

Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar
Universidad Industrial de Santander
ybeltran@uis.edu.co
atenea@uis.edu.co

Yexica Lizeth Martínez Fuentes
Universidad Industrial de Santander
yexicaml@hotmail.com

Omar Elías Torrado Duarte
Universidad Industrial de Santander
otorrado@hotmail.com

Cómo referenciar este artículo:
Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O.
(2015) Creación de una comunidad
de aprendizaje: una experiencia de
educación inclusiva en Colombia.
Revista Encuentros, Universidad
Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72
DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue articular el esfuerzo de profesores, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad alrededor de actividades de mejoramiento de la calidad educativa en una institución educativa colombiana, situada en un entorno social y cultural que dificulta la prestación del servicio educativo. Teóricamente se asumió el concepto de “comunidades de aprendizaje” entendidas como proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases. Metodológicamente se procedió a través de la investigación acción siguiendo las siete fases metodológicas para la transformación de centros educativos a “comunidades de aprendizaje-CA, a saber: sensibilización, toma de decisiones, sueño, análisis contextual y selección de prioridades, planificación de aspectos a transformar, formación de familiares y grupos interactivos. Los resultados muestran que las estrategias utilizadas permitieron identificar las principales necesidades en la institución, propiciar un proceso participativo de la comunidad educativa, y fortalecer la relación entre el saber cultural de toda la comunidad y el saber académico.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Comunidades de Aprendizaje, Inteligencia Cultural

Creation of a learning community: an experience of inclusive education in Colombia¹

ABSTRACT

This paper presents an experience of inclusive education developed in a Colombian educational institution, located in social and cultural environment that hinder the provision of educational services. This study aimed to coordinate the efforts of teachers, students, parents and other members of the educational community, around activities for improving educational quality. This initiative was carried out following the seven methodological steps for transforming schools to Learning Communities, through an action research process, which identified the main needs in the institution, fostering a participatory process of the educational community, and strengthen the relationship between the cultural knowledge of the whole community and academic knowledge.

Keywords: Inclusive Education, Learning Communities, Cultural Intelligence

Criação de uma comunidade de aprendizagem: uma experiência de educação inclusiva em Colômbia

RESUMO

Este artigo derivado de uma pesquisa chamada “Proposta de abordagem educacional e psicossocial para melhorar a inserção escolar e a inclusão de populações vulneráveis em Santander e Norte de Santander (Colômbia)” apresenta uma experiência de educação inclusiva desenvolvida em uma escola da Colômbia, localizado em um ambiente social e cultural que dificulta a prestação de serviços educacionais. O estudo teve como objetivo articular os esforços de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa, sobre as atividades para melhorar a qualidade educacional. A iniciativa proposta foi realizada seguindo as sete etapas metodológicas para transformação das escolas em comunidades de aprendizagem-CA através de um processo de pesquisa-ação (Investigación, acción, participación, IAP), que identificou as principais necessidades da instituição, promovendo um processo de participação da comunidade educativa, e reforçar a relação entre o conhecimento cultural de toda a comunidade e o saber acadêmico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Comunidades de Aprendizagem, Inteligência Cultural.

¹Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Propuesta de abordaje pedagógico y psicossocial para el mejoramiento de la inserción y permanencia escolar de población vulnerable en Santander y Norte de Santander” inscrito en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander-UIS, con el código 8241. Este proyecto contó con la financiación de la UIS y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia durante 2012 y 2013.

1. Introducción

La educación ha demostrado ser una estrategia fundamental para el cierre de las brechas sociales en diferentes países. Dichas brechas se evidencian al interior del sistema educativo, donde la calidad de la formación depende de las zonas donde estén ubicados los centros de enseñanza, las características sociales y económicas de la población, y la voluntad política de los mandatarios en ejercicio, para garantizar el cumplimiento del derecho fundamental a la educación establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución Política de Colombia. Estas desigualdades ponen en entredicho la efectividad de las políticas educativas que se han implementado hasta el momento y evidencian la necesidad de nuevas estrategias y metodologías que permitan que todos los niños, niñas y jóvenes colombianos, puedan acceder a una verdadera educación de calidad.

Al igual que Colombia, otros países han experimentado situaciones que ponen en riesgo a sus comunidades, haciendo que algunos grupos poblacionales se encuentren inmersos en contextos socioeconómicos y culturales adversos; para contrarrestar esta situación, desde el campo educativo se han formulado y puesto en marcha estrategias que han permitido desarrollar procesos inclusivos, que benefician tanto a las instituciones educativas donde se llevan a cabo, como a las comunidades y zonas a

las cuales pertenecen. Un ejemplo de estas iniciativas son las “comunidades de aprendizaje (CA)”, cuyas características orientaron el presente trabajo realizado en una institución educativa de Colombia.

Las CA son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases (Ferrada & Flecha, 2008). Estas experiencias se caracterizan por atender las particularidades de cada contexto social, cultural y político; entienden la educación como el conjunto de prácticas sociales que permiten promover el desarrollo y la socialización de sus miembros, concibiéndola como una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto, apartándose así de la idea exclusiva de educación formal y escolar (Coll, Bustos & Engel, 2008). Este tipo de proyectos trascienden las preguntas habituales de qué se enseña (referido a los contenidos de la educación) y el cómo se enseña (relacionado con la pedagogía utilizada), para involucrar también el quién, (relacionado con los agentes educativos que participan directa e indirectamente), dónde (refiriéndose a los espacios educativos) y el para qué (relacionado con los fines de la educación) (Coll et al., 2008).

Adicionalmente, las CA cumplen cuatro características fundamen-

tales para su funcionamiento: a) otorgan gran valor a la inteligencia cultural de la que disponen todas las personas adultas (Díez-Palomar, & Flecha, 2010); b) no buscan la adaptación del entorno cultural: por el contrario, intentan transformarlo, basándose en el argumento de que las condiciones iniciales desfavorables no pueden condenar a las personas a permanecer en estado de desigualdad (Gómez, 2011); c) basan su pedagogía en el aprendizaje dialógico y el cooperativismo; y, d) se orientan bajo el principio de inclusión escolar, eliminando prácticas segregacionistas al considerar que todos pueden aprender y aportar su propio conocimiento y experiencia en un mismo entorno escolar.

Las CA tuvieron su origen en 1978 en Barcelona en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant-Marti, creada por los vecinos de la zona para facilitar la participación personas adultas en actividades educativas, que en su mayoría se encontraban en situaciones de desventaja y riesgo de exclusión social (Folgueiras, 2011). Ante el éxito de la iniciativa, este modelo fue implementado en otros escenarios comunitarios y educativos. En 1995 se dio inicio a la primera CA en educación primaria en el País Vasco, vinculando niños y niñas en riesgo de fracaso escolar; posteriormente, los gobiernos de otras comunidades autónomas adoptaron el modelo, iniciando el proceso de transformación de las instituciones educativas a CA. Actualmente existen en España 157

repartidas en todas las comunidades autónomas (Comunidades de Aprendizaje, 2014).

Si bien la literatura reporta estas experiencias como las primeras CA, existen otras iniciativas basadas en el aprendizaje colaborativo que pueden considerarse como antecedentes de estas prácticas; entre ellas se destacan el proyecto School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar), el cual surgió en 1968 ante la solicitud de dos escuelas de educación primaria de New Haven (Estados Unidos) a la Universidad de Yale, para atender los problemas de bajo rendimiento académico y convivencia escolar en los centros educativos. Desde entonces, el Centro de Estudios Infantiles (Child Study Center) de la universidad, asesora a más de 800 centros educativos bajo los principios de colaboración, consenso y resolución de problemas, modificando la organización y la dirección de los centros para que todos sus miembros participen (Yale School of Medicine, 2014).

Otro ejemplo de este tipo de iniciativas es el programa Success for All (Éxito para todos), desarrollado desde 1987 en escuelas estadounidenses en situación de desventaja sociocultural. El objetivo de este programa es prevenir e intervenir temprana e intensivamente para lograr que los niños de estos centros alcancen el éxito en las habilidades básicas desde el principio de su escolaridad y así adquieran bases sólidas para la educación primaria. La

principal estrategia es la implementación de un programa de lectura desde los primeros años de formación, donde los maestros basados en el aprendizaje colaborativo, leen cuentos a los niños y los involucran en discusiones en torno a éstos; en etapas posteriores, los alumnos desarrollan sus propios procesos de lectura y escritura. Adicionalmente, cada escuela cuenta con un equipo de apoyo familiar cuya función es motivar a los padres de familia para que participen activamente en la formación de sus hijos, al igual que brindar apoyo en situaciones familiares que perjudiquen el desempeño escolar de los niños, o acompañar de forma individual a los estudiantes que presenten necesidades de apoyo académico adicionales a los que el maestro ofrece en el aula de clase (Santos & Slavin, 2002).

Coll et al. (2008) identifica cuatro tipos de CA dependiendo del entorno y el espacio en el cual se desarrollan: a) las referidas al aula, que implican una visión alternativa del aprendizaje y de la enseñanza; b) las existentes en los centros educativos que representan una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones; c) las que constituyen una estrategia de desarrollo comunitario y una alternativa a la organización de los sistemas educativos en la ciudad, región o zona territorial; y, d) las existentes en entornos virtuales, referidos a la utilización de las TIC para configurar redes de comunicación e intercambio y para promover el aprendizaje.

Dadas las características de las CA y los entornos socioculturales donde se desarrollan, este tipo de iniciativas se convierten en una estrategia de educación inclusiva que responde a las necesidades particulares de un centro escolar o territorio, pues permite vincular en el mismo ambiente educativo al alumnado con dificultades de aprendizaje, a los niños y niñas que presentan alguna discapacidad, a los inmigrantes, y a los que provienen de diferentes culturas, entre otros, beneficiando no sólo al alumnado, sino a toda la comunidad ya que repercute en la calidad de la enseñanza de todos y todas, mejora la convivencia y desarrolla una transformación personal hacia la solidaridad (Ortega & Puigdellivoll, 2006, citado por Gómez, 2011). Si bien es cierto que la implementación de una CA depende del contexto en el cual se va a implementar, se pueden evidenciar dos fases generales que deben estar presentes en cualquier proceso de transformación que se desee realizar, tal como se muestra en la Tabla 1.

Dado que las CA prevén la formación de familiares, es necesario señalar que la participación de los padres y madres no sólo se centra en el seguimiento y control, sino que además se relaciona con los procesos de formación y estructuración curricular (Garreta, 2007), ampliándose el rol parental en la gestión de iniciativas de cambio y estructuración de normas de convivencia y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones (Machen, Wilson &

Tabla 1. Fases metodológicas para la transformación de centros educativos

Fases		Objetivo
Transformación	Sensibilización	Dar a conocer a la comunidad la iniciativa que se desea poner en marcha
	Toma de decisiones	Dado que la consolidación de una CA depende de la participación activa de la comunidad, es necesario que ellos estén de acuerdo y acepten vincularse con el proceso que se pondrá en marcha
	Sueño	La comunidad debe expresar el ideal que tiene de escuela, qué quisiera transformar, cómo se imagina la escuela ideal
	Análisis contextual y selección de prioridades	Identificar los recursos financieros y humanos disponibles en la institución y en la zona; se busca concluir cuáles son los aspectos prioritarios en la estrategia de transformación
	Planificación de aspectos a transformar	Reorganizar el centro en comisiones de trabajo. En ellas participa el profesorado, el alumnado, las familias, las personas de diferentes entidades locales y asesoras, para atender las prioridades identificadas
Consolidación	Formación de familiares	Abrir espacios de integración para toda la comunidad, que permita que todas las personas aporten lo que saben y lo que sienten sin dar más importancia a los conocimientos académicos
	Grupos interactivos	Coordinar grupos de colaboración a las actividades académicas, para que todos los alumnos, independientemente de las necesidades de apoyo que requieran en el proceso educativo, puedan recibir el mismo tipo de formación que sus compañeros y en el mismo entorno. En estos grupos pueden participar docentes de otros cursos, voluntarios, padres de familia, etc.

Fuente: elaboración propia.

Notar, 2005). Existen cinco tipos de vínculos entre la familia y escuela que se referencian en la literatura: a) familia-educación (cualquier tipo de nexo entre las dos partes), b) participación de la familia en la educación (aplicable cuando los padres inciden en el desarrollo, ejecución y evaluación del proceso educativo), c) educación familiar (aplicación de programas educativos para los padres), d) articulación familia-escuela

(actividades emprendidas en el hogar, para potenciar el aprendizaje de los menores) y e) integración de los padres (vinculación de los padres, a través de aportes en dinero o especie para fortalecer la sostenibilidad de los programas) (OREALC / UNESCO, 2004).

En Colombia, el Decreto 1860 de 1994 atribuye la responsabilidad de la educación obligatoria al Estado,

la sociedad y la familia; por tanto, los padres deben, además de velar porque sus hijos reciban educación obligatoria bajo la expresa supervisión del Estado, participar en las asociaciones de padres, solicitar información sobre el proceso educativo y la dinámica institucional, velar por la calidad del servicio y brindar un ambiente propicio para el aprendizaje en el contexto del hogar. Si bien esta es una responsabilidad de

los padres, la obligatoriedad expresa en la Ley no implica su cumplimiento en la realidad; de allí, que sean necesarias las estrategias pedagógicas de sensibilización, destacando la importancia de la relación familia-escuela, que más que un formalismo, es un proceso enriquecedor que potencializa las capacidades de los alumnos y sus familias.

Tal como se justifica la vinculación de los padres al sistema educativo, Pérez (2012) resalta el papel del docente como guía dentro del proceso educativo, gracias al rol que juega desde el punto de vista académico y social, lo cual le demanda la indagación y búsqueda de nuevas estrategias y espacios transdisciplinarios, sujetos a procedimientos tecnológicos, científicos y comunitarios cada vez más avanzados e innovadores. Si bien en todas las ciencias y profesiones existe la necesidad de actualización, en la docencia este es un rasgo distintivo, pues su ubicación en la esfera de transferencia y generación de conocimiento, parte de reconocer que éste es un proceso inacabado, susceptible de ser comprendido, mejorado y completado. La búsqueda de una educación de calidad se queda corta si no se percibe a los docentes como agentes multiplicadores de conocimiento. De allí, que la inversión que se haga en su formación y actualización deberá verse reflejada en mejoras en el aprendizaje de los alumnos.

Siguiendo los fundamentos teóricos de las CA, los autores de este ar-

tículo desarrollaron en los años 2012 y 2013 un proyecto de investigación-acción en la institución educativa del corregimiento de Yarima, ubicado en el departamento de Santander, Colombia, en el límite entre los municipios de San Vicente de Chucurí y El Carmen de Chucurí. El objetivo de dicho proyecto fue formular e implementar una propuesta para el mejoramiento de la calidad educativa en el Colegio Integrado Yarima.

Este corregimiento cuenta con 2.100 habitantes, tiene una tasa de analfabetismo del 16%, estando 9,4 puntos porcentuales por encima de la tasa nacional (6,6%) (DANE, 2008) y presenta un Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas Rural (NBI) del 40,12% (DANE, 2013). Se ha visto permeada por la constante migración de personas que acuden de diversas zonas del país para vincularse laboralmente a la actividad petrolera y a la producción de aceite de palma africana, principales actividades económicas de la zona. Asimismo, ha tenido la presencia de grupos al margen de la ley que han impuesto sus reglas a través del uso de la fuerza (UIS, 2012).

2. Metodología

Esta investigación es de tipo transversal con un enfoque cualitativo. Como estrategias de recolección de información se utilizaron: el análisis documental, la entrevista individual, la observación no participante, el grupo focal, y encuestas de caracterización para estudiantes,

docentes y padres de familia. Se empleó un diseño de investigación acción participativa (IAP) desde el cual se promueve la participación social, interviniendo los problemas cotidianos y no en problemas teóricos formulados en contextos ajenos (Anderson, et al., 2007). Este tipo de investigación integra el conocimiento teórico con la praxis, pues a la vez que desarrolla una rigurosa búsqueda de conocimientos, busca una progresiva evolución hacia la transformación relativa de la sociedad y la cultura con el planteamiento previo de objetivos concretos e interrelacionados (Ortiz, & Borjas, 2008).

2.1 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron los actores involucrados en el proceso educativo del Colegio Integrado Yarima, institución pública de educación básica y media, ubicada en el casco urbano del corregimiento, quienes decidieron participar de manera voluntaria, sin recibir ningún tipo de remuneración, motivados por la experiencia y la satisfacción de generar acciones de cambio para el mejoramiento de la calidad educativa de su comunidad. La Tabla 2 muestra el número de docentes y estudiantes con que contó la sede A de la institución educativa, en la cual se realizó el proyecto.

2.2 Instrumentos

Como técnicas de recolección de información se emplearon el análisis

Tabla 2. Número de estudiantes y docentes en el Colegio Integrado Yarima

Corregimiento / Vereda	Nivel educativo	Número de estudiantes	Número de docentes
Corregimiento de Yarima	Primaria	477	11
	Secundaria	360	19
	Total	837	30

Fuente: elaboración propia.

sis documental o revisión sistemática de documentos relacionados con el objeto de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010); la entrevista individual, o comunicación verbal con diversos niveles de estructuración y formalidad, que va desde un diálogo coloquial, hasta un cuestionario estructurado (López & Deslauriers, 2011); la observación no participante, que contempla y registra los acontecimientos objeto de estudio (Cerda, 1998); y el grupo focal, para obtener las percepciones de un grupo de individuos sobre un área particular de interés (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2011). Asimismo, se emplearon cuatro formatos de encuesta como instrumentos de recolección de información: a) el formato de caracterización institucional para describir los recursos físicos, humanos y financieros dispuestos para el servicio educativo en el corregimiento; b) el formato de caracterización docente, para conocer información personal y familiar, formación académica, antecedentes de salud física y mental, y el con-

texto laboral de los docentes; c) el formato de caracterización de estudiantes, para recolectar información sociodemográfica, percepción sobre clima escolar, percepción de la calidad educativa del colegio, hábitos de estudio, percepción sobre el apoyo recibido por parte de sus familiares y planes futuros de los estudiantes; y d) la encuesta para los padres de familia, que consistió en preguntas abiertas que indagaron sobre su percepción del servicio educativo en la institución a la cual asistían sus hijos.

2.3 Procedimiento

El proceso metodológico desarrollado se basó en las fases propuestas por Gómez (2011) para la transformación de un centro educativo en una CA, donde se prioriza el trato igualitario, se promueve la solidaridad y el aprendizaje y se busca colectivamente el cumplimiento de metas. Con base en ello, se desarrollaron cinco fases de transformación: a) socialización y sensibilización de

los estudiantes, docentes y padres de familia; b) toma de la decisión por parte de los estudiantes, docentes y padres de participar o no del proceso de investigación acción, cuya respuesta fue positiva; c) identificación de expectativas en común entre los miembros de la comunidad, sobre su institución educativa; d) caracterización de los recursos físicos, humanos y financieros de la institución y su entorno para la prestación del servicio educativo, así como la aplicación de las encuestas y la realización de entrevistas y grupos focales para conocer la percepción de los estudiantes, docentes, y padres de familia, sobre el contexto social y educativo en que se encontraban inmersos; y e) formulación de propuestas de mejoramiento de las prácticas educativas, tomando como base los resultados del análisis contextual y la priorización de las necesidades en las fases anteriores. En esta etapa la comunidad educativa participó activamente con la orientación y el apoyo del equipo de investigación.

3. Resultados

Los principales resultados que se obtuvieron muestran que la comunidad educativa de Yarima soñaba con una escuela incluyente y abierta a propuestas culturales y sociales para el beneficio de todos los pobladores. De esta forma, se identificaron tres características que la comunidad consideró que la institución debía tener: a) prestar un servicio educativo de calidad que permitiera a los estudiantes obtener mejores resultados

en las Pruebas de Estado Saber 11² para su ingreso a las universidades públicas de la región; b) liderar en la comunidad, actividades complementarias a su función académica, que representaran un beneficio común para los habitantes del corregimiento a fin de potenciar el empoderamiento comunitario y acciones autogestionadas de desarrollo social; y c) abrir los espacios físicos para permitir la relación directa con la comunidad y facilitar el encuentro habitual de los pobladores.

Por su parte, el proceso de contextualización del entorno escolar permitió identificar las siguientes características del corregimiento y la institución educativa: al igual que en el resto del corregimiento, el colegio no tenía servicios públicos básicos tales como agua potable, gas natural y alcantarillado, los cuales fueron suministrados de forma interrumpida; igualmente, se contaba con una conexión a internet de baja calidad, lo cual limitaba la implementación de TIC como herramientas para el mejoramiento del aprendizaje. La institución tuvo una tasa de deserción para 2012 de 2,8%, cuya principal explicación de acuerdo a los docentes, fue el desplazamiento de los padres por causas laborales y en menor medida, el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

En el momento del estudio existían limitaciones en la infraestruc-

tura de la institución como ausencia de laboratorios, aulas de clase y sala de profesores; de igual forma, carecía de espacios para el desarrollo de actividades extra-clase que permitieran la consolidación de lo aprendido en el campo académico. Durante seis años esta institución se ubicó en la categoría media de los resultados de las Pruebas Saber 11^o, situación que despertó el interés por parte de la comunidad educativa, de emprender estrategias para elevar el nivel académico y así facilitar el ingreso de los estudiantes a las universidades públicas del país.

Personal docente: respecto al nivel de formación del recurso humano de la institución educativa, se identificó que 41% contaba con formación de normalista³, 41% profesional, y 18% especialista; no obstante, se identificó que sólo el 8% de los maestros se encontraba desarrollando algún tipo de actualización académica en el momento del estudio. Se percibió un descontento generalizado en los docentes de educación preescolar y primaria respecto a los recursos pedagógicos disponibles para el ejercicio de sus funciones y el 73% señaló que el material pedagógico que utilizaba era insuficiente y/o desactualizado. Se evidenció una tendencia a la rotación docente propiciada en la mayoría de los casos por solicitud de reubicación

de los maestros, dadas las precarias condiciones de vida en esta zona.

Contexto personal y familiar de los estudiantes: más del 95% de los estudiantes deseaba continuar con sus estudios de educación superior: sin embargo, cerca del 53% de los padres de familia no contaba con los recursos para financiar los costos que implica este nivel de formación, pues las universidades más cercanas se encuentran en las ciudades de Barrancabermeja y Bucaramanga, Santander, ubicadas a 51 kilómetros y 127 kilómetros de Yarima, respectivamente.

Cerca de 40% de los estudiantes eran procedentes de otras regiones, situación que se explica por la alta migración de los últimos años debido a los empleos generados por la producción de petróleo y los cultivos de palma de aceite. Adicionalmente, esta misma proporción de jóvenes manifestó que no recibía apoyo económico para sus gastos escolares semanales. Los jóvenes de Yarima no percibieron en sus familias un ejemplo a seguir respecto a hábitos de estudio, pues al menos el 32% de sus padres dedicaba su tiempo libre a actividades no académicas.

Participación de las entidades comunitarias, gubernamentales y privadas: en la zona hacían presencia empresas de explotación petrolera

² Examen de estado que evalúa la calidad de la educación media, realizado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

³ Egresados de las Escuelas Normales Superiores, que atienden la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en los niveles preescolar y básica primaria, según lo establecido en los artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994 (Decreto 3012, 1997)

y minera, las cuales a través de sus programas de responsabilidad social realizaron actividades para el bienestar comunitario. Se destaca la implementación de programas de capacitación técnica y laboral que propiciaron la articulación de los estudiantes de secundaria al sector productivo, el aporte de recursos para mejorar las instalaciones físicas de la institución educativa y apoyar las actividades culturales y deportivas de los alumnos, así como la financiación durante el año 2013 de un programa de preparación para las Pruebas Saber 11°, dirigido a los estudiantes del último grado del colegio. Si bien estas acciones aportaron beneficios a la comunidad, su impacto fue limitado pues se realizaron sin una planeación real y sin prever su sostenibilidad en el tiempo, teniendo como objetivo inmediato disminuir el descontento de la comunidad.

Formulación de estrategias, articulación de los sueños y de los recursos: la realización de esta fase se hizo teniendo en cuenta los planteamientos de Monarca & Rappoport (2013) en el sentido de que si bien las acciones que se desarrollen en una CA deben fundamentarse en las necesidades de la institución educativa y en las expectativas que sus integrantes tengan sobre su futuro, es necesario que cada acción de cambio tenga un sustento teórico y esté orientada hacia el currículo; por tanto, todas las iniciativas que se emprenden deben cumplir cuatro requisitos mínimos, a saber: a) res-

ponder a una falencia cotidiana de la institución educativa; b) contar con la aceptación de toda la comunidad siendo contemplada como una solución concreta y no como una actividad complementaria y puntual; c) contar con un sustento teórico o empírico que ponga de manifiesto su potencial efectividad; y, d) estar enfocada en el mejoramiento de la calidad educativa en coherencia con los objetivos planteados en el currículo de la institución. Bajo estas premisas se diseñaron e implementaron durante 2013, tres estrategias que contemplaron los recursos disponibles para el servicio educativo y aquellos disponibles para atender las necesidades de todos los habitantes.

Primera estrategia. Actividades extracurriculares de consolidación del aprendizaje: Bondarenko (2007) señala que los estudiantes consolidan de manera más sólida los conocimientos en situaciones donde tienen la opción de monitorear los resultados de sus esfuerzos, y aquellas en las que invierten una mayor proporción de tiempo y esfuerzo para alcanzar los logros propuestos. De allí, que las actividades extracurriculares que posibilitan la ampliación del horario escolar, complementan la formación de los alumnos, fomentan el desarrollo de valores y actitudes, brindan espacios de sano esparcimiento para los estudiantes, y una formación integral.

Con el ánimo de fortalecer las competencias básicas de los estudiantes y propiciar un uso adecua-

do del tiempo libre, se diseñaron dos actividades extracurriculares: el Club de Lectura y el Semillero de Historia Local, abiertos a todos los estudiantes, docentes, directivos de la institución y padres de familia, invitándolos a participar de manera voluntaria.

La primera de estas iniciativas tuvo por objetivo incentivar la lectura en los estudiantes a través de la apertura de espacios propicios, ajustados a sus edades y que tuvieran en cuenta su dinámica escolar a través de sesiones semanales de lectura y escritura dirigida. Las sesiones regulares del Club de Lectura durante su implementación en 2013 y orientadas por integrantes del grupo de investigación, contaron con la participación semanal de 63 estudiantes (entre los grados cuarto y undécimo), dos docentes, un directivo y tres padres de familia, y de todos los estudiantes de primaria que asistían un día a la semana a una actividad lúdica relacionada con la lectura, dirigida por los estudiantes de décimo grado.

Con el apoyo de las directivas de la institución se logró la apertura y disposición de un salón de lectura dotado con material bibliográfico entregado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a la institución educativa, en el marco del programa nacional "Todos a aprender"⁴. La administración del club estuvo a cargo de estudiantes de décimo grado que trabajaron voluntariamente en la organización de los estantes de libros, la orientación a

otros alumnos y demás personas de la comunidad que frecuentaban el lugar para realizar lecturas personales, a la vez que llevaron el registro de préstamos y el control en los horarios de funcionamiento del espacio; los docentes participaron dando orientación en las discusiones sobre las lecturas realizadas y sugerían textos para ser trabajados en las sesiones; dos miembros del grupo de investigación se encargaron de preparar la dinámica de cada una de las sesiones desarrolladas, así como la selección de la lectura a discutir, la verificación de que hubiese material suficiente y la orientación de las discusiones en torno a las lecturas realizadas; los padres de familia desarrollaron actividades de supervisión de la disciplina en el salón de lectura y orientaron a los estudiantes de menor edad en sus lecturas.

Al inicio de las actividades del Club de Lectura los estudiantes manifestaron que su única motivación para leer era cumplir las actividades obligatorias impuestas en sus clases, pero una vez avanzaron las sesiones, aumentó el número de quienes se acercaban para realizar lecturas personales, hasta el punto de culminar libros de literatura juvenil e infantil. La importancia de implementar actividades que potencien la lectura en los estudiantes, radica en que ésta constituye un canal que permite al individuo interactuar con su medio social, con el propósito de

experimentar un crecimiento exponencial de su conocimiento y desarrollo literario, implicando la necesidad de aumentar la habilidad lectora para mantenerse al día y lograr su comprensión (Cantero, 2010).

Por su parte, el Semillero de Historia Local tuvo como objetivo incentivar en los habitantes de Yarima el reconocimiento de sus raíces, haciendo énfasis en el origen de sus tradiciones y el desarrollo social, económico, político y cultural de su región. El Semillero estuvo constituido por ocho estudiantes de décimo grado, quienes recibían orientación semanal por parte de uno de los miembros del grupo de investigación. Esta estrategia incluyó la transmisión de hechos históricos a los estudiantes y la promoción del interés por la investigación, pues ellos mismos se hicieron partícipes de un proceso de reconstrucción histórica de su territorio, vinculando a toda la comunidad del corregimiento a través de la valoración de sus saberes culturales, historias personales y conocimiento sobre los inicios del corregimiento.

Como actividades del semillero, los estudiantes realizaron entrevistas a sus familiares y vecinos, en cuya memoria reposan los detalles de la fundación e inicios del corregimiento de Yarima. Adicionalmente, se realizó un concurso comunitario para recopilar las imágenes más an-

tiguas del corregimiento y aquellas que mostraran los acontecimientos más significativos de su historia. Las fotografías ganadoras y los relatos de sus pobladores están siendo sistematizados en un libro que recopila la historia local. El grupo de estudiantes e investigadores contaron con el apoyo de uno de los docentes del área cultural del colegio.

Esta actividad extracurricular sirvió como vehículo de la memoria para fortalecer la identidad cultural, permitiendo a los habitantes del corregimiento, aprender de los acontecimientos pasados y enriquecer el crecimiento comunitario. De esta forma, se convirtió en una herramienta de enlace entre el pasado y el presente, propiciando la construcción del futuro, favoreciendo la inclusión social y el trabajo conjunto de toda la comunidad (Jelin, 2002).

Segunda estrategia. Programa de participación activa de padres: el programa de participación de padres de familia tuvo como objetivo aumentar la vinculación de los padres y familiares en el proceso educativo de sus hijos, a través del reconocimiento público de aquellos que demostraban mayor compromiso con la formación académica de sus hijos. A través de un formato de asistencia donde se registraba el nombre del acudiente, el del estudiante que representaba y su parentesco, se hizo seguimiento a la participación

de los padres de familia en las reuniones convocadas por los docentes. Cada padre o acudiente recibió una calificación por parte del docente director de grupo, considerando su asistencia a las reuniones, su participación en las mismas y el nivel de compromiso con la formación del estudiante al cual representaba. Una vez identificados los padres que presentaron la mayor participación activa durante cada ciclo escolar del año lectivo (cuatro ciclos bimensuales), se realizó un reconocimiento público durante la entrega de calificaciones. A través de una convocatoria en la institución se invitó a todos los padres de familia al evento de premiación, donde se entregó a cada padre seleccionado un certificado simbólico que resaltaba su alto grado de participación activa y compromiso con el proceso educativo de su hijo. Esta estrategia se sustenta en la consideración de la familia como primera instancia socializadora del ser humano y su rol en la educación, resaltado ampliamente en tratados internacionales como el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (UNESCO, 2000a), la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos (UNESCO, 2000b), y la Conferencia de Ministros de Educación (OREALC / UNESCO, 2004), entre otras.

Tercera estrategia. Jornadas de actualización docente: la formación continua del profesorado es un aspecto fundamental para mantener y ampliar la calidad de la oferta académica de la institución educativa,

lo cual requiere acciones de sensibilización y capacitación continuas e intensas para que sus concepciones frente a la enseñanza, se modifiquen en coherencia con los postulados teóricos vigentes y los parámetros académicos que la sociedad actual demanda (Bello, 2004). En el marco de este proyecto se realizaron tres talleres para docentes en técnicas de redacción y elaboración de cuestionarios de evaluación del aprendizaje, temática que fue sugerida por los profesores de la institución educativa de acuerdo a la auto-identificación de estas falencias.

En primera instancia, se sensibilizó a los docentes en la importancia que tiene para el desarrollo del proceso académico del estudiante, la formulación efectiva de preguntas redactadas adecuadamente. Asimismo, se les indicaron los pasos básicos a tener en cuenta para la adecuada formulación de preguntas coherentes con el sistema de evaluación del MEN. Al final de cada sesión, los docentes se comprometían a aplicar las recomendaciones realizadas por el capacitador, asumiendo su papel como formadores del pensamiento crítico y constructivo de sus estudiantes para fortalecer la calidad académica en el colegio y de llevar consigo para la siguiente sesión, los cuestionarios empleados en sus clases, para revisión y retroalimentación.

Además de brindar herramientas en algunos aspectos puntuales, estas sesiones buscaron exaltar la importancia de la actualización pro-

fesional permanente y su impacto en la calidad de la educación. Ello partió de la consideración del papel protagónico de los docentes como agentes planificadores, ejecutores y evaluadores de los programas académicos que son ofrecidos a los estudiantes en los colegios y escuelas; por tanto, sus concepciones frente a la enseñanza y el aprendizaje determinan sus acciones y métodos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los salones de clases (Espitia & Montes, 2009).

4. Discusión

El gobierno colombiano, en concordancia con los principios de la UNESCO ha adoptado en sus políticas el paradigma de la Educación Inclusiva. Por ello, reconoce que además de las personas con discapacidad y/o con talentos excepcionales, existen otros grupos poblacionales que por razones culturales y socioeconómicas, también afrontan dificultades para acceder a un servicio educativo de calidad que atienda sus necesidades de formación y que reconozca y valore la diversidad en el aula. De allí, surge la necesidad de diseñar e implementar políticas y prácticas pedagógicas inclusivas.

El caso de Yarima, cuya ubicación en zona de explotación petrolera motivó el interés del grupos al margen de la ley, ejemplifica el caso de muchos corregimientos y municipios de Colombia que se han visto afectados por el conflicto interno

que ha puesto a su comunidad en medio de disputas entre grupos armados que desean obtener el control del territorio y los recursos naturales. El gobierno nacional, a través de la Política de Seguridad Democrática, priorizó la recuperación del control de este corregimiento en el período comprendido entre los años 2003 y 2006, dando menor importancia al acompañamiento social y la atención a las necesidades básicas de la población en materia de servicios públicos y sociales. En el campo educativo se evidencia una institución escolar con necesidades urgentes de atención en infraestructura física y programas de apoyo académico y comunitario que beneficien al alumnado y devuelvan a la población la confianza en las instituciones del Estado, a la vez que genere un compromiso comunitario con la transformación del territorio.

El trabajo realizado en la institución educativa de este corregimiento muestra el potencial de las CA como una estrategia de Educación Inclusiva, que permitió la atención a una población en contexto de vulnerabilidad social, mostrando que sí es posible vincular en un mismo entorno estudiantes en situación de vulnerabilidad, sacando provecho de sus diferencias para enriquecer a toda la comunidad. Su verdadero logro fue recoger las voces de estudiantes, profesores, padres de familia y demás pobladores del corregimiento en torno a la educación, pues sus opiniones enriquecieron este proceso y permitieron llevar a cabo

acciones pertinentes para responder a las demandas educativas.

El Club de Lectura resultó ser una estrategia pertinente en respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes del Colegio, que buscó alinearse con las metas nacionales declaradas por el MEN y el ICFES para el sector. El MEN ha resaltado la importancia de fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes, tales como interpretar, retener, organizar y valorar lo leído, a fin de aprovechar en mayor medida los contenidos escolares y aumentar el rendimiento en las pruebas de evaluación nacionales e internacionales. Los resultados de Colombia en las pruebas internacionales, no son alentadores pues el país ocupó en 2012 la posición 62 de 65 en las pruebas de lenguaje del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE, 2012). Estos resultados no resultan extraños teniendo en cuenta que el promedio de lectura en Colombia es de 2.2 libros por año, por debajo de países como México donde el promedio es de 2.9 libros por año, Brasil 4.0, Argentina 4.6 y Chile 5.4 (La República, 2012).

El programa de participación de padres implementado en Yarima promovió la participación de los padres (Garreta, 2007; Machen, Wilson & Notar, 2005) a través de estímulos simbólicos que resaltaron su papel trascendental en el proceso educativo de sus hijos. En su etapa inicial, este programa buscó forta-

lecer los lazos familia-educación (OREALC / UNESCO, 2004; sin embargo, se deben incentivar los demás tipos de relaciones pues todas aumentan los beneficios de dicha interacción (Sierra & Beltrán, 2012; Beltrán et al, 2013).

Las jornadas de actualización docente, implementadas como estrategia de formación que se puso en marcha en el marco de este proyecto, pueden parecer limitadas dadas las múltiples necesidades de formación. Sin embargo, constituyen un primer paso para visibilizar una necesidad, favorecer la formación en el sitio de trabajo, y tenerla como prioridad cuando se formulen estrategias para impactar la calidad de la educación.

Las estrategias implementadas para la integración del esfuerzo de docentes, estudiantes, padres y demás comunidad educativa en torno al mejoramiento de la calidad del servicio escolar ofrecido en el Colegio Integrado Yarima fueron desarrolladas en 2013, período en el que se evidenció el aumento en los puntajes de las pruebas de Estado Saber 11° que llevó al ascenso de la categoría “Media” a “Alta” de la institución; sin embargo, este hallazgo debe analizarse con cautela, pues la implementación de la CA constituye sólo un factor influyente en la consecución de este logro institucional y se requiere de un estudio complementario que analice la relación causal entre estos hechos.

5. Conclusión

El trabajo realizado en Yarima permite concluir que aún en contextos adversos como en el que se encuentra esta institución educativa, la comunidad del corregimiento reconoció la importancia de la educación, al percibirla como la estrategia fundamental para reconstruir la cohesión social después de décadas de violencia. Ello sugiere la posibilidad de replicar esta experiencia en territorios con características socio-económicas similares a las señaladas en este trabajo, para incluir en las

instituciones educativas poblaciones víctimas del conflicto armado, habitantes de frontera, poblaciones afectadas por desastres naturales y poblaciones rurales en condición de pobreza.

Algunos elementos que permiten entender los logros alcanzados son: la alineación de las necesidades del contexto de Yarima con los planes y metas nacionales en el sector educativo, la creación de relaciones igualitarias entre los participantes mediante el reconocimiento del saber de la comunidad y el saber aca-

démico, y el liderazgo compartido entre la comunidad y el grupo de investigación para promover el empoderamiento de la comunidad y las posibilidades de autogestión.

Teniendo como punto de partida este logro, el verdadero impacto del trabajo desarrollado con la CA de Yarima se verá en el largo plazo: los gobiernos nacional, departamental y municipal deberán apropiarse los recursos necesarios para dar continuidad al acompañamiento de la institución y no dejar que lo construido desaparezca.

Referencias

- Anderson, G., Augustowsky, G. Herr, K., Rivas, I., Suárez, D. & Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Bello, Z. (2004). Familia y competencia social. *Ethos Educativo*, 31, 15-20.
- Beltrán Villamizar, Y., Torrado Duarte, O., & Vargas Beltrán, C. (2013). Participation of Parents in a Project of Curricular Modification in Educational Institutions in Bucaramanga, Colombia: An Actor Who Needs to Become Visible. *Journal of Social Science Education*, 12(3), 19-30.
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621.
- Cantero, N. (2010). El papel fundamental de la biblioteca en la educación primaria. En Línea:[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/NATIVIDAD %20DEL%20PILAR_%20CANTE-RO%20CASTILLO_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/NATIVIDAD_%20DEL%20PILAR_%20CANTE-RO%20CASTILLO_2.pdf)
- Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 299-320). Morata: Madrid.
- Comunidades de Aprendizaje (2014). Recuento. En Línea:http://utopiadream.info/ca/?page_id=1645
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). En Línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) (2008). Encuesta de calidad de vida. En Línea: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Presentacion_mar18boletin.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) (2013) Necesidades Básicas Insatisfechas. En Línea: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=66
- Díez-Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(67), 19-30.
- Espitia, R. & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17 (1), 87-105.
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 41-61.
- Folgueiras, P. (2011). *Las Comunidades de Aprendizaje. La escuela de adultos de La Verneda. Una experiencia de Comunidades de Aprendizaje*. Tendencias pedagógicas, 18,251-267
- Gómez, I. (2011). *Dirección Escolar y Atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Huelva, Departamento de Educación, Huelva, España.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: editorial Siglo XXI.

La República (2012). Colombia 'se raja' en lecturabilidad de libros, revistas y periódicos frente a la Región. En Línea: http://www.larepublica.co/vida/colombia-se-raja-en-lecturabilidad-de-libros-revistas-y-periodicos-frente-la-regi%C3%B3n_7794

López, J. (2008). Actividades complementarias actividades extraescolares. Revista digital ciencia didáctica, 2, 66 – 71.

López, R. & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, 61, 1 – 19.

Machen, J. & Wilson, J &Notar C. (2005). Parental involvement in the classroom. Journal of Instructional Psychology, 32 (1), 13-16.

Monarca, H., &Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. Revista de Educación Extraordinaria, 54 – 78. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256

Oficina Regional de Educación de para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidad para la educación, la Ciencia y la Cultura OREALC / UNESCO (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago de Chile: Trineo, S.A

Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. &Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación. Paradigmas, 3 (1), 127-157.

Organización de las Naciones Unidad para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000a). Marco de acción de Dakar de educación para todos: cumplir con nuestros compromisos. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidad para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000b). Educación para todos en las Américas: marco de acción regional, En Línea:http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Normativa/marco_accion_americas.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2012). PISA 2012 Results. En Línea: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto, 17 (4), 615-627.

Pérez, A. (2012). Notas para pensar la práctica docente desde la otredad. Revista Didascalía, 3 (4), 135-146.

Santos, M. &Slavin, J. (2002). La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa Successforall. Revista de Investigación Educativa. Vol. 20, No 1. En Línea: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97571/93641>

Sierra Sierra, E., & Beltrán Villamizar, Y. (2012). Los Padres de familia en el Proceso Educativo de Los Niños y Niñas de Transición: Caso de una Institución Educativa de Floridablanca. Memorias. III Congreso Internacional Y VIII Nacional De Investigación En Educación, Pedagogía Y Formación Docente, 1119-1132.

Todos a Aprender (2013). Nuestro programa. En Línea: <http://www.todosaaprender.edu.co/w3-article-325928.html#sthash.PkU6rRaS.dpbs>

Universidad Industrial de Santander (UIS). (2012). Línea base de indicadores 2012. Los Colorados (Municipio de San Vicente de Chucuri), Rancho Chile y la "Y" (Municipio El Carmen de Chucuri) Departamento de Santander. Documento no publicado, Escuela de Trabajo Social. Universidad Industrial de Santander.

Yale School of Medicine. (2014). School Development Program. En Línea: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/>