que se presentan en ella: la violencia en la escuela, la violencia contra la escuela y la violencia de la escuela, en esta última hay una que preocupa notoriamente y es la violencia institucional escolar. A través de una investigación de corte cualitativo en un estudio de caso donde se escucha a directivos docentes en ejercicio, en la que se utiliza la metodología del Word café y un análisis extenso y multifactorial se logra develar y proponer, en el complejo entramado de acciones y relaciones, los diferentes estados de la violencia institucional escolar: negación, invisibilización, naturalización, encubrimiento, aceptación y reconocimiento; para que al ser identificados puedan ser intervenidos con mayor objetividad y transformados positivamente en perspectiva crítica, en beneficio de la escuela y los ciudadanos que la constituyen.

Abstract: Every day, educational managers and teachers of educational institutions face great challenges in the different spheres of school management, but one of the greatest challenges they face is to counteract conflicts, conflicts and the different forms in which violence manifests itself within this very important scenario of society: the school. There are different forms of violence that occur in the school: violence in the school, violence against the school and violence in the school, in the latter there is one that is of notorious concern and that is institutional school

² Rector de la I.E.R. Benigno Mena González de San Jerónimo, 3136955898.

³ Rector de la I.E. Inmaculada Concepción, 3206813313.

⁴ Coordinadora de la I.E. Ignacio Botero Vallejo, 3005515382.

violence. Through a qualitative research in a case study where practicing teachers' directors are listened to, using the Word Café methodology and an extensive and multifactorial analysis, it is possible to unveil and propose, in the complex web of actions and relationships, the different states of school institutional violence: denial, invisibilization, naturalization, concealment, acceptance and recognition; so that when identified they can be intervened with greater objectivity and positively transformed in a critical perspective, for the benefit of the school and the citizens that constitute it.

Palabras clave: Violencia institucional escolar, violencia de la escuela, educación y gestión escolar.

Keywords: School institutional violence, violence of the school, education and school management.

Introducción

Este artículo presenta una parte de los resultados de la investigación desarrollada por Uribe, Yepes y Borrero (2016) titulada *Estados de la violencia institucional escolar en establecimientos educativos públicos del Occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes*, entregado a la Universidad de Medellín. El Occidente de Antioquia atraviesa unas condiciones sociales de vulnerabilidad muy particulares que han tocado a la escuela: el deterioro social y la agudización de los conflictos y las conflictividades han hecho presente la violencia en todos los renglones de la sociedad y lamentablemente han llegado o se han gestado de múltiples maneras en el ámbito escolar. La violencia pasa casi inadvertida en medio de la comunidad, pues fruto de la contienda social, del conflicto político armado y de la presencia de grupos al margen de la ley que se disputan el territorio por el fortalecimiento de actividades ilegales han tocado a los ciudadanos que alberga el territorio y las familias en que se agrupan quienes la observan casi con naturalidad, salvo en aquellos momentos en que son tocados por ésta de manera directa de formas sutiles o extremas. El Occidente de Antioquia al igual que muchos territorios del país no se escapa de una aseveración realizada por el médico antioqueño Héctor Abad Gómez cuando expresaba que la violencia se había convertido en «el síntoma de una sociedad enferma» (p.50), afirmación recogida por los investigadores desde Naranjo (2015) y que era pertinente hoy en día para un territorio inmensamente rico, pero sumido en el mal manejo de las adversidades sociales. En esta óptica es lógico afirmar que la escuela está enferma de este mismo mal, y diera la apariencia de estar más preocupada por cosas relacionadas con lo educativo y lo escolar que por atender desde el escenario que hace posible aprender y transformar las dificultades cotidianas, el mejoramiento de la convivencia y la construcción de ciudadanía.

En la escuela se suscriben múltiples relaciones de poder que hacen ver una dicotomía entre la legislación educativa y la realidad de la vivencia en ella, por un lado, un sistema educativo inundado de normatividad estatal que propende por la construcción de ciudadanos con unas competencias mínimas para ejercer su ciudadanía y por otro, un sistema escolar que no puede

garantizar en su realidad los recursos logísticos, profesionales y de infraestructura suficientes para atender todas las necesidades de la población más vulnerable de la escuela, que pretende formar a los futuros ciudadanos capaces de construir una sociedad más incluyente, pródiga y en armonía.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe dar cuenta de estas realidades y su intervención, y con el liderazgo pedagógico del directivo docente y su comunidad educativa, hace de la escuela la puesta en común de escenarios participativos donde se promueve el «uso adecuado del poder [] para que las tensiones disminuyan, el conflicto se atienda adecuadamente y se puedan construir [] esos encuentros de esperanza, de ciudadanía y sociedad» (Uribe, Yepes y Borrero, 2016, p.16).

Es así como la escuela, representación micro-política de la sociedad, no escapa a las dinámicas que vive esta última, investigadores como Charlot (2002), Gil (2007), Blair (2009), Krauscopf (2006) y Jiménez (2012), entre otros, han encontrado que la violencia en el ámbito escolar puede mirarse desde varias realidades: violencia contra la escuela, violencia en la escuela y violencia de la escuela.

Por lo anterior para esta investigación es relevante hacer un análisis a las realidades institucionales desde la mirada particular de los directivos docentes sobre el estado de la violencia de la escuela o violencia institucional escolar.

En el proceso investigativo se quiso conocer cuál es el nivel de apropiación de este fenómeno en la población elegida y se toma como pregunta central la siguiente:

¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño?

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un diseño cualitativo comprensivo, centró el interés en las apreciaciones de los directivos docentes, en sus «deseos, sentimientos, gustos, opiniones, motivaciones, saberes y perspectivas propias de su experiencia en torno a la gestión escolar, que se encuadra en unos contextos particulares» (Uribe, Yepes y Botero, 2016, p. 4) permeados por la violencia; este estudio de caso, utilizó para recolectar información la técnica del *World café* donde se simuló un ambiente de «Cafetería» o de «Café» posibilitando el diálogo entre los participantes, promoviendo redes de conocimiento a partir de las interacciones de conversaciones desde la dinámica del encuentro; lo que exigió a los investigadores usar herramientas de sistematización de información como Atlas-Ti y la impresión de la transcripción de los encuentros para clasificar las diferentes categorías definidas y las emergentes con la ayuda de colores, facilitando el análisis y la reflexión, desde las producciones de los encuentros y el marco teórico elaborado, y poder develar y comprender las percepciones de la violencia institucional escolar, «teorizando sobre las experiencias de vida y la forma como cada sujeto las interpreta facilitando la comprensión del mismo hecho, desde la valoración de las subjetividades y las significaciones en sentido de las

prácticas cotidianas y particulares»(p. 64). La conversación giró entorno a una pregunta principal: ¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño?, y unas preguntas generadoras: ¿Qué es para ustedes violencia institucional escolar? ¿Cómo se expresa la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente? ¿Cuál, creen ustedes, es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño? y ¿Cómo se puede prevenir y/o aminorar la presencia de la violencia institucional escolar?

Resultados

La investigación permitió identificar cuales son los estados de la violencia institucional escolar (VIE), objeto de este artículo, pero también se detectaron los factores que influyen en la presencia de ésta al interior de la escuela, se reconocieron las percepciones que tienen los directivos docentes con relación a este tema de investigación, se identificaron unas líneas de intervención y de política que favorecen un ambiente escolar libre de violencia institucional y unos elementos que definen el tipo de estado de la violencia institucional. Este estudio de caso permitió ordenar múltiples categorías y «cabe aclarar que se priorizan las correlaciones que son de primordial interés para los investigadores, ya que el modelo propuesto es ilimitado en sus posibilidades de análisis y puede generar múltiples sentidos de lectura del contexto, que posibilitan ser objeto de estudios posteriores» (Uribe, Yepes y Borrero; 2016; p. 69).

Pretende este artículo, como ya se mencionó, develar los estados de la violencia institucional escolar, pero antes de hacerlo es necesario definirla en palabras de Uribe, Yepes y Borrero (2016).

La violencia institucional escolar es aquella que está enmarcada dentro de la violencia de la escuela y se produce por los actos violentos, ejecutados por la institución o sus agentes, en abuso del servicio que ofrecen y que son ejercidos desde los procesos propios de la gestión escolar y convertidos en prácticas institucionalizadas que vulneran los derechos del individuo o la comunidad, obteniendo lo que se propone por encima de la voluntad de los afectados y que interfiere negativamente en la razón de ser de la escuela, para esta investigación retomamos el concepto de estado como la «situación en que se encuentra alguien o algo, y en especial cada uno de sus sucesivos modos de ser o estar» (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española), es por eso que se devela los posibles estados en los que se pueden ver los establecimientos educativos frente a este tipo de violencia particular. (p. 93)

La escuela se ha visto afectada negativamente por múltiples factores, uno de ellos es este tipo de violencias, pero también se conserva la esperanza de que éstas no se manifiesten a pesar de la presencia del conflicto y las conflictividades; Krauskopf (2006), citando a Gil, expresa que este concepto «se usa para designar diversas modalidades interactivas que contienen el uso de la fuerza en un ámbito particular: la escuela» (p. 34) y concuerda con García (2010) y Charlot (2002) al

diferenciarlas en tres expresiones presentes en ese contexto y que son asumidas por Uribe, Yepes y Borrero (2016): *la violencia en la escuela* es aquella que se presenta en el contexto escolar pero más ligada a las personas, de manera individual o grupal (en caso de bandas o grupos), que la constituyen, sus conflictividades y su cultura, «son prácticas consideradas violentas que tienen lugar en el interior de la institución, pero que no están vinculadas a la génesis de las actividades institucionales» (p.54); *la violencia contra o hacia la escuela* es entendida como la que atenta contra el establecimiento, puede ser de forma material, hacia su dotación o infraestructura o también de forma simbólica descalificándola socialmente, incluso los autores retoman las palabras de García (2010), recurriendo a «prácticas que están dirigidas hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales»(p. 54); y las *violencia de la escuela* es «aquella que se genera desde la escuela, por el propio sistema organizativo de la misma o por sus actores, contra individuos o poblaciones en el ejercicio propio de la misión institucional por parte de su personal» (p. 55) y que a su vez pueden ser: Transgresiones individuales, como una «manera ocasional, accidental o fortuita, que no se presenta recurrente, [] esporádica en las prácticas cotidianas de los actores que la generan, que se convierten en “transgresiones individuales –que pueden aparecer pero sólo en casos marginales”» (p. 55) según lo retoman de Arminda, Cassino, Ciarniello y Witis (2015) y Violencia institucional como aquella que es recurrente, repetitiva, periódica «y que muchas veces está naturalizada y pasa inadvertida por los actores sociales o sea como “prácticas que de forma sistemática están presentes en el accionar público’ y que son ‘prácticas estructuradas”»(p. 55), según lo asumen de los mismos autores, quienes advierten que «hablamos de violencia institucional para hacer referencia a un amplio conjunto de situaciones que, ejercidas desde instituciones públicas por medio de sus funcionarios, tienen como consecuencia la vulneración y violación de derechos de las personas»(p. 55).

Las violencias se generan cuando los conflictos y las conflictividades se manejan inadecuadamente, incluso cuando su manejo es una omisión intencional; pensar en una sociedad que no se vea afectada por éstos es desconocer que están íntimamente relacionadas a la condición humana de la cual no la podemos desligar, de ahí que Blair (2009) citando a Domenach, define violencia como «una libertad (real o supuesta), que quiere forzar a otro. Yo llamaría violencia al uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente» (p.16).

En esa medida Uribe, Yepes y Borrero (2016) asumen que el quebrantamiento a ese consentimiento «es una vulneración a los derechos del otro o de los otros, que hace manifiesto un mal manejo del poder caído en el autoritarismo, que puede ser intencionado o naturalizado» (p.45) por los diferentes actores institucionales que ejercen poder en el desarrollo de las esferas de gestión escolar. Blair (2009), al tratar de definir violencia manifiesta que es muy probable que resulte vano acercarse a una definición unívoca porque tiene que ser analizada desde diferentes contextos y disciplinas y conceptos teóricos según desde donde se quiera hacer la aproximación, incluyendo las metodologías, y termina concluyendo «la dispersión de las disciplinas que la abordan restringe, en todo caso, la posibilidad de una definición conceptual utilizable en diferentes contextos.» (p.19).

Uribe, Yepes y Borrero (2016) admiten la definición que Gil (2007) da a la violencia «como una fuerza impetuosa, una coacción ejercida sobre otros, una reacción provocada por acumulación de frustraciones, acción mediante la cual se impone a otro una elección, un pensamiento o una acción.» (p.48) que debilita «el lazo social» (Gil, 2007, p.48) y citando a Sánchez pone de manifiesto «que el fenómeno de la violencia es un fenómeno de características sociales que atraviesa los diferentes niveles de la sociedad y también a la institución escolar, es importante resaltar que hay particularidades específicas de la institución educativa que pueden hacer que la violencia tenga lugar en el espacio escolar» (Gil, 2007, p.48).

Una situación que puede sonar paradójica es el hecho de que en el lugar donde la sociedad ha puesto sus ilusiones para que las generaciones de todos los tiempos sean diferentes y mejores, como lo es la escuela, no esté ajena a los conflictos, las conflictividades y las violencias, situación que pone un reto grande en la formación de los agentes escolares frente al manejo que le dan a éstos en su vida; es urgente que la escuela reconozca la realidad en que vive para que se prepare y prepare a los que la visitan en la resolución pacífica de conflictos y disminución de las violencias, atendiendo lo expresado por Gómez (2005) cuando al tratar de entender la violencia de la escuela justifica sus orígenes en el hecho de que pueda ser una alternativa de ese poder simbólico del maestro para ejercer su autoridad y tener control en el aula, pero también entre los alumnos que se puede expresar como «una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente» (Uribe, Yepes y Borrero, 2016, p. 46).

Los conceptos no son estáticos, y violencia y otros usados en esta investigación siempre están sujetos a los debates de los investigadores, de las comunidades académicas y de las culturas que se cuestionan sobre los mismos, y que están sujetos a los enfoques y apreciaciones particulares.

Para Galtung (2004), según Uribe, Yepes y Borrero (2016), «la violencia es una manifestación cultural propia de la especie humana, aprendida y transmitida, muchas veces, de forma inconsciente, de generación en generación» (p. 47) y que por consiguiente este término solo aplica a aquellos efectos propios de las personas y no cuando correspondan a comportamientos de animales o efectos de la naturaleza; otros actores han hablado de violencia en otros términos complementarios, así aparecen: «violencia física», «violencia simbólica» o «violencia sistémica» de la que habla Krauskopf (2006).

Este fenómeno de la escuela y de la sociedad, para Galtung (2004), están soportados en la manifestación de tres realidades complementarias, que él ha llamado el «Triángulo de la violencia»: (a.) una violencia directa que no es más que la conducta o el comportamiento violento que vive un sujeto o varios de una organización, como transgresión individual y esporádica o como la violencia institucional, que corresponden a un nivel manifiesto, observable, empírico, consciente. En un nivel latente, teórico, subconsciente y deducible encontramos, (b.) la violencia cultural que son esas actitudes o presunciones arraigadas en el individuo o el colectivo y (c.) la violencia estructural que está dada por las carencias, la negación a las necesidades y los contextos adversos. (Uribe, Yepes y Botero, 2016, p. 48)

Algunos autores entienden la violencia como la expresión directa o violencia física desde el uso de la fuerza bruta, la que genera un daño más visible, desde la agresión física acompañada de daño y sufrimiento, incluso asociada a la muerte de las personas; pero López (2009) plantea que esta forma de violencia es la más visible pero no la más duradera; Jiménez (2012) manifiesta que «priva a las personas del disfrute de su bienestar» (p.32) especialmente con la «privación de las necesidades básicas» (Jiménez, 2012, p.32) que está «marcada por los agentes sociales que la ejecutan, por el tiempo que transcurre y por el espacio donde se produce» (Jiménez, 2012, p.32).

Aunque el mismo López (2009) citando a Bobbio dice que existe otro factor y es que ese acto de fuerza que causa ese daño o mal «sea injusto», en el triple sentido de: “moralmente injusto”, “ilegítimo”, esto es, no facultado por la autoridad competente; e “ilegal”, es decir, que supere ciertos límites establecidos por las reglas del sistema» (López; 2009, p.19) aunque con esta última condición se plantea un nuevo problema para la sociedad y para la escuela: ¿existe entonces una violencia justa?; bien es cierto que muchos plantean que la violencia no se justifica por ningún motivo.(Uribe, Yepes y Borrero, 2016, p. 48 - 49)

Plantea Galtung que toda violencia directa tiene su fuente en la violencia cultural y que está ahonda sus raíces en la violencia estructural; por eso se requiere de un conocimiento de los contextos para que desde el sistema educativo y escolar se pueda conocer cuáles son las condiciones estructurales de los integrantes de la comunidad educativa, porque conociendo éstas es muy posible encontrar una justificación a sus acciones y mejores niveles de intervención.

Muchos autores comparten lo expresado por Jiménez (2012):

El ser humano no es, por tanto, violento por naturaleza; es posible que esta violencia fuera de tipo estructural y cultural. (...) Es decir, pensamos que las culturas no son violentas, sino que es la violencia la que se integra en la cultura para justificar su existencia. (p.26) p. 51

En conclusión, es importante conocer las violencias y su presencia en la sociedad y en la escuela, pues

esta diferenciación fundamenta nuestro propósito de realizar el análisis en torno a la violencia institucional escolar, esa que hace parte de la violencia de la escuela y que es entendida como aquella que se produce por los actos (acciones o inacciones) enmarcados en la violencia física o de otras formas más sutiles que entran en la categoría de violencia cultural o simbólica, ejecutados por la institución desde sus componentes estructurales y normativos propios (PEI, manual de convivencia, sistema de evaluación escolar, estructura organizacional y otros elementos teóricos que rigen su organización) o de sus agentes, en abuso del servicio que ofrecen y que son ejercidos desde los procesos propios de la gestión escolar y convertidos en prácticas recurrentes y estructuradas (intención y continuidad) que vulneran los derechos del individuo o la comunidad obteniendo lo que se propone por encima de la voluntad de los afectados y que interfiere negativamente en las acciones o relaciones deseables que hacen posible el aprender en la escuela y la vida en comunidad

desde los principios de democracia, participación e inclusión. (Uribe, Yepes y Borrero, 2016, p. 56)

Discusión

Una de las observaciones que ha recibido la investigación con relación a otras que se puedan haber desarrollado hasta el momento en torno al tema de la violencia y la escuela es la novedad de la misma, pues si bien muchas investigaciones han abordado la realidad del conflicto y las conflictividades al interior del entorno escolar e incluso las diferentes formas de violencia que se puedan presentar no se logró encontrar en el rastreo teórico que existieran investigaciones que tomarán como objeto de estudio la violencia institucional escolar, o sea esa violencia provocada por las relaciones, las acciones y el juego de poderes desde la misma institucionalidad, representada en los órganos del Gobierno escolar o en los actores escolares que tienen bajo su responsabilidad el hecho de hacer posible el aprender en la escuela manejando civilizadamente los conflictos que se presenten y evitando al máximo la presencia de la violencia en el entorno escolar.

Al definir el estado no solamente se tiene que mirar desde el hecho de que sea presencia o ausencia de un fenómeno como la violencia institucional escolar, sino que también, vale la pena analizar cuáles son los niveles de intervención que se tienen con relación a este fenómeno y que impiden el hacer posible que se aprenda en la escuela de una manera más armónica, intervención que debe ayudar a superar los conflictos y las conflictividades de una manera civilizada y coherente con los métodos de resolución pacífica de los mismos, también hay que reconocer que al hablar de los estados de la violencia institucional escolar se requiere conocer que estos se expresan «en unos elementos o propiedades intrínsecas que se pueden caracterizar en dos sentidos: primero para validar la presencia de la violencia institucional escolar y segundo para reconocer el estado en el que se encuentre» (Uribe, Yepes y Borrero, 2016, p.94).

Con relación a las características que evidencian la presencia de violencia institucional escolar, la investigación de Uribe, Yepes y Borrero (2016) permite identificar «unos elementos particulares que de ser confirmados en su conjunto en un establecimiento educativo hacen evidente la presencia de la violencia institucional escolar, de no ser así puede estar en las categorías diversas al del estudio de este fenómeno» (p.94). de la violencia pero que no corresponden a la VIE, estos elementos deben ser identificados en la presencia de la vida institucional y observados de manera permanente en cada relación que vulnera un derecho, estos son definidos por Uribe, Yepes y Borrero (2016, p.94 -95):

- **Acción o inacción** que vulnera o viola uno o varios derechos.
- **Recurrencia** o estructuración de la práctica de forma sistemática.
- **Ámbito escolar** donde se desarrolle la gestión escolar y se evidencie la vulneración del derecho.
- **Actores escolares** participantes del fenómeno que se convierte en agresor (es) y agredido (s).

- **Intención o poder** que se da entre los elementos anteriores que contengan un fin (escolar o no) como reducción de la voluntad del otro.
- **Efecto** que puede ser físico y/o psicológico tras una afectación directa o indirecta.

Para realizar esa comprobación los investigadores elaboraron una ficha que expresaron en la siguiente tabla:

Tabla 1

Ficha de verificación de elementos que evidencian la violencia institucional escolar

ELEMENTOS	SI	NO
1. Acción o inacción (directa o indirecta) que vulnera derecho (s)	X	
2. Recurrencia o estructuración sistemática del hecho	X	
3. Ámbito escolar (escenario del hecho)	X	
4. Actores escolares (agresor y agredido)	X	
5. Intención o poder del agresor de someter la voluntad de la víctima	X	
6. Efecto físico y/o psicológico negativo en la víctima	X	

(Tabla de construcción propia)

Figura 1

Estados de la violencia institucional escolar



Al definir los estados de la violencia institucional escolar, una primera opción hubiera podido ser definida en términos de ausencia o presencia, pero el análisis permite hacer una caracterización más estructurada, y se convierten en uno de los grandes logros de la investigación; los estados los han podido categorizar Uribe, Yepes y Borrero (2016, p. 96 - 98) de la siguiente manera:

1. Negación: Estado en el cual se genera violencia institucional escolar y es negada (no reconocida, desaprobada) por quienes la ejercen o quienes la presencian, algunas veces justifican este tipo de violencia para hacerla ver como propias de las relaciones humanas en comunidad. Éste es caracterizado porque no hay una aprobación del fenómeno, por lo tanto, no se previene, ni se atiende, impidiendo una transformación positiva del mismo y la restauración de los derechos de las víctimas.

2. Invisibilización: Es aquel estado donde la violencia está manifiesta en la gestión escolar y los miembros de la comunidad aprueban su presencia pero hacen como si esta no existiera, invisibilizándola o muchas veces justificándola como algo normal en la vida institucional o en algunos miembros de la comunidad educativa, por ejemplo creer que solo por el cargo se puede ejercer un poder desmedido sobre el otro justificándose en él, el negar que algunos hechos de violencia han existido o están existiendo cuando algún miembro de la comunidad lo identifica como tal y otro u otros tratan de decir que no existió, cuando se presencia un hecho de violencia institucional y los presentes hacen como si no lo vieran y no salen en defensa del agredido o los agredidos. En este estado se da un reconocimiento negativo y en la institución no se trabaja en la prevención, el control, la transformación y la restauración de derechos.

3. Naturalización: Entendido como el estado en el cual la presencia de la violencia institucional escolar se expresa en las relaciones y las acciones de los diferentes actores institucionales pero que no es aprobada por ellos como una forma de violencia, sino como algo natural y propio de las vivencias en comunidad, ejemplo de esta son los excesos de poder de directivos y maestros sobre otros miembros de la comunidad educativa, el imponer las ideas solo con el aumento de la voz sobre el otro y no la concertación con argumentos, el hecho de negación de permisos o solicitudes solo por caprichos del superior sin una justificación adecuada, el tomar decisiones en los debidos procesos sin ni siquiera contar con los protocolos institucionales sea por su inexistencia, por su desconocimiento o por su no aplicación, el inadecuado manejo de las relaciones donde se genera una subordinación sólo por el hecho de los cargos institucionales, sin sentidos, sin vivencia de valores y sin respeto por el otro, incluso en total disonancia con los servicios propios de la gestión escolar y otros en los que se vulneran los derechos de miembros de la comunidad educativa. En este estado puede o no haber una aprobación de la presencia de la violencia institucional escolar por parte de la comunidad, pero la constante es que el hecho violento se ve como algo natural,

esto hace que no se cuente con procesos institucionales de prevención, al considerar como natural el hecho se hace de éste un control negativo que no trasciende a la transformación positiva del mismo y mucho menos a la restauración de los derechos.

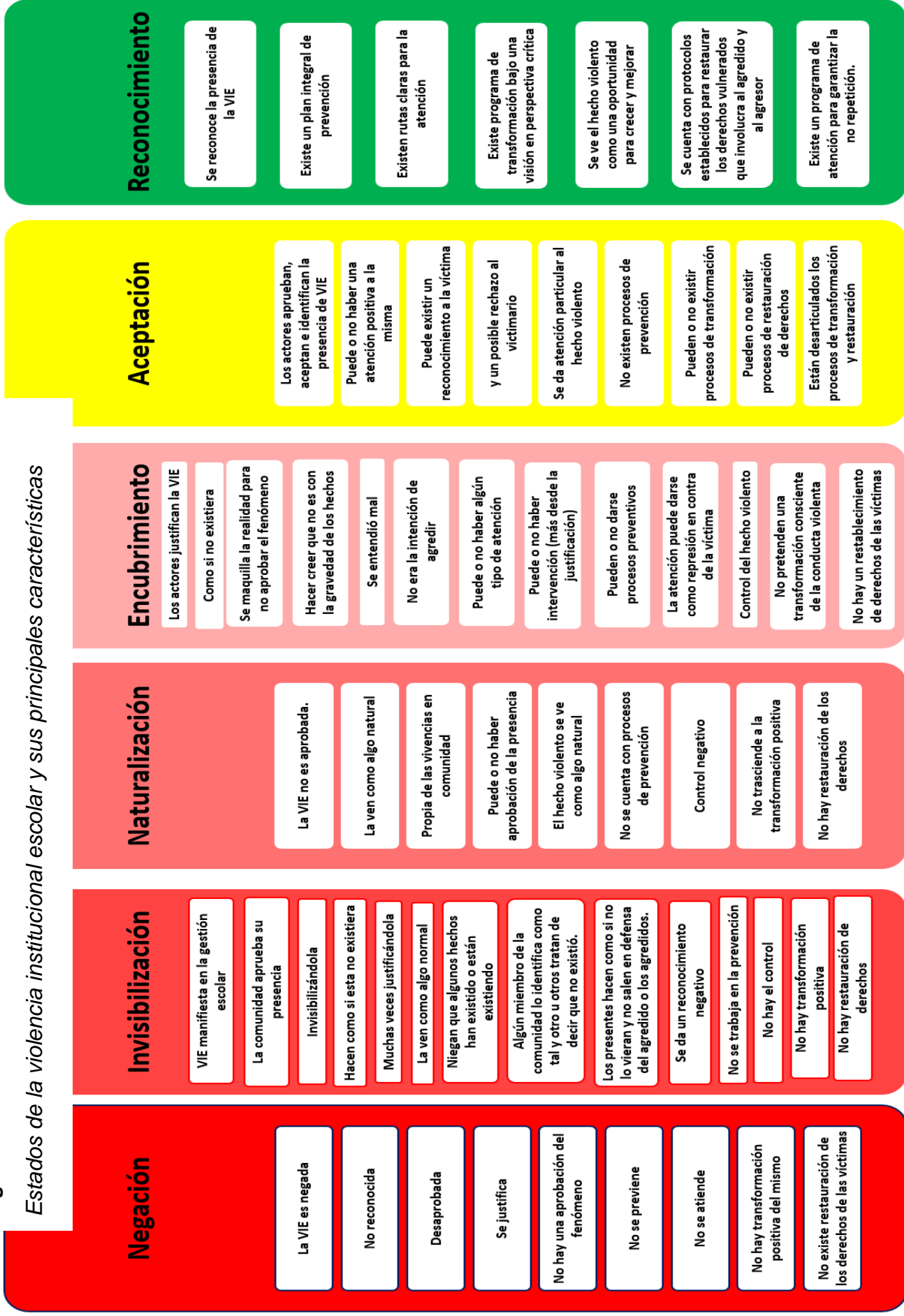
4. Encubrimiento: La violencia institucional se hace presente en la gestión escolar y los actores escolares justifican cada uno de los actos violentos haciéndolos ver como si no existieran, en palabras de los que participaron en la investigación se maquilla la realidad para no aprobar el fenómeno, o hacer creer que no era con la gravedad de los hechos, o que el otro entendió mal, o que no era la intención de agredir sino que se movió, se soltó, halo, no entendió... En este estado puede o no haber algún tipo de atención o intervención, pero más desde la justificación de lo que paso y tratando de sostener el maquillaje a la expresión de violencia para que no parezca como tal. Existe un reconocimiento del mismo fenómeno que se cubre o justifica de manera artificiosa desdibujando lo que realmente es, violencia, en este estado pueden o no darse procesos preventivos, pueden desarrollarse acciones de atención algunas como represión en contra de la víctima y otras como control del hecho violento, pero que no pretenden una transformación consciente de la conducta violenta y un restablecimiento de derechos de las víctimas.

5. Aceptación: En este estado los actores aprueban, aceptan e identifican cuando hay presencia de violencia institucional escolar pudiéndose presentar o no una atención positiva a la misma, de pronto existe un reconocimiento a la víctima y un posible rechazo al victimario y una atención particular al hecho violento en sí, pero no existen procesos de prevención para impedir la presencia del fenómeno de manera institucional, y puede o no existir procesos de transformación o de restauración de derechos pero desarticulados el uno del otro, en este estado no se dan procesos de transformación del fenómeno y restauración de derechos al mismo tiempo.

6. Reconocimiento: El reconocimiento es el estado posterior al de aceptación, existe una aprobación de la presencia del fenómeno, se diferencia del anterior porque la institución ante los hechos de violencia institucional ha identificado un plan integral para evitarlos como estrategia de prevención, existen rutas claras para la atención del fenómeno, acompañadas de un programa de transformación del mismo bajo una visión en perspectiva crítica (hace del hecho violento una oportunidad para crecer y mejorar desde todos los actores involucrados) y tiene protocolos establecidos para restaurar los derechos vulnerados y la reparación al agredido, así como la aceptación del agresor y un programa de atención para garantizar la no repetición del fenómeno.

Figura 2

Estados de la violencia institucional escolar y sus principales características



Conclusiones

La investigación permite concluir con relación a la violencia institucional escolar que está presente en diferentes estados en los establecimientos educativos y se manifiesta por múltiples variables generadas por la gestión escolar, desde las acciones, omisiones y relaciones que se establecen entre los actores de la comunidad educativa; se requiere que los directivos docentes, docentes y demás actores escolares conozcan, analicen, visibilicen y atiendan el fenómeno de la VIE porque su desconocimiento hace más difícil su atención, promueve su presencia y perpetua la expresiones de violencia vulnerando derechos. Estas afectaciones inciden en todas las áreas de gestión, teniendo un impacto significativo en la académica, porque afectan el aprender en la escuela.

La violencia institucional escolar «cuenta con tiempo, recurrencia, intensidad y daños y el directivo docente y cualquier adulto responsable de la gestión escolar deben aprender a reconocerlos para atenderlos oportunamente» (Uribe, Yepes y Borrero, 2016, p. 117), permitiendo que de manera participativa los estudiantes se involucren corresponsablemente en la transformación positiva del conflicto y las conflictividades. Se reconoce además que la sociedad, la familia, el estado y la institución permiten, de manera intencional o no, la violencia institucional escolar desde la vulneración de derechos, cuando paradójicamente tienen la tarea de constituirse en garantes de su protección.

Por último, y no menos importante, el Estado debe velar porque sus actuaciones legislativas, ejecutivas o de control eviten ser propiciadoras de violencia institucional escolar, conociendo previamente los contextos institucionales, territoriales y culturales.

Reconocimientos

La investigación fue merecedora del premio «mejor trabajo de grado del programa de maestría de educación en las XII jornadas internacionales de investigación» de la Universidad de Medellín, mediante la resolución 334 del 29 de agosto de 2017.

Referencias

- Arminda, M., Cassino, M., Ciarniello, L., y Witis, R. (2015). *Los derechos humanos frente a la violencia institucional*. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=126387>,
- Blair, E. (2009) Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, (32), 9 – 33.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto, sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>

- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo, un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Gil, M. (2007). *Lo institucional y sus actores en un caso de violencia contra la escuela en educar para la convivencia: experiencias en la escuela*. http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/educar.pdf.
- Gómez, A. (2005) Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia, revista de ciencias sociales*, 19(58), 53 – 70.
- Krauskopf, D. y Organización Panamericana de la Salud. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. <http://www1.paho.org/spanish/ad/fch/ca/arte.violencia.pdf>
- López, M. (2009). *Política sin violencia, La noviolencia como humanización de la política*. Bogotá: Uniminuto.
- Naranjo, F. (2015). *Violencia política y derechos humanos en Colombia. Victimización de defensores de derechos humanos en Medellín finales del siglo XX. El caso de Héctor Abad Gómez*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, M. F., Yepes, J. L. y Borrero, D. P. (2016). Estado de la violencia institucional escolar en establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes; Universidad de Medellín. https://issuu.com/martinfelipeui/docs/informe_final_violencia_institucion

Para citar este texto:

- Uribe, M. F., Yepes, J. L. y Borrero, D. P. (2021). Estados de la Violencia Institucional Escolar, el re-conocimiento de la vulneración de los derechos en la escuela. *RE-CREO*, (1), 21– 34. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Impacto de la gamificación con kahoot en la disminución de estudiantes con desempeño insuficiente en Pruebas SABER matemáticas 5 sede La Balsita de la Institución Educativa Nicolás Gaviria

Gerardo Sánchez Reales⁵.

gesare1973@gmail.com

Sandra Madeleine Cardona Jiménez⁶.

sandramadeleine29@hotmail.com.

Blanca Nubia Carmona Villa⁷.

blancancv74@gmail.com.

Heidy Marcela Gallego Bedoya⁸.

heidygallego@live.com.mx.

Resumen: El Impacto de la gamificación con kahoot en la disminución de estudiantes con desempeño insuficiente en Pruebas SABER matemáticas 5, sede La Balsita de la Institución Educativa Nicolás Gaviria, es una propuesta de intervención pedagógica que se acerca a la investigación básica, luego de realizar una serie de talleres con las docentes y estudiantes en la plataforma kahoot; la cual, se acoge al enfoque de investigación cualitativa al recolectar información teniendo en cuenta las sensaciones de los participantes. Dicha propuesta se desarrolló en cuatro fases, a saber: fase diagnóstica o «Gamers», la fase de diseño o «Game over», la fase de implementación o «Re-playability», y la fase de medición del impacto o «Feedback». Cuyo

⁵Doctor en Educación. Coordinador de la Institución Educativa Rural Luis Eduardo Posada Restrepo. Investigador del CEIDEA.

⁶ Docente de la Institución Educativa Rural Buenos Aires Sede Versalles.

⁷ Docente Institución Educativa Bernardo Arango Macías.

⁸ Docente Institución Educativa Nicolás Gaviria sede la Balsita.

objetivo es Evaluar el impacto de la gamificación con kahoot en la disminución de estudiantes con desempeño insuficiente en las Pruebas SABER matemáticas 5.

Abstract: The Impact of gamification with kahoot on the reduction of students with insufficient performance in SABER Mathematical Tests 5, La Balsita headquarters of the Nicolás Gaviria Educational Institution is a pedagogical intervention proposal that approaches basic research, after carrying out a series of workshops with teachers and students on the kahoot platform; which uses the qualitative research approach by collecting information taking into account the feelings of the participants. This proposal was developed in four phases, as follows: the diagnostic phase or «Gamers», the design phase or «Game over», the implementation phase or «Re-playability», and the impact measurement phase or «Feedback». Whose objective is to evaluate the impact of gamification with kahoot in the reduction of students with insufficient performance in the SABER mathematics 5 tests.

Palabras clave: Gamificación, Khoot, Pruebas SABER, Desempeño insuficiente.

Introducción: Interfaz para la gamificación con kahoot

En la institución Educativa Nicolás Gaviria, en especial, en la sede La Balsita se desconocen los niveles de dificultad de las preguntas elaboradas para las Pruebas SABER en matemáticas, por eso el distanciamiento entre las estrategias didácticas desarrolladas para resolver la problemática y el nivel de desempeño alcanzado por la población estudiantil evaluada año tras año. Todo esto a pesar de que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), encargado de elaborar las preguntas, determina cuatro niveles de desempeño -insuficiente, mínimo, satisfactorio, avanzado- para saber dónde se ubica cada evaluado. Es por eso que dicha entidad redacta los ítems con tres tipos de dificultades, las cuales aumentan en dificultad desde nivel mínimo a satisfactorio y se incrementa el nivel avanzado.

Basados en la información anterior se analizaron los resultados de la sede en el área de matemáticas 5 durante los años 2009, 2013, 2014, 2016, evidenciando alto porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente durante este periodo de tiempo -34%, 43%, 13%, 50%- respectivamente, datos sin tendencia definida, aunque demuestra la incapacidad de reducir el porcentaje de estudiante posicionados en tan indecoroso nivel. Posiblemente estos resultados se dan debido a que algunos estudiantes aprueban los grados con vacíos conceptuales y sin el desarrollo de las competencias básicas que deben haber alcanzado en cada grado, área o nivel.

Esa cantidad de estudiantes es incapaz de describir la información matemática presentada en la prueba, no escoge la herramienta matemática para solucionar un problema sencillo, tampoco encuentra las características comunes de un conjunto de datos, figuras y gráficas, lo cual causa baja motivación y orientada al logro, por lo tanto, ni los docentes y mucho menos los estudiantes se interesan por aprender y emprender acciones didácticas para salir de donde se está.

Ahora bien, y retomado los niveles de dificultad de la prueba, el ICFES, ni si quiera elabora preguntas para estudiantes de nivel insuficiente, esto quiere decir, que la situación esta tan mal que la mitad de los estudiantes de la sede La Balsita responden inadecuadamente preguntas de nivel demasiado elemental para el ciclo evaluado.

Ante este panorama como no implementar una estrategia didáctica basada en nuevas tendencias pedagógicas contemporáneas (la gamificación con kahoot), que vayan más allá de la lúdica en el aula puesto que la gamificación «es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo común a todos los juegos» (Karl M. Kapp, citado por Gallego et. al, 2014, pág. 1). La propuesta busca evaluar el impacto de la gamificación con kahoot en la disminución de estudiantes con desempeño insuficiente en las Pruebas SABER matemáticas 5 de la sede.

A través de caracterizar las preguntas por niveles de dificultad aplicadas en las pruebas SABER de matemáticas 5 año 2016 para una mejor comprensión de la evaluación, reconocer los estudiantes que alcanzan el nivel de desempeño insuficiente en el área, evaluar el impacto de la gamificación con kahoot para reducir los estudiantes en desempeño insuficiente, disminuir ostensiblemente el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente, evaluar el impacto de la gamificación con kahoot para reducir los estudiantes en dicho desempeño y consolidar la propuesta para que sea posible su replicación en otros establecimientos educativos. Así lo sustenta el siguiente esquema:

Esquema No 1. *Fundamentos de la gamificación con kahoot para disminuir la cantidad de estudiantes de desempeño insuficiente.*

Fuente: Propia.



Conceptos Claves:

- **Prueba SABER** “son unas evaluaciones periódicas que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana” (ICFES, 2016, pág. 6).
- **Niveles de desempeño de las Pruebas SABER:** son en una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que podrían tener si se ubican en determinado nivel” (ICFES, 2016, pág. 38).
- **Gamificación:** “hace referencia al poder de utilizar elementos del juego y el diseño de juegos, para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes -el uso de elementos de juego en contextos que no son de juego- para apoyar al proceso de enseñanza/aprendizaje” (Espinoza, 2016, pág. 28).
- **Kahoot:** plataforma donde se fomenta la “integración del juego en el aula de clase para incrementar la satisfacción del estudiante y el compromiso con su proceso de aprendizaje. Fue diseñada con el objetivo de crear un ambiente educativo cómodo, social y divertido, en donde se obtengan nuevos conocimientos de manera continua” (Ortega, 2014, pág. 1).



Tendencias Pedagógicas:

- **Aprendizaje Autónomo:** recogiendo palabras de Barreras (2016, pág. 175) este aprendizaje permite “dejarles tiempo a los alumnos para trabajar solos o en grupo y supone también un protagonismo de las tecnologías para que las puedan utilizar en su proceso de aprendizaje y a su ritmo”.
- **Teoría de juego:** “Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación” por Espinoza: Mediante los juegos es posible el desarrollo de habilidades sociales (Perrota et al., 2013), la motivación hacia el aprendizaje” (Kenny y McDaniel, 2011).
- **Teoría de video juego:** a pesar de no estar íntimamente relacionada la gamificación con el diseño de videojuegos, si lo está con “el componente adictivo de ellos, pues pretende atraer al usuario y lograr que realice acciones de forma satisfactoria” (Area y González, 2015, pág. 25).



Antecedentes:

- **“Implementación del proyecto de Prácticas Evaluativas y Pruebas SABER en la Institución Educativa San Judas Tadeo del municipio de Bello (Antioquia)”** tesis laureada de maestría de la universidad Santo Tomás publicada en 2009, Revista Magistro, Vol. 3, Núm. 6, elaborada por Víctor Hugo Bolívar Salazar, Juan Esteban Mejía Arboleda, Nilber Javier Mosquera Perea, María Lizbeth Ortiz Segura y Gerardo Sánchez Reales.
- **Tesis de maestría “Analizando lo nuevo de la escuela nueva con relación a las pruebas SABER”** en el área de lenguaje y matemáticas 5° de las instituciones del Quindío, en el periodo 2009-2012, elaborada por Sandra Milena Marín Henao en 2013, universidad Tecnológica de Pereira.
- **“La aplicación de la estrategia de un blog como herramienta para aumentar los niveles de competencias en lectoescritura en la Institución Educativa Amaury García Burgos para los grados tercero de las sedes El Chiqui y El Socorro”** en San Pelayo 2014, presentado como trabajo de grado para optar el título de Especialista en informática y telemática en la educación con la Fundación Universitaria Libertadores por Celmira Negretes Páez y María B. Tamara Galeano.

Materiales y métodos

El Impacto de la gamificación con kahoot es un estudio que se acerca a la investigación básica en la medida que pone a prueba esta intervención pedagógica hacia el camino del mejoramiento así lo expresa Tamayo-Tamayo (2000) citado por Ramírez, pues la investigación básica «se apoya dentro de un contexto teórico y su propósito fundamental es el de desarrollar teorías mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios» (Ramírez, 2008, pág. 36). Conocimiento al cual se quiere luego de realizar una serie de talleres con la docente y estudiantes en la plataforma kahoot.

En este sentido la intervención se acoge al enfoque de investigación cualitativa al recolectar información teniendo en cuenta las sensaciones de los estudiantes en el proceso de capacitación gamificada mediante kahoot a la hora de resolver las preguntas, debido a que en este tipo de investigación la recolección de los datos consiste en «obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados). La preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son)» (Hernández et al., 2014, pág. 8).

Esquema No 2. Fases de la gamificación con kahoot



Se encuentra inmersa en la línea de investigación en Pedagogía, Didácticas e Infancias de la Corporación Universitaria Los Libertadores. El proyecto impactará a 7 estudiantes y 3 docentes, a los que se cualificarán en el uso de la plataforma kahoot, aplicaciones didácticas para mejorar la manera de aprender, resolver preguntas de nivel insuficiente y hacer retroalimentación para el fortalecimiento de los aprendizajes. Se desarrollo en cuatro fases, a saber: fase diagnóstica o «gamers», fase de diseño o «Game over», fase de implementación o «Re-playability» y fase de medición del impacto o «Feedback».

Resultados y discusión

La primera fase denominada «Gamers» «término en inglés utilizado en español que identifica a toda persona que disfrute y participe con dedicación en los juegos de video y además, tiende a terminarlo en una puntuación bastante alta» (Sierra, 2015, pág. 1), la intervención lo asume como aquellos estudiantes del grado 5 encargados de resolver preguntas de matemáticas en la plataforma kahoot. En este primer apartado se realizó una prueba diagnóstica de matemáticas 5° a 7 estudiantes, prueba elaborada por el ICFES aplicadas en la evaluación SABER año 2016 cuadernillos 26 y 27, se evaluaron las competencias de comunicación, modelación, razonamiento, planteamiento y resolución de problemas, elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos. Y los componentes; numérico-variacional, geométrico-métrico y aleatorio, a través de 48 ítems de selección múltiple con única respuesta.

Para clasificar las preguntas de nivel mínimo, tercer apartado de la fase «Gamers», se tuvo en cuenta aquellos ítems de mayor facilidad de resolución identificados en la (tabla No 1) 11 de las 48 preguntas ubican al evaluado en el nivel, siempre y cuando la persona evaluada acierte la cantidad de preguntas; de lo contrario, queda ubicada en insuficiente.

De los 7 estudiantes evaluados 3 (42,9%) responden 8 (72,7%) o 5 (45,5%) preguntas de manera acertada quedando ubicados en nivel insuficiente (tabla No 2).

El cuarto apartado de la fase «Gamers», reconoce los 3 estudiantes de nivel insuficientes, según la prueba diagnóstica, debido a que no resuelven la mitad de los ítems diseñados para el nivel de desempeño mínimo, ninguno de ellos resuelve todas las preguntas del nivel más bajo.

Tabla 1*Identificación de preguntas del mínimo y perfil de respuesta de los estudiantes***Identificación de preguntas del mínimo y perfil de respuesta de los estudiantes****Área: matemáticas. Grado: quinto (5°). Fecha: miércoles 3 de mayo de 2017. Cuadernillo de Prueba SABER 2016 No: 26 y 27.****Estudiantes que presentaron la prueba: 7.**

No	Preguntas C: 26/27	Claves	Nivel de desempeño	Opciones de respuesta			
				A	B	C	D
1	1/73	A	Mínimo	123456		7	
2	2/74	D	Mínimo	137			2456
3	6/78	B	Mínimo	7	12356	4	
4	14/86	A	Mínimo	1256	4		37
5	25/49	B	Mínimo		1234567		
6	26/50	C	Mínimo			1234567	
7	29/53	D	Mínimo		346	7	125
8	31/55	C	Mínimo	125	67	34	
9	38/62	D	Mínimo	127		4	356
10	39/63	B	Mínimo	47	256	13	
11	45/69	C	Mínimo		34	1267	5

Fuente: Propia

El quinto apartado de la fase «Gamers», fue para aprender a elaborar ítems de selección múltiple con única respuesta tipo preguntas Pruebas SABER de matemáticas 5, para ello, los docentes y estudiantes recibirán capacitación de la estructura de un ítem de selección múltiple con única respuesta y a continuación desarrollarán un taller práctico donde elaborarán preguntas con esas características el cual presentaba la siguiente estructura.

El último apartado de esta fase «Gamers» entrevistas no estructurada, realizada tanto a estudiantes, como a docentes. Se realizó mediante la triangulación de las personas entrevistadas; es decir, la profesora uno entrevistado a la docente dos, la maestra dos lo hizo con la tres, la tres a su vez entrevistado a la uno, con la ayuda de un celular htc desire 10 lifestyle blanco, de igual manera lo hicieron los estudiantes del grupo.

Las docentes en sus entrevistas conocen de buena manera que son las Pruebas SABER, en general ellas estimas que «Son unas pruebas que se aplican a los estudiantes a partir del grado

tercero, quinto, séptimos, noveno, y aunque se puede precisar mejor, cosa que se hará en el ciclo de talleres, estas respuestas demuestran que tienen un conocimiento de las Pruebas».

Tabla 2

Preguntas del mínimo y porcentaje de respuesta acertada

Preguntas del mínimo y porcentaje de respuesta acertada							
Área: matemáticas. Grado: quinto (5°). Fecha: miércoles 3 de mayo de 2017. Cuadernillo de Prueba SABER 2016 No: 26 y 27.							
Estudiantes que presentaron la prueba: 7.							
No	Preguntas	Claves	Nivel de desempeño	Opciones de respuesta			
	C: 26/27			A	B	C	D
1	1/73	A	Mínimo	6-85,7%	0 – 0,0%	1-14,3%	0 – 0,0%
2	2/74	D	Mínimo	3-42,9%	0 – 0,0%	0 – 0,0%	4-57,1%
3	6/78	B	Mínimo	1-14,3%	5-71,4%	1-14,3%	0 – 0,0%
4	14/86	A	Mínimo	4-57,1%	1-14,3%	0 – 0,0%	2-28,6%
5	25/49	B	Mínimo	0 – 0,0%	7-100%	0 – 0,0%	0 – 0,0%
6	26/50	C	Mínimo	0 – 0,0%	0 – 0,0%	7-100%	0 – 0,0%
7	29/53	D	Mínimo	0 – 0,0%	3-42,9%	1-14,3%	3-42,9%
8	31/55	C	Mínimo	3-42,9%	2-28,6%	2-28,6%	0 – 0,0%
9	38/62	D	Mínimo	3-42,9%	0 – 0,0%	1-14,3%	3-42,9%
10	39/63	B	Mínimo	2-28,6%	3-42,9%	2-28,6%	0 – 0,0%
11	45/69	C	Mínimo	0 – 0,0%	2-28,6%	4-57,1%	1-14,3%

Fuente: Propia.

Cuando se indagó sobre ¿Consideras posible reducir la cantidad de estudiantes con nivel de desempeño insuficiente en las Pruebas SABER de matemáticas? «Es algo que puede ser alcanzando siempre y cuando haya disponibilidad del estudiante y haya compromiso». Si bien las tres son optimistas, faltan mayores elementos o esos pasos a seguir o estrategias efectivas para alcanzarlo. Hablan sobre el deseo, no sobre el cómo hacerlo. Es ahí precisamente donde la intervención cobra sentido debido a que proporciona elementos automotivadores y retadores tanto a estudiantes como a docentes, los cuales permitirán encontrar la manera de ir sacando estudiantes de este nivel indecoroso.

Sin embargo, cuando se preguntó a las docentes ¿Por qué crees es importante para una institución reducir la cantidad de estudiantes en nivel de desempeño insuficiente en las Pruebas SABER de matemáticas? Manifestaron: «Es importante para la institución reducir la cantidad de

estudiantes de nivel de desempeño insuficiente, porque la institución va a tener un estatus más bien alto, se va identificar como la mejor de igual los estudiantes también van a obtener unas competencias excelentes». Aun cuando es cierto lo expresado por las profesoras, sus apreciaciones están prejuiciada desde el pensamiento ególatra de ser una mejor institución, sueño de todo docente, no desde la necesidad humana de ofrecer mejor educación a los estudiantes para el desarrollo de las comunidades.

Con relación a la entrevista no estructurada se diseñaron siete preguntas: ¿qué entiendes por pruebas saber? ¿por qué crees que son importantes las pruebas saber? ¿para qué crees que te van a servir las pruebas saber de matemáticas? ¿conoces lo que preguntan en las pruebas saber de matemáticas? ¿por qué los estudiantes no aprenden? ¿por qué aprenden los estudiantes? y ¿qué cosas hacen los estudiantes más destacados de la escuela? Con base en éstas se pretende indagar el conocimiento que poseen los evaluados de las Pruebas SABER, además de preguntar porque algunos estudiantes obtienen mejores resultados académicos en la escuela, la entrevista se aplicó a siete estudiantes, cuyas respuestas más atractivas para la intervención relacionaremos a continuación:

Al indagar sobre el entendimiento que poseen sobre las Pruebas SABER encontramos es una evaluación para «ver si el niño ha aprendido en todas las clases que le han dado dice uno, saber que hemos aprendido manifiesta otro, para evaluar el conocimiento de los estudiantes, de los profesores y de la escuela susurra otro»; lo cual demuestra, que tienen un conocimiento cercano a la realidad de la Prueba SABER, aunque con pequeñas desviaciones que se hacen oportunas aclarar al estudiantado en la búsqueda de superar esa mitad que se queda en nivel de desempeño insuficiente.

Igualmente, cuando quisimos saber el para que le pueden servir las Pruebas SABER de matemáticas, encontramos respuestas coherentes con los objetivos de la Prueba, tales como: «estar bien preparados, superarme a mí misma sobre los saberes que nos han enseñado y hemos aprendido en la escuela». Sin embargo, mayoritariamente las respuestas que a continuación se muestran siguen evidenciando la necesidad de realizar otros esfuerzos para hacer entender la verdadera importancia de estas evaluaciones masivas nacionales. Esto fue lo que contaron «para darnos unas notas o para mejorar las notas que tenemos en las áreas que nos preguntan, porque tantas preguntas nos ayudan con comprensión de lectura». En lo que respecta al conocimiento de lo que preguntan en las Pruebas SABER de matemáticas a pesar de no ser con conocimientos técnicos, la totalidad

responden que sí debido a que las han presentado en alguna ocasión, porque las profesoras lo enseñan.

Sin embargo, querer averiguar ¿Por qué los estudiantes no aprenden? otorgo demasiadas señales desde la imperiosa necesidad de transformar las practicas pedagógicas y didácticas de los docentes. Énfasis o punto fuerte de la intervención del impacto de la gamificación con kahoot en la intención de reducir la cantidad de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente de las Pruebas SABER, ellas fueron; «porque juegan en clase, no hacen caso, tienen problemas con sus amigos, no ponen atención, no repasan, por vagos, dificultades, por qué abecés no les gusta aprender, porque la escuela no les gusta, no quieren saber cosas nuevas, no escuchan a la profesora, no cumplen con sus trabajos de clase, hablan con los compañeros». De este modo lo expresa Cortizo «ser capaces de acercar su formación a las dinámicas que se encuentran detrás de los videojuegos, puede motivarles en sus estudios, fomentar sana competitividad entre ellos, o incluso guiarles en los procesos de aprendizaje» (Cortizo et. al., 2011, pág. 6) situación que esperamos conseguir con las preguntas gamificadas en kahoot y resolver las problemáticas de aquellos estudiantes que aprenden menos por causa de las expresiones arriba mencionadas.

Con relación a la fase «Game over» volver a jugar, «sirve como una promesa de que el objetivo es definitivamente alcanzable y les da motivación a los participantes» (Mc Gonigal, 2011, pág. 21), fase planteada para el diseño a través de 4 talleres que se van a desarrollar en la fase siguiente, estructura de los talleres para capacitación (Lineamientos de las Pruebas SABER. Realizar estructura metodológica para diseñar talleres. Socializar como se usa la plataforma kahoot. Socializar como se usa la plataforma kahoot. Hacer retroalimentación de las preguntas erradas en la prueba kahoot.)

Tabla 3

Estructura de talleres aplicado en la investigación

Tema						
Objetivos generales:						
Objetivo específico	Metodología o procedimiento	Temáticas	Número de jugadores (gamers)	Recursos o materiales	Tiempo de duración	Evaluación

Fuente: Propia.

En este sentido la fase «Re-playability» tiene su nombre por la «posibilidad que tienen los juegos de video de poder jugarse más de una vez sin perder el desafío o incrementarlo» (Astudillo, 2016, pág. 4). En este trabajo se asume como esa posibilidad que tendrán los estudiantes para volver a jugar superando el desafío, cuyo objetivo es ayudar a los alumnos desarrollar habilidades que le permitan resolver las preguntas diseñadas para el nivel de competencias mínimo en las Pruebas SABER sin importar los fallos que tenga.

Fase encargada de la aplicación de los talleres programados para la intervención tanto con estudiantes, como con docentes, con los cuales se espera reducir la cantidad de estudiantes que se ubican en nivel insuficiente en las Pruebas SABER de matemáticas 5, dando respuesta al objetivo específico de saber que tan eficiente resulta la gamificación con kahoot, y para ello estas fueron las actividades programadas, para tal fin, son 7 los talleres a ejecutar en Lineamientos Pruebas SABER, a saber: (Comprender las características generales de la Prueba SABER para las áreas evaluadas. Comprender las características de la Prueba SABER de matemáticas 5°. Conocer los cuestionarios utilizados en las Pruebas SABER para las áreas evaluadas. Conocer cuáles son los niveles de desempeño en los cuales se establece la descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de acuerdo con su desempeño en la Prueba. Conocer algunos pasos para la elaboración de ítems de selección múltiple con única respuesta. Elaborar ítems de selección múltiple con única respuesta. Conocer los aprendizajes donde los estudiantes de 5 de la sede La Balsita presentan debilidades).

Por último, la fase «Feedback», retroalimentación, «indica a los jugadores cuán cerca están de conseguir el objetivo. Puede tomar distintas formas dependiendo del juego: insignias puntos, niveles o barra de progreso» (Mc Gonigal, 2011, pág. 21). Para el caso, es la fase de medición del impacto de la gamificación con kahoot donde se determinará si esta intervención a docentes y estudiantes logra o no disminuir el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente en matemáticas 5, a través de la prueba pos test, su interpretación y la comparación de sus resultados con los de la prueba diagnóstica.

Conclusiones

Para nadie es un secreto que la educación tradicional está sufriendo agotamiento, no en vano los estudiantes de la sede La Balsita manifiesta que muchas veces no se aprende por no prestar atención, a las explicaciones del profesorado, no escuchar cuando ellos explican o dedicarse a jugar en los tiempos de clase para eso esta propuesta utiliza elementos que van más allá de la lúdica, es

decir, trasciende el concepto lúdico por el de la gamificación, así mismo, avanza de las pedagogías contemporáneas e ingresa a pedagogías del siglo XXI, las actuales, las que están en boga en estos momentos, las propias del momento social que vive esta generación, además de utilizar los medios con los que los estudiantes viven y conviven diariamente. La gamificación con kahoot permite ampliar el concepto de aula, debido a que esta se extiende desde un celular inteligente hasta un parque o el lugar especial que tenga la persona estipulada para su proceso de aprendizaje.

Los resultados en las Pruebas SABER de matemáticas 5 para los estudiantes de La Balsita demuestran que aproximadamente el 50% de esos alumnos se quedan en nivel de desempeño insuficiente, dato corroborado en la prueba diagnóstica pues de los 7 estudiantes evaluados 3 de ellos, es decir el (42,9%), solucionan 5 ítems de los 11 diseñados para el nivel de desempeño mínimo, quedando así el (57,3%) en nivel de desempeño insuficiente.

La gamificación con kahoot devuelve el estatus estudiantil de agente activo, consiente del logro de sus competencias y con capacidad para autosuperar las debilidades, reconocidas por él mismo cuando juega en la resolución de preguntas, conoce aciertos y desaciertos con la oportunidad de volver a jugar para superar el puntaje. Esto es lo que se denominan como «gamificada del aprendizaje» de modo que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para el desarrollo de experiencias abiertas, flexibles, interactivas y lúdicas de aprendizaje de modo similar a las experiencias que tienen con los videojuegos.

Referencias

- Área, M. M. & González, G. C. S., (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados/ from teaching with textbooks to learning on online gamified spaces. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-37. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>.
- Astudillo, G. J., Bast, S. G., Willging, P. A. (2016). *Enfoque basado en gamificación para el aprendizaje de un lenguaje de programación*. Revista Virtualidad, Educación y Ciencia No 12. La Pampa-Argentina: Universidad de la Pampa. 12 (7), pp. 125-142.
- Barreras, G. M. A. (2016). Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras/A flipped-classroom experience in didactics of foreign language. *Educatio Siglo XXI. um.es/educatio*. 34(1), 173-195. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/j/253281>
- Bolívar, S. V. H., Mejía, A. J. E., Mosquera, P. N. J., Ortiz, S. M. L., Sánchez, R. G. (2009). *Prácticas evaluativas y pruebas "SABER" en la Institución Educativa San Judas Tadeo - Sistematización de la experiencia- revista Magistro*, ISSN-e 2011-8643, Vol. 3, N°. 6, 2009, págs. 49-68.

- Cortizo P. J. C., Carrero G. F. M., Monsalve P. B., Velasco C. A., Díaz D. L. I., y Pérez M. J. (2011). *Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos*. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Madrid – España: Educación. Universidad Europea de Madrid.
- Gallego, J. F., Molina, R., Llorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*. XX Jornadas sobre la enseñanza universitaria de la informática. Oviedo: Universidad de Alicante.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación educativa* sexta edición. México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2016). *Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016*. Bogotá: ICFES.
- Kenny, R., y McDaniel, R. (2011). El papel de las expectativas y el valor de los profesores en la evaluaciones del juego de videojuegos en su adopción e integración en sus aulas. *British Journal of Tecnología educativa* , 42 (2), 197-213.
- Ortega, H. C. A., (2014). Kahoot, una plataforma educativa basada en juegos y preguntas. *Read more*. <http://www.youngmarketing.co/juegos-y-preguntas-provocadoras-una-nueva-apuesta-educativa/#ixzz4gdTNOe8o>.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., y Houghton, E. (2013). Juego-Aprendizaje basado en las últimas evidencias y Direcciones futuras. En *Investigación NFER Programa: Innovación en Educación*. Slough- Berkshire. https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Focw.metu.edu.tr%2Fpluginfile.php%2F10919%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FGAME01.pdf.
- Marín, H. S. M. (2013). *Analizando lo nuevo de la escuela nueva con relación a las pruebas SABER* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Risaralda – Colombia.
- Mc Gonigal, J. (2011). *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Transform the World*. New York: The Penguin Press.
- Negrete P. C., y Tamara, G. M. B. (2014). *Diseño y utilización de un blog como estrategia pedagógica, para contribuir en el mejoramiento de los niveles de competencias lectoescritoras en el grado tercero, durante el año lectivo 2014 de la Institución Educativa Amaury García Burgos San Pelayo – Córdoba* (Tesis de especialización). Fundación Universitaria los Libertadores. Cereté.
- Ramírez, G. A. (2008). *Metodología de la investigación científica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sierra, L. F. (2015). *Gamers: su origen y cotidianidad*. http://www.elmundo.com/porta/vida/entretenimiento/gamers_su_origen_y_cotidianidad.php#.WWt2yhWGO M8.

Para citar este texto:

- Sánchez, G., Cardona, S., Carmona B. y Gallego, H. (2021). Impacto de la gamificación con kahoot en la disminución de estudiantes con desempeño insuficiente en Pruebas SABER matemáticas 5 sede La Balsita de la Institución Educativa Nicolás Gaviria. *RE-CREO*, (1), 35 – 48. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

La historia escolar, desde la investigación cualitativa

Antonio M. Estrada Saldarriaga⁹

antonio.paisa@hotmail.com

La mejor definición de memoria es la que nos regala Jorge Luis Borges: «Somos nuestra memoria. Somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos». Él filósofo español José Ortega y Gasset considera con mucha pertinencia que: «El hombre no tiene naturaleza, lo que tiene es historia». Y a los dos pensamientos anteriores les da sentido, el «pensador clave de la historia del siglo XX», el británico de origen judío Eric John Ernest Hobsbawm, cuando afirma que: «el pasado legitima y puede, incluso, proporcionarnos un trasfondo más glorioso».

La investigación cualitativa es el método científico de observación que recopila datos no numéricos. Se suelen determinar o considera técnicas cualitativas todas aquellas distintas al experimento. Es decir, entrevistas, encuestas, grupos de discusión o técnicas de observación y observación participantes. La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, se centra en el «por qué» en lugar del «qué» y básicamente se enfoca en recopilar datos que no son numéricos. Se basa en métodos de recopilación de datos más enfocados en la comunicación que en los procedimientos lógicos o estadísticos. Las principales áreas de enfoque son los individuos, las sociedades y las culturas. La investigación cualitativa es de naturaleza principalmente exploratoria, utilizada para comprender las opiniones y las motivaciones de los participantes.

¿Y cuáles son los temas Los intereses, las discusiones, las motivaciones y las inquietudes que convocan a los educadores? Sin lugar a dudas todos aquellos que se relacionan con la escuela, con la institución educativa en su esencia y en su dinámica, que se vuelve en el motor de la vida comunitaria del barrio, la vereda, el pueblo y en general de la sociedad.

Escuela, del griego Schole: ocio, tiempo libre, estudio. Dentro de la misma temática, Aristóteles saca a relucir en los libros finales de su «Política», lo que considera; descanso

⁹ Magister en Educación y Desarrollo Comunitario. Doctor en Pedagogía. Rector de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia.

(anápausis), trabajo (ascholía), ocio (scholé). Este ocio se entiende ahí algo así como el cultivo del espíritu y se mueve en la esfera de lo libre. Escuela también se retoma del latín Schola, que es lugar de estudio. La escuela tradicional surge en Europa en el siglo XVII y es aquella donde un docente imparte lecciones al alumnado, con la finalidad de que estos adquieran conocimientos mediante métodos de memorización y repetición. Pero hay definiciones conceptuales: Escuela es lugar o edificio donde se educa e instruye. Corporación de docente y discentes en comunidad y plenitud de ejercicio.

Hay definiciones organizativas como la de Alfonso X: la escuela es un «ayuntamiento de maestros y escolares que es hecho en algún lugar, con voluntad y entendimiento de aprender saberes». O la de Otto Willmann de: «lugar propio del trabajo colectivo». Víctor García Hoz, primer doctor en pedagogía de la universidad española, la define como: «institución social educadora constituida por la comunidad de maestros y escolares».

El médico cirujano Carlos Mario Londoño Espinosa y ex alcalde de Fredonia posiciona nuestra tarea de docentes y directivos docentes en un merecido pedestal cuando afirma que: «la educación como programa de gobierno y como servicio social está por encima de todos los proyectos incluso la salud, porque será necesario un pueblo y un hombre educado, para que entienda y elabore los mensajes de prevención de la enfermedad y promoción de la salud».

Todo lo anterior lo traigo a colación para reconfirmar la presencia social de la escuela y lo que esta encarna en nuestro diario vivir y que muchas veces pasa inadvertido y no se tienen los registros escritos que por su valor ameritarían en el destino de los pueblos.

El discurso histórico de esta infaltable entidad universal como es la escuela o la institución educativa, ratifica que su presencia es y será para la humanidad necesaria bajo cualquier óptica o circunstancia y sino ahora lo pudimos constatar y sentir durante la pandemia y los aislamientos productos del Coronavirus Covid-19, cuando los chicos hartos de los encierros, soledad y rutinas insoportables, reclamaron ese espacio maravilloso de socialización, encuentro de aprendizajes y crecimiento personal y grupal, que es la institución escolar, la escolita como cariñosamente le dicen muchos, el colegio o el plantel educativo.

El poeta del municipio de Andes, el nadaista Gonzalo Arango escribió: «¡Oh, la ciudad! En cada piedra, de sus cimientos vive en silencio la historia. Nada de ella se hizo para el olvido».

Y como hecho infaltable en la geografía del mundo, en cada barrio, vereda, pueblo o ciudad se yergue una edificación sencilla, de arquitectura particular o imponentes edificios, donde la

comunidad identifica que está «la escuela», establecimiento que convoca y que está inmerso en su pasado, construye su presente y es la gran esperanza de futuro.

Al tenerse este papel protagónico del establecimiento educativo, su historia y la de su medio circundante deben registrarse y conservarse como un tesoro sus acontecimientos; no se compadece entonces que no se escriba periódicamente, que no se cuide y conserve la historia de ese espacio tan importante.

Cada institución de educación debe llevar con juicio su historial, con registro ojalá semanal o de día destacando el evento o los acontecimientos cuando la importancia lo ameriten.

No se compadece que sin justificación destruyan, se boten o desaparezcan los muy recordados parceladores de otrora, los diarios de campo, las bitácoras, los diarios pedagógicos, que para muchos educadores que los diligencian con responsabilidad, son unos invaluable documentos cargados de aportes didácticos, pedagógicos, investigativos y educativos.

Para muchos directivos el Proyecto Educativo Institucional PEI, sumado al Historial, compendian la historia de la vereda o del municipio, con apuntes valiosos que muchas veces no se encuentran en las secretarías de planeación, educación, ni en los archivos municipales.



2 Reunión del trabajo del CEIDEA en Llanos de Cuivá (Yarumal)

Es claro que la Cátedra de Paz, también tiene en sus contenidos con sentido de pertenencia, el estudio de lo local y lo regional, tan necesario para niños y jóvenes que en muchos casos no tiene aprecio ni valoración por lo propio.

Estamos finalmente a la expectativa del retorno de la enseñanza de la historia en los niveles de la educación básica y media, y nada más pertinente, que

haber iniciado con la tarea de que docentes y estudiantes estén trabajando con entusiasmo en la apropiación de lo cercano, de lo suyo, de lo local, de lo que seguramente han construido su familia,

los amigos, los vecinos, los adultos mayores, las organizaciones sociales o comunales y los líderes de la comunidad.

Aquí se construyen o se levantan unas bases firmes para elaborar colectivamente la Cátedra Municipal, otra deuda histórica que tenemos con nuestras comunidades y poblaciones donde cumplimos con nuestros desempeños como docentes y como directivos docentes.

Otra tarea de proyección y que casi siempre está apoyada con mucha fuerza por educadores en ejercicio o retirados, es la conformación de Centros de Historia, instituciones creadas por grupos de personas que periódicamente se reúnen para convenir actividades dirigidas a la investigación y difusión del conocimiento histórico de los municipios.

Historia escolar, historia como asignatura o área del conocimiento, cátedra desde lo municipal, regional o departamental (Cátedra Antioquia) y la investigación cualitativa, pueden tener y deben desarrollar toda una interesante tarea en la dinámica, en la dialéctica escolar.

Además de la organización, clasificación y archivo documental de la institución educativa, de la valoración de los seguimientos de la producción docente, de sus aportes individuales, de áreas del saber o de los consejos académicos, hay otra forma de orientar el depósito y la investigación del hacer diario escolar, son los estudiantes, docentes y la comunidad construyendo, discutiendo saberes sociales, históricos y académicos, desde los espacios familiares, escolares, barriales, veredales, municipales o nacionales.

Son estos mismos actores, desde la institución escolar, leyendo, interpretando y apreciando con sentido crítico sus historias, fenómenos sociales, hechos simples y complejos de los entornos más cercanos, del medio y del decurso histórico, que pueden llevar a jóvenes, equipos de estudio a elaborar ensayos, artículos, periódicos escolares, donde se relaten sus propias historias.

Son desde la investigación, desde la historia, desde el encanto de clase o del ocio, que aparezcan construcciones de los propios discursos de los estudiantes. Son los liderazgos que nacen en el establecimiento educativo los que pueden llegar a la organización de la acción comunal, a las juntas administradoras locales, a los consejos municipales de juventud, como aportes para la transformación social y comunitaria.

Estaremos así construyendo nuestras historias del mundo para provecho y enriquecimiento educativo, pedagógico y social, como aporte a la humanidad que se origina en los hogares y que empieza a dimensionarse para los jóvenes en su escuela, centro educativo o colegio, que debe conservar y atesorar y en sus propias poblaciones. Rematando, sigo creyendo como el asesinado

Presidente de Chile: «La historia es nuestra y la hacen los pueblos», sigámosla construyendo como trabajadores de la educación desde nuestros amados entornos y con nuestros cercanos recursos humanos, que para fortuna son los niños y los jóvenes en su gran mayoría.

Referencia

Jaramillo U., Jaime. Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Tercera edición. Fondo Nacional Universitario. Bogotá, 1990.

Estrada S., Antonio M. Escuela Lúdica. Impresión Jaidel. Medellín, 2.000.

Fernández M. Alfonso. “El hombre no tiene naturaleza”. Un examen de la metafísica orteguiana. Revista de Filosofía, 45 (1), 69 – 85.

Arango, Gonzalo. La ciudad y el poeta. Revista Cromos N° 2.505, 13 de septiembre de 1965.

La Escuela, territorio de alteridad y vínculo. Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Memorias del Seminario No. 24. agosto de 2016.

Estrada Saldarriaga, Antonio María. Cátedra Municipal Fredonia. Diseño, diagramación e impresión J. Lubín Marín C. Medellín, julio de 2008.

Campuzano Cuartas, Rodrigo. El perfil de un Centro de Historia en un pueblo antioqueño. Documento orientador. Medellín, 2021.

Colección de Revistas Fredonia Histórica. Órgano de difusión del Centro de Historia de Fredonia. 1983 – 2021.

Para citar este texto:

Estrada, A. (2021). La historia escolar, desde la investigación cualitativa. *RE-CREO*, (1), 49 – 53.
<https://www.usdidea.org.co/re-creo>



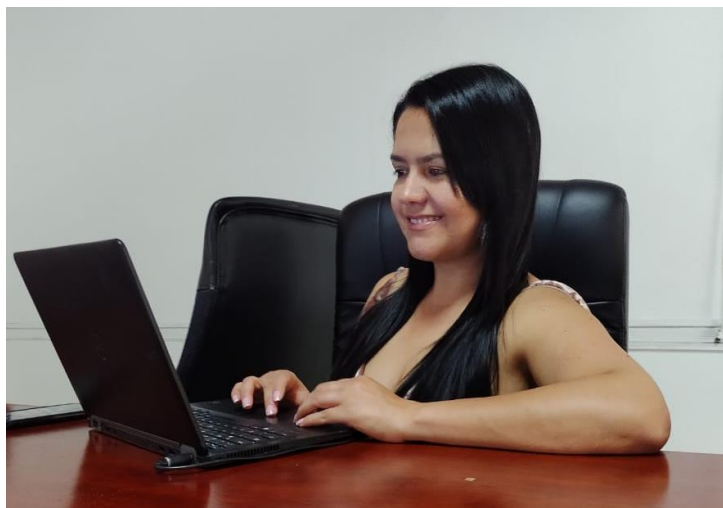
El directivo docente investigador

Doralba Bedoya Amaya¹⁰

doralba.bedoya@usdidea.org.co

Adriana Arbeláez Barrero¹¹

adriana.arbelaez@usdidea.org.co



Definir el concepto de directivo docente investigador es un provocador ejercicio investigativo de por sí. Su definición, tan polémica como la de directivo docente, envuelve la pregunta de cómo un directivo puede ver en la cotidianidad de la escuela un problema de investigación educativa referida a su quehacer y por lo tanto, si esta observación, superada por la resolución

diaria de múltiples tareas, es una reflexión que problematiza su práctica.

Y es que, la identidad del directivo docente ha sido construida desde afuera, no desde sí, diseñando una identificación a la que se amolda por medio de instancias y procedimientos vigilantes de su gestión, que al mismo tiempo constriñen un quehacer amplio y diverso que se mueve entre el ser docente, directivo, administrativo, gestor, entre otros. Identidad que soslaya la de directivo investigador al limitar la capacidad que tiene de hacer de lo cotidiano un objeto de estudio, al ser ésta reducida a una reflexión que soluciona situaciones.



¹⁰ Especialista en Evaluación. Coordinadora Liceo Antioqueño. Bello

¹¹ Doctora en Educación. Coordinadora Liceo Antioqueño. Bello



Configurar el concepto de directivo docente investigador es reconocer que existe como tal y no es una identidad creada para él. La triada, directivo docente investigador, muestra la potencia de una trayectoria recorrida en el aprendizaje de resolver los problemas de la escuela de manera disciplinaria a partir de un contexto educativo que se alimenta de las prácticas pedagógicas y curriculares, que le son propias y configuran un

saber. Y es precisamente desde ese saber que el directivo investigador se constituye sujeto de sí.

Para citar este texto:

Bedoya, D. y Barrero, A. (2021). El directivo docente investigador. *RE-CREO*, (1), 56. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

La escuela sindical

Antonio Estrada Saldarriaga¹².

antonio.paisa@hotmail.com

Entre cientos de ideas e inquietudes académicas, administrativas, pedagógicas, investigativas, históricas y gremiales, que se ventilan en el CEIDEA, llegó una muy pertinente, y más en estos tiempos de agitación social y sindical en el país y en América Latina. Y fue la de preguntarnos, ¿qué es una Escuela Sindical? Por supuesto la tarea me fue asignada en razón de mi larga trayectoria en este campo. Me di entonces a la tarea de rastrear en los países cercanos, miré la información de la Escuela Nacional Sindical y consulté en la FECODE. Como resultado consolidé unos aportes que consideré valiosos para los colegas de nuestra organización USDIDEA.

La Escuela sindical viene a ser una parte importante de la estructura sindical dedicada exclusivamente a la capacitación y formación de valores, conocimientos y a la creación de una cultura clasista que contribuya al fortalecimiento institucional y a una eficaz gestión gremial para construir alternativas políticas, sociales y culturales en nuestra sociedad.

Según la Escuela Nacional Sindical, ENS, es una organización de la sociedad civil, no gubernamental, establecida legalmente como corporación sin ánimo de lucro. Es una entidad de investigación, educación, promoción y asesoría que contribuye a que trabajadores, organizados colectivamente y como líderes individuales, se asuman como ciudadanos y actores sociales protagónicos en los procesos democráticos del país.

Su naturaleza es la de un organismo especializado en la reflexión y acción sobre los problemas del mundo del trabajo, en general, y de las organizaciones de los trabajadores y del sindicalismo en particular. Por otra parte, se esfuerza en comprender los procesos contemporáneos de transformación y complejización del mundo del trabajo a nivel mundial y local y de los colectivos de trabajadores, adaptando su acción a estas nuevas realidades.

¹² Magister en Educación y Desarrollo Comunitario. Doctor en Pedagogía. Rector de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia. Fiscal de USDIDEA e integrante del CEIDEA.

La ENS se inscribe dentro de las corrientes críticas de pensamiento y acción que propugnan por construir alternativas políticas, sociales y culturales en nuestra sociedad.

La ENS aporta en la producción de información, la realización de estudios e investigaciones, la realización de análisis y propuestas, la difusión, la incidencia, la asesoría y la información, en los temas relacionados con el mundo del trabajo a nivel nacional e internacional, siempre desde la perspectiva de los derechos e intereses de los trabajadores.

Para citar este texto:

Estrada, A. (2021). La escuela sindical. *RE-CREO*, (1), 57 – 58. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

La Gestión Educativa en los escenarios contemporáneos

Dra. Adriana Arbeláez Barrero.¹³

adriana.arbelaez@usdidea.org.co

¿Qué hacer con la escuela? ¿Qué hacer en la escuela? Las preguntas rondan en inquietantes expectativas que atañen a todos. La escuela debe gestionarse desde sus propios principios que deben estar ampliamente plasmados en su currículo y reflejados en su Proyecto Educativo Institucional.

El presente de la gestión educativa.

La idea de gestión desarrollada en Colombia en las últimas décadas para el ámbito educativo, coincide con la idea de gestión que se consolida a mediados del siglo XX y que hace referencia a la idea de la movilización de las personas en una organización hacia ciertos objetivos determinados (Casassus, 2000, pág. 3). La gestión, que hace su incursión desde la perspectiva de la experiencia de destacados empresarios estadounidenses alrededor de los años sesenta, presenta para América Latina el planteamiento de reformas institucionales y locales emanadas desde las políticas públicas que pretenden dar solución a los desajustes estructurales del sistema educativo.

Los elementos de la gestión introducidos al escenario educativo son más que simples formas de la gestión (Martínez, 2004, pág. 266). Al escenario educativo arriban nuevos elementos de la gestión como el pensamiento estratégico que, incorporado a la gestión educativa descentraliza la función del Estado y da paso a la fragmentación de las instituciones y a la planeación, seguimiento y evaluación, en términos de metas alcanzadas de sus resultados. De esta forma y siendo parte del ensamblaje de las reformas educativas orientadas a países latinoamericanos, en Colombia, la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991, permitió, bajo los principios del Estado social de derecho, afianzar el proceso de descentralización ejecutado localmente para garantizar mayor cobertura, calidad y eficiencia, menores costos y la participación activa de los ciudadanos; convirtiéndose la descentralización en la base para la consolidación de los establecimientos educativos autónomos. (MEN, 2008)

¹³ Doctora en Educación. Coordinadora Liceo Antioqueño. Bello

Según lo anterior, bien podría afirmarse entonces que la reforma que da paso a la descentralización lo hace también a la autonomía escolar. Estos enfoques encuentran su asiento en la gestión educativa de las instituciones en la medida que hay una tendencia de políticas administrativas globales y locales hacia una reestructuración en sus estilos de administración, atendiendo así a las políticas y propuestas educativas formuladas por el Banco Mundial, la UNESCO y la CEPAL.

Sin embargo, lo propuesto desde la formalidad de una política pública se encuentra con la realidad histórica de las sociedades latinoamericanas en cuanto a lo social, económico y político, reflejadas en las formas de gestión que les han sido propias en su devenir histórico Benno Sander (1995) , además con las prácticas de lo que puede una escuela y la emergencia de continuos cuestionamientos frente a las razones por las cuales la gestión revestida de institucionalidad no da el paso a la innovación y a la flexibilización de las propuestas de gestión dentro del mismo marco normativo como si lo que se ejerciera fuera una autonomía consagrada.

Es corroborable que la gestión educativa actual desborda los modelos de gestión presentados como solución a oportunidades de mejoramiento y calidad para los procesos administrativos y académicos de las instituciones. Ante esta situación, los actores y líderes de estos procesos requieren herramientas que les permitan ver las situaciones de oportunidad que tienen en la cotidianeidad de sus espacios y puedan actuar en concordancia frente a una gestión para lo educativo y así tener presente lo emergente de las nuevas dinámicas sociales, el impacto de la globalización en las economías globales y locales, la vivencia de lo político y lo cultural, la transformación de los procesos educativos, la lectura de cada institución, el reconocimiento del territorio que habitan, los nuevos impactos sobre la escuela, entre otras realidades. Es decir, es necesario fortalecer los actores de esta gestión en su capacidad directiva y redimensionar su hacer, para que su tránsito por la escuela les permita crear renovadas formas de experimentar e innovar condiciones nuevas de gestión.

Así mismo, paralelamente a la indagación que se viene presentando sobre la gestión, la evaluación y la calidad, se hace necesario recrear un espacio particular para que los directivos docentes, administradores de programas de educación y profesionales en espacios de toma de decisión, reflexionen alrededor de las tensiones de liderar procesos educativos y equipos de trabajo en una adecuada combinación de lo administrativo con el componente pedagógico y curricular para

que este componente ocupe un lugar sustancial en la gestión directiva de las instituciones ya que el gestionar va más allá de un proceso preestablecido por modelos medibles y exitosos.

La aplicación de los principios generales de la gestión al campo de la educación, trae como efecto la emergencia de tensiones al pretender que la evolución del universo del concepto de gestión, evolucione con el concepto de educación y se incorporen lenguajes similares a temas como el aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones y las representaciones mentales. (Casassus, 2000, pág. 10)

Gestionar lo educativo invita además a superar las persistentes carencias que en voces de maestros y maestras dan cuenta, por ejemplo, de un inconcluso en el área socio afectiva que traza el marco teórico y el deber ser de la gestión educativa, aspecto que interviene decididamente en las relaciones humanas que tienen su espacio en cada institución. Cobra así importancia, el que se pueda indagar hasta qué punto las reformas en gestión educativa implementadas en el contexto internacional se relacionan con los cambios introducidos en el ámbito de la dirección escolar en Colombia. Al respecto se ubican en el plano internacional cambios para una progresiva descentralización y delegación de los poderes en la sociedad, justificándose lo anterior por la esperanza de una mayor eficacia, mayor participación, flexibilización del sistema a las necesidades del contexto y por la necesidad de contribuir a la democratización, en tanto la participación de los diferentes actores en la gestión de las instituciones educativas supone una redistribución del poder.

Compete también a la Gestión Educativa, propiciar una emancipación frente al qué hacer docente al favorecer la conciencia crítica y la proyección de su ejercicio profesional en aras de una trascendencia y transformación social de sus entornos inmediatos y cercanos. Formas de atender a dicha emancipación deben superar las rupturas entre la connotación empresarial de la gestión y el mundo educativo. Lo imprevisible en las instituciones requiere mucho más que la aplicación de un parámetro administrativo. Gestionar una institución supone un saber que atiende a lo técnico, pero mucho más a un saber de cada situación y su relación con ella. Afirma Bernardo Blejmar, «la inteligencia de una gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de su propia ignorancia», de allí que gestionar, gestar, liderar, visionar, re significar, resistir, intervenir, proyectar, entre otros conceptos, espacios de formación, enseñanza y aprendizaje para todos los actores involucrados, requiere de un conocimiento particular, amplio y flexible, que supere las

estrategias básicas de la gestión, conducentes por lo general a fortalecer lo administrativo y procure un gestor educativo que sea capaz de ver y hacer lectura de los grupos poblacionales que convergen en ese territorio, de sus formas de interacción, de los contextos comunitarios y sociales en los que se desarrollan, de las historias que los atraviesan, de las tensiones económicas, sociales, políticas que los reclaman para sí y para sus apuestas, de las aciertos y desaciertos de lo académico, y de los encuentros y desencuentros en la gestión de aula.

De igual forma gestionar en tiempos de cambios continuos y de situaciones emergentes requiere tener una claridad frente al proyecto de educación al que se le apuesta desde el colectivo -llámese centro educativo, institución educativa, para construir de manera cooperada una realidad educativa cimentada en el reconocimiento de la historia y en la idea de futuro compartida. Asumir el reto de dirigir, orientar, liderar un grupo de profesionales de la educación requiere entonces de líderes con capacidades de gestión que permitan y faciliten la suma de sinergias para el desarrollo humano y social.

Gestión académica y de aula en relación a la gestión educativa.

La siguiente reflexión propone entender la importancia de la articulación de la gestión educativa, con la académica y la de aula, teniendo como elemento clave de dicha articulación el currículo y el proyecto educativo institucional.

El currículo como construcción institucional reflejo de una realidad, de una política propia e influida, de intereses particulares y generales y de necesidades de diversa índole, plasma su componente formal en un diseño curricular que supone una interacción entre la pedagogía y las prácticas pedagógicas como respuesta a la reflexión del cómo enseñar y cómo lograr que los estudiantes aprendan lo planteado desde este.

La práctica pedagógica ve la expresión de dicha interacción en la didáctica, al ser esta la forma en que el maestro logra llevar al aula el proceso de enseñanza a sus estudiantes utilizando herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan el aprendizaje de los saberes.

Figura 1

Engranaje de la gestión académica. Construcción propia

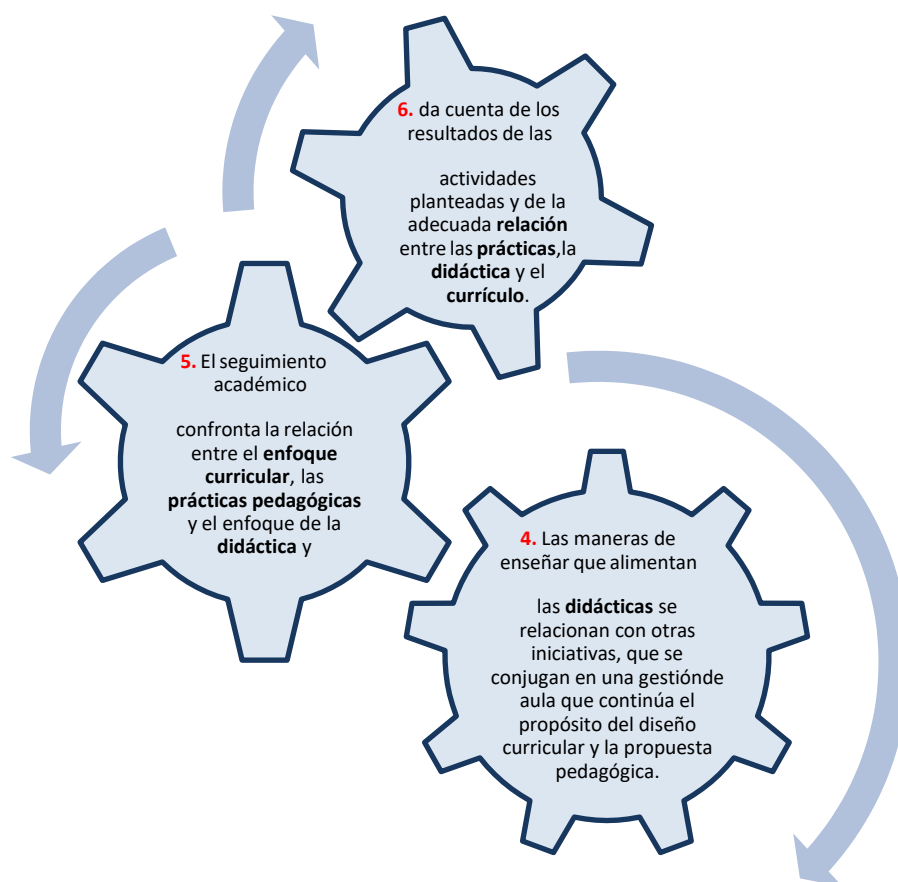


Las maneras de enseñar que alimentan la didáctica se relacionan con otras iniciativas, acciones, propuestas y demás, que se conjugan en una gestión de aula que continúa el propósito del diseño curricular y la propuesta pedagógica. El seguimiento académico confronta la relación entre el enfoque curricular, las prácticas pedagógicas y el enfoque de la didáctica al dar cuenta de los resultados de las actividades planteadas y de la adecuada relación entre la pedagogía, la didáctica y el currículo.

Este movimiento que tiene la gestión académica, representado en los gráficos por medio de un engranaje, lleva a comprender que la acción de la misma no es estática y que entre las múltiples relaciones establecidas entre sus componentes emergen tensiones, innovaciones, actualizaciones, teorías, sistematizaciones, campos de estudio, formas de trabajo, roles de los actores y demás, que del mismo modo dan cuenta de la forma en que los modelos de gestión impactan su dinámica y las políticas educativas condicionan su desenvolvimiento. Comprensión ineludible para un directivo docente.

Figura 2

Engranaje de la gestión académica. Construcción propia.



Referencia

- Casassus, J. (Octubre de 2000). *pasosvagabundos.com*. <http://pasosvagabundos.com/archivos/Lecturas%20de%20trabajo%20para%20educadores/gestion%20educativa/plombas%20gestion%20educ%20en%20al.pdf>
- Ball E. J. (1989). *La Micropolítica de le escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós
- Bolívar B., A.. *Cambio Educativo y Cultura Escolar: Resistencia y Reconstrucción*. https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5317/1/pg_015-024_ineduc2.pdf. Consultado marzo de 2014.
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *El Currículo a debate* (págs. 1-36). Santiago de Chile: Ponencia presentada en el contexto de la Segunda

Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

Gray, H. La administración de las instituciones educativas. Madrid: Falmer Press, 1982. Gerónimo Tello C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica.

Gestión educativa, realidad y política. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2367Tello.pdf>. Consultado marzo de 2014.

Gvirtz, S. & De Podestá, M. (Compiladoras) (2007). Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela. Buenos Aires. Ediciones Granica S.A.

Hincapié-Rojas, C. M. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 683 - 702. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/467>

Revista Red de Gestión y Calidad Educativa. (2013). <http://secmed.aprender.com.co/aprender/index.php/red-de-calidad/2215-red-calidad-rutas-para-mejoramiento/file>

Rodríguez, H. M. (2001) Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad. E. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Medellín. Pregón Ltda.

Sztulwark & Duschatzky (2011). Imágenes de lo más allá: en la escuela y más allá. Buenos Aires.

Martínez, B. A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.

MEN. (2008). *Guía 34 para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Colombia: Cargraphis S. A.

Para citar este texto:

Arbeláez, A. (2021). La Gestión Educativa en los escenarios contemporáneos. RE-CREO, (1), 59 – 65. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Documento guía para publicaciones en la RE-CREO

(Versión 1)¹⁴

Gerardo Sánchez Reales

Guillermo León Correa Suarez

Martín Felipe Uribe Isaza

La revista **RE-CREO** será una revista de periodicidad semestral editada por el CEIDEA para la divulgación de los trabajos de investigación, tesis, estudios, reflexiones, ensayos, documentos de investigación, experiencias de éxito y columnas de los directivos docentes investigadores afiliados a Usdidea y sus comunidades educativas, de acuerdo a sus experiencias en el sector educativo y escolar y en todos los campos del saber educativo.

RE-CREO tiene la tarea de divulgar las producciones académicas de los directivos docentes de Antioquia afiliados a Usdidea, mejorar la calidad de los conocimientos elaborados por los directivos docentes y sus equipos de investigación postulados a través de los documentos sometidos para la publicación y generar conocimiento en el sector escolar y educativo desde posturas críticas, emancipadoras, dialógicas e interdisciplinarias.

1. Políticas editoriales

RE-CREO se somete a las siguientes políticas editoriales:

1.1. Académicas

Los artículos elaborados para la revista deben ser de excelente calidad educativa, académica, científica.

1. Excelente construcción argumental en los párrafos, coherencia y conexión entre cada una de las ideas.
2. Jerarquizar la información del artículo, de lo general a lo particular o de lo particular a lo general.
3. Elaborados con buena capacidad de análisis y síntesis.

¹⁴ Investigadores CEIDEA.

4. Los artículos deben tener un título corto, concreto y directo, de entre 15 a 45 palabras.
5. Párrafos cortos e ideas concretas y precisas.
6. Excelente ortografía, buena utilización de signos de puntuación y uso adecuado de los mismos.
7. Agregar palabras claves o tags para posicionamiento en buscadores.

1.2. Administrativas

1. La periodicidad de edición de la revista será semestral.
2. El volumen de la revista estará determinado por la longitud de los cinco (5) artículos a publicar en cada edición.
3. Los artículos se recibirán entre el 1 de enero a 1 de marzo para la edición del primer semestre y del 1 de julio al 1 de septiembre para la edición del segundo semestre.
4. El tiraje de la revista en su fase inicial será el número de ejemplares para entregar a cada asociado a Usdidea, el tiraje podrá aumentar en función de la permanencia de la revista en la organización y a futuro de las suscripciones.
5. La distribución, comercialización y costo de los ejemplares de la revista estará a cargo de la organización sindical de los directivos docentes USDIDEA.
6. Todos los artículos serán evaluados internamente por el comité editorial de la revista y externamente por parte de expertos en el tema.
7. El concepto se emitirá a través del formato de evaluación diseñado para tal fin.
8. El resultado de la evaluación será comunicado al autor de acuerdo con el calendario editorial.
9. Las fechas de recepción y aceptación aparecerán registradas en cada artículo.
10. Las ideas expresadas por los autores en los artículos de la revista no comprometen al CEIDEA ni a USDIDEA.
11. El comité editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar el material enviado para su publicación.
12. La revista debe presentar un reporte anual a los miembros del CEIDEA, y a la junta directiva de USDIDEA.
13. Los artículos deberán remitirse al comité editorial de la revista a la dirección electrónica ceidea@usdidea.org.co

2. Presentación de los artículos ante el consejo editorial

Los artículos se presentarán en formato digital (procesador de texto), tamaño carta, Arial 12, interlineado 1.5, a una sola columna. Las figuras, tablas y fotografías, fotografías, esquemas, figuras además deberán incluirse en el texto y enviar como archivos adjuntos independientes debidamente identificadas.

Todo el documento debe ser elaborado con la norma de citación de la American Psychological Association (APA) última edición.

Los documentos no deberán exceder el número de páginas de acuerdo a las *categorias de publicaciones* descritas más adelante, que deben incluir tablas, fotos, figuras, gráficos, esquemas y referencias.

Para el material gráfico es importante anexar el mayor número posible de ilustraciones, fotografías, tablas y gráficos acompañadas de notas explicativas (pie de fotos) y sugerencias de ubicación dentro del texto. Este material puede incluir: fotografías o imágenes de alta resolución (300 dpi), en formato TIFF, JPG, PNG o EPS. Se debe garantizar que son imágenes de libre publicación o que se cuenta con los derechos de autor para su reproducción.

Las tablas o recuadros con pocas columnas, generadas en procesador de texto, las gráficas que deberán presentarse en hoja de cálculo.

Los archivos de imagen que necesariamente ilustran el texto deben estar guardados en una carpeta aparte del archivo de texto en Word, aunque deben ir insertos también en éste para facilitar su ubicación.

3. Categorías de publicaciones

Los directivos docentes investigadores y sus equipos de investigación pueden aspirar a publicar en **RE-CREO** teniendo en cuenta las siguientes categorías de publicación:

1. **Artículo de investigación científica o tesis**: documento que presenta de manera detallada los resultados originales de trabajos terminados de estos campos de investigación. Hasta 10 páginas o 3200 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.

2. **Artículo de análisis**: trabajos sobre temas coyunturales y de contexto asociados a la educación, desde una mirada analítica y reflexiva donde se abordan distintos puntos de vistas de acuerdo a la intencionalidad del autor. Hasta 10 páginas o 3200 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.
3. **Artículo de reflexión**: documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico recurriendo a fuentes primarias. Hasta 10 páginas o 3200 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.
4. **Artículo corto**: es un documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación. Hasta 5 páginas o 1600 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.
5. **Revisión de tema**: documento resultado de la revisión crítica, minuciosa, detallada y extensa de la literatura disponible sobre un tema en particular. Hasta 5 páginas o 1600 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.
6. **Reporte de caso**: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. Se incluye en esta categoría las investigaciones en Didáctica de las disciplinas. Hasta 8 páginas o 2500 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.
7. **Traducción**: traducciones de textos clásicos o de actualidad, o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista. Debe estar autorizada por el auto original. Hasta 10 páginas o 3200 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.
8. **Columna**: espacio de opinión dedicado al análisis de temas de envergadura nacional e internacional sobre el estado de la educación, aplicados a la sociedad, cultura, política, economía y legislación. Hasta 4 páginas o 1300 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.

9. **Experiencia de éxito**: espacio dedicado a rescatar y contar sobre las experiencias exitosas de organismos, instituciones, empresas, comunidades y personas que han desarrollado ideas o proyectos destacados aplicados a distintos sectores de la educación. Hasta 10 páginas o 3200 palabras, de acuerdo a los requisitos del presente documento.

4. Estructura del artículo

Para cada una de las categorías de publicaciones se aplicará la estructura tradicional de artículo científico que se describe a continuación, en cada uno de los acápites se observa la obligatoriedad según la publicación.

Título: título debe ser una frase que contenga los conceptos e ideas esenciales del artículo. Debe ser significativo, conciso, preciso, corto, informativo y escrito en mayúscula sostenida, centrado, tamaño de letra 14 y negrita. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Revisión de tema, Reporte de caso, Traducción, Columna, Experiencia de éxito.

Título secundario (Subtítulo): Si lo requiere, debe ser corto y llamativo, para ser incluido en la portada de apertura del artículo. La primera letra debe ser en mayúscula, centrado, tamaño de letra 12, sin negrita y cursiva.

Autor(a) o autores(as): La presentación del autor o los autores deben tener el orden de apellidos y nombres completos, lugar de trabajo, cargo, publicaciones anteriores, dirección de correo electrónico, número celular. Tamaño 10, sin cursiva y sin negrita. El orden de los autores esta dado por la responsabilidad en la investigación: cuando todos asumen la misma responsabilidad en la investigación se colocan en estricto orden alfabético; cuando hay investigadores y coinvestigadores los investigadores se colocan de primeros y los otros después en estricto orden alfabético; cuando hay investigadores y colaboradores se colocan en ese orden respetando el orden alfabético. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Revisión de tema, Reporte de caso, Traducción, Columna, Experiencia de éxito.

Fechas: Fecha de entrega o recepción y fecha de aceptación. Centrado, Tamaño 10, sin cursiva y sin negrita. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Revisión de tema, Reporte de caso, Traducción, Columna, Experiencia de éxito.

Resumen: Este se realizará en máximo diez líneas, tamaño 12, letra normal, sin negrita, en español donde se enuncien el contexto y el propósito de la investigación, el problema, la metodología, los descubrimientos principales, las conclusiones y hasta cinco palabras claves, según el tipo de artículo. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Revisión de tema, Reporte de caso, Traducción, Experiencia de éxito.

Abstract: Traducción del resumen y las palabras clave al inglés.

Palabras clave: Entre tres y cinco palabras en español que identifiquen el artículo. Las palabras clave deben reflejar el contenido del documento, y por ello es necesario que señalen las temáticas precisas del artículo. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Revisión de tema, Reporte de caso, Traducción, Columna, Experiencia de éxito.

Keywords: (Las palabras clave en inglés.)

Introducción: Presentación clara y concisa del problema o interrogante que se desea abordar a través del estudio, se responde a la pregunta del por qué se ha realizado la investigación, el propósito de la investigación u objetivos perseguidos y los antecedentes necesarios para la comprensión del artículo. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Revisión de tema, Reporte de caso, Traducción, Columna, Experiencia de éxito.

Materiales y métodos: Debe incluir la información que estaba disponible en el momento en que se escribió el plan o protocolo de investigación. Proveen la información necesaria para reproducir el trabajo experimental mediante la descripción de las técnicas utilizadas, dentro de una secuencia que muestre de manera concreta y lógica el desarrollo de la investigación. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Experiencia de éxito.

Resultados: En esta sección se presenta la información relevante derivada del trabajo experimental o de campo. Se puede presentar en tablas y figuras que deben ser explicadas en forma sucinta pero completa en el texto. En caso de que los resultados estén sustentados por cálculos estadísticos deberá mencionarse la procedencia de los datos y el método estadístico empleado. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Reporte de caso, Experiencia de éxito.

Discusión: La discusión debe ser una interpretación de los resultados y su importancia respecto a trabajos realizados previamente por otros autores, la discusión estudia la importancia e interpretación de los resultados comparándolo con otros existentes, con la investigación y su estado actual. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Reporte de caso, Experiencia de éxito.

Conclusiones: Se basan en los resultados obtenidos y ofrecen una respuesta al problema y los objetivos planteados en la introducción. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Reporte de caso, Experiencia de éxito

Reconocimientos y agradecimientos: Si la investigación ha recibido algún tipo de estímulo o reconocimiento puede citarse. Nombre del reconocimiento, nombre de la institución que hace el reconocimiento, año.

Referencias: Irá al final del artículo, ajustándose a las normas APA última edición, en este listado se incluirán únicamente las fuentes y recursos citados en el texto. Aplica para las siguientes publicaciones: Artículo de investigación científica o tesis, Artículo de análisis, Artículo de reflexión, Artículo corto, Revisión de tema, Reporte de caso, Traducción, Columna, Experiencia de éxito.

5. Para citar este texto:

Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2021). Título del artículo específico. *RE-CREO*, (número de la revista), número de página inicio – número de página fin. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>

Referencias

Centro de investigaciones y desarrollo científico. (S.F.). Lineamientos para la publicación de artículos.

Centro de investigaciones y desarrollo científico.

Fundación compartir. (2017). Manual de escritura Compartir Palabra Maestra. Bogotá – Colombia:

Compartir Palabra Maestra.

Universidad de los Andes. (2020). Lineamientos de publicaciones. Bogotá: Universidad de los Andes.

Para citar este texto:

Reales, G., Correa, G. y Uribe, M. (2021). Documento guía para publicaciones en la RE-CREO. *RE-CREO*, (1), 66 – 73. <https://www.usdidea.org.co/re-creo>





U SDIDEA

Unión Sindical de Directivos Docentes de Antioquia