



Entramado

ISSN: 1900-3803

Universidad Libre de Cali

Villalobos-Martínez, José Luis; Flórez-Romero,
Gabriel Antonio; Londoño-Vásquez, David Alberto
Relación maestro - alcance del logro: Una mirada a los procesos de enseñanza en la escuela.
Entramado, vol. 13, núm. 1, Enero-Junio, 2017, pp. 186-196
Universidad Libre de Cali

DOI: 10.18041/entramado.2017v13n1.25120

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265452747014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Relación maestro – alcance del logro: Una mirada a los procesos de enseñanza en la escuela *

José Luis Villalobos-Martínez


Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinador académico en la IE Antonio José de Sucre, Antioquia - Colombia

Gabriel Antonio Flórez-Romero

Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente en las áreas de educación religiosa y ética en la IE Antonio José de Sucre, Antioquia - Colombia

David Alberto Londoño-Vásquez

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad de la Institución Universitaria de Envigado, Docente de Tiempo Completo de la Institución Universitaria de Envigado, Colombia.

Researcher ID: F-8907-2013.  <http://orcid.org/0000-0003-1110-7930>

dalondono@correo.iue.edu.co

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo contribuir a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y didácticas orientadas al alcance del logro académico que los docentes desarrollan en el escenario educativo de la escuela. Del mismo modo, observar si los ambientes de aprendizaje se encuentran direccionados a potenciar los saberes previos, la construcción de planteamientos y posiciones que permiten comprender desde una posición crítica las condiciones del contexto de desenvolvimiento de las y los educandos. Y por último, reconocer los cambios que deben asimilar los docentes en una sociedad que paulatinamente exige nuevos conocimientos y competencias. Por tanto, es una invitación a repensar las acciones pedagógicas, los procesos de enseñanza aprendizaje, las didácticas en las que se apoyan los docentes para orientar el alcance del logro académico de las y los educandos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, aprendizaje, desarrollo, logro.

Relation teacher – Achievement obtaining: A glance of the teaching process in the school

ABSTRACT

This article aims to contribute to the reflection on pedagogical and didactic practices oriented to the scope of academic achievement and teachers developed in the educational setting for the school. In the same way, see if learning environments are directed to enhance the knowledge previous to the construction of approaches and positions that allow to understand from a position criticized conditions in the context of unfolding of the learners. And finally, to recognize the changes that must be gradually assimilate the teachers in a society that requires new knowledge and skills. Therefore, it is an invitation to rethink the pedagogical actions, teaching-learning processes, and the didactics that support teachers to guide to achieve the academic achievement of the students.

KEYWORDS

Teaching, learning, development, achievement.

Recibido: 25/09/2016 Aceptado: 01/11/2016

* Este artículo de reflexión se desprende del marco teórico de la investigación “El acompañamiento familiar en relación con el alcance del logro académico de los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Antonio José de Sucre del municipio de Itagüí”, la cual fue requisito para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad de Manizales-Cinde.

<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25120> Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: VILLALOBOS-MARTÍNEZ, José Luis; FLÓREZ-ROMERO, Gabriel Antonio; LONDOÑO-VÁSQUEZ, David Alberto. Relación maestro – alcance del logro: Una mirada a los procesos de enseñanza en la escuela. En: Entramado. Enero - Junio, 2017. vol. 13, no. 1, p. 186-196 <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25120>



Relação professor - extensão da conquista: Um olhar sobre o ensino na escola

R E S U M O

Este artigo pretende contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e didáticas destinadas a alcançar o desempenho acadêmico que os professores desenvolvem cenário educacional na escola. Da mesma forma, observar se os ambientes de aprendizagem são direcionados para aumentar o conhecimento prévio, a construção de abordagens e posições que permitam a compreensão de um condições de contexto posição crítica e desenvolvimento dos alunos. E, finalmente, reconhecer as mudanças que os professores deveriam assimilar em uma sociedade que exige gradualmente novos conhecimentos e habilidades. Portanto, é um convite a repensar os processos de ações, de ensino e aprendizagem pedagógicas, ensinando nas quais os professores são suportados para orientar o alcance e desempenho acadêmico dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino, aprendizagem, desenvolvimento, realização.

A manera de introducción

Según el Censo realizado por el Departamento Nacional de Estadísticas (Dane), en el año 2005, da cuenta, que en Colombia llegar al nivel educativo profesional es un privilegio de pocos. De manera complementaria, el informe del Centro Virtual de Noticias de la Educación (Cvne) del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) describe, que:

Paradójicamente, mientras la población colombiana ha logrado avances notorios en su calidad de vida, con mejoras significativas en el cubrimiento de servicios públicos, el grueso de la población colombiana apenas llega a la educación secundaria, son muy pocos los que logran avanzar hacia el nivel profesional y, casi se cuentan con los dedos de las manos los que han pasado a una especialización, maestría o doctorado (p.6)

Ahora, con base en los resultados del censo, sumado al informe “Población Colombiana Con Muy Bajo Nivel Educativo” emitido por el Dane en el año 2013 en el cual describe, que un 36,6% de la población ha alcanzado el nivel básica primaria, el 32,6% básica secundaria o media académica y el 7,5% tiene un nivel profesional, el 3,9% de la población es tecnólogo y sólo el 1,4% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. (p.16). Además, el informe del Cvne del 01 de octubre de 2014 donde el MEN expone, que:

Según el análisis de los resultados de las pruebas SABER 11 del año 2012, unos 17 mil de los 27 mil mejores puntajes lo registran estudiantes de estratos 1, 2 y 3. Hoy, dos años después, cerca de 4 mil de esos jóvenes no han tenido acceso a la educación superior debido a que no cuentan con recursos económicos suficientes (p.1)

Por tanto, del panorama anterior, y posiblemente de algunos otros indicadores enfocados en la misma línea, nace la estrategia educativa “Colombia la más educada”¹ como una oportunidad de mejoramiento de la calidad educativa del país. A causa de ello, dentro del marco de su política se contempla vincular a la población escolar con excelentes resultados en pruebas Saber Icfes 11 a la educación superior, con el ánimo ir mejorando gradualmente la calidad de vida de las y los estudiantes colombianos beneficiados con esta iniciativa. Por consiguiente, de alguna manera, esta pauta se convierte en el logro al que aspira el MEN, indirectamente las instituciones y de cierto modo las y los educandos.

De algún modo, gracias a esta política educativa, los jóvenes del grado undécimo cuentan con una oportunidad que posibilita la continuidad de estudio en la educación superior y a su vez, el poseerla podría de alguna manera consolidar la idea de una escolaridad exitosa (ingreso a la educación superior). Pero, el alcance de este tipo de logro académico no se asegura solo con el cumplimiento de los deberes escolares, además, se requiere del desarrollo de capacidades y competencias que permitan conducir a los estudiantes en su búsqueda. Adicionalmente, juegan un papel importante la familia y docentes porque son quienes apoyan, estimulan, y motivan en la consecución de los objetivos escolares.

Ahondando, los estudiantes en muchas ocasiones responden a los criterios de su sistema de evaluación, a los juicios que regulan la convivencia, a las estrategias enfocadas en la formación de valores y a las temáticas establecidas en su currículo, pero, su cumplimiento no es garantía para culminar una vida escolar con éxito, alcanzar las becas que se proponen y menos que convaliden su continuidad en la educación superior.

Ahora, cuando se habla de logro académico, las instituciones educativas comúnmente plantean las mismas condiciones establecidas desde el MEN como políticas de calidad

institucional (mostrar excelentes resultados en pruebas saber Icfes para ingreso a la educación superior). De ahí, el problema de directivos docentes, docentes y familia en llegar a su consecución porque de manera contraria es posible que al terminar una etapa sin éxito o sin la obtención del logro puede llevar al olvido y a la desmotivación de un proyecto académico futuro y más cuando posiblemente estos no apuntaba a los intereses intelectuales, formativo, de vida o personales que desean los estudiantes.

Continuando con nuestra idea, la escuela y, en especial, las del sector oficial, en algún sentido pedagógico, implementan estrategias para apuntar a alcanzar el logro que persigue el MEN (ingresar a la educación superior a través de buenos resultados en las pruebas Saber Icfes I I), frente a esto, centran sus procesos de aprendizaje, formación de habilidades, actitudes, desarrollo de competencias en comprensión lectora y lógico matemáticas que permitan a sus estudiantes responder eficientemente a las evaluaciones externas y aquellas que posibilitan el ingreso a la educación superior. Además, crean espacios de reflexión donde se invita al aprovechamiento de las oportunidades de beca estudiantil que ofrece el sector educativo. Pero, en cuanto al fortalecimiento de las capacidades que requieren para resolver las dificultades del entorno social y familiar (Nussbbaum 2012; Londoño y Ospina, 2016) se marginan por el afán de responder a los intereses ministeriales.

Desde esta perspectiva, el concepto de logro académico se encuentra atado a los resultados que el MEN pretende alcanzar y del cual, las instituciones educativas terminan por asimilarlo. Entonces, las preguntas ¿qué enseñar? y ¿qué deben aprender las nuevas generaciones? quedan sometidas a la condición establecidas por el ente estatal que poco o quizás nada le importa hablar de desarrollo de capacidades para aprender a ser persona, aprender a convivir y aprender a vivir (Nussbbaum, 2012). Sino, de resultados cuantitativos que bien o mal manifiesten los alcances de una educación de calidad.

Es por ello, que entender esta categoría requiere abordarla desde sus dos ángulos etimológicos logro y académico. En primer lugar, logro se desprende del latín *lucrum* venida de la raíz indoeuropea *lau*, que designa ganancia o provecho; y de ahí, su definición como la consecución de lo que se intenta, o la búsqueda del éxito. Ahora, el término académico, se desprende del griego *Academos*, haciendo alusión a los jardines en honor al héroe griego *Academo*, lugar donde Platón fundó su escuela de educación superior. Es decir, que la categoría logro académico la describiremos a partir de la unión éxito – escuela y en correspondencia con sus integrantes éxito – estudiantes – docente. Con base en esta información, entenderemos la categoría logro académico,

como una denominación que designa la realización de una aspiración académica exitosa.

Adentrándonos en el concepto, el MEN (2012) en su página web institucional considera logro a “los alcances que se creen deseables, valiosos y necesarios, fundamentales para la formación integral de los estudiantes” (p.1). Además para llegar a su consecución, propone los indicadores de logro, a los cuales los identifica en su página web, como

Síntomas, indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos e información perceptible, que al ser confrontados con el logro esperado, nos dan evidencias significativas de los avances en pos de alcanzar el logro. Y como segunda opción, los considera medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados. (MEN, 2012. p.1)

Entonces, siguiendo con esta idea, la categoría logro académico representa las metas, objetivos y los resultados que deben alcanzar satisfactoriamente los estudiantes al finalizar un ciclo. Sin embargo, debo decir que esta postura manifiesta ser confusa ya que plantea el desarrollo autónomo de las aspiraciones de los estudiantes pero centra su política en alcanzar un logro académico limitado e interesado, cuando la escuela debe estar a favor de generar procesos de aprendizajes encaminados al desarrollo de las capacidades o competencias que permitan a los estudiantes conocer críticamente las condiciones de su contexto (Nussbbaum, 2012) y no enfocarlo a obtener resultados de ingreso a la educación superior y en pruebas Saber I I como pretende el MEN².

Por tanto, el logro se remite a aquellos aspectos que van más allá de mostrar óptimos resultados académicos (básico, alto y superior) que responden a los intereses contenidos en un horizonte institucional o en un sistema de evaluación. Más bien, debe encaminarse a resaltar los intereses personales de los estudiantes frente a lo que aspiran como seres que se educaron bajo una serie de condicionantes que regulan, inhiben o permiten el desarrollo de su proceso cognitivo como oportunidad para alcanzar mejores expectativas académicas, de vida y que los conlleve a sentirse como ciudadanos y ciudadanas capaces de responderles a los compromisos que impone la sociedad y su contexto. De esta manera, el logro académico se manifiesta como una categoría que busca enfocar a la escuela sobre la función y la reflexión para que enseñar y aprender, según Edel (2003):

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central. (p. 1)

Por consiguiente, generar acciones que encaminen a los estudiantes a desarrollar sus competencias de aprendizajes basadas en la relación con sus capacidades cognitivas, emocionales, procedimentales y en reconocimiento de sus posibilidades de éxito, podría contribuir a apersonarse de las responsabilidades que emanen de las circunstancias del entorno en el que interactúa. Además, comprender la función del logro académico como una disposición progresiva conlleva a los estudiantes a reafirmar y empoderarse de las competencias en el saber, saber hacer y el saber ser.

Del mismo modo, responder eficiente y efectivamente a los retos que impone el contexto educativo y social (Londoño y Ospina, 2016). Situación, que resulta relevante para maestros y maestras porque desde su posición de orientadores pueden crear las posibilidades que permitan a sus estudiantes alcanzar sus expectativas sin verse minimizadas.

Aunque, en la búsqueda teórica y conceptual realizada, la categoría logro académico no ha sido trabajada de manera directa por teóricos de la pedagogía. Sin embargo, haremos un acercamiento a partir de la función de enseñar para generar reflexiones que nos acerquen a entender la proyección del logro, el quehacer de la escuela y el papel de la labor docente como acción motivadora que orienta a los estudiante a formar una actitud competente frente a sus propósitos y expectativas.

En conclusión, el logro en educación, es una categoría que reviste más que limitarlo al alcance de un interés institucional. Es, una palabra que implica desarrollo integral de las facultades propias que definen a las y los individuos como entes intelectuales, con autonomía creativa, competentes para identificar problemas y proponer soluciones de modo dialógico, por ende, no se refiere al obtención de una condición superficial que quizás no se relacione con los propósitos de los estudiantes. Sino, contar con la capacidad de razonar, resolver problemas por si mismos las dificultades que la sociedad crea paulatinamente.

1. El papel de la enseñanza en el alcance del logro

Desde la visión de Howard Gardner (1993), cada hombre, cada mujer nace con unas capacidades intelectuales únicas, las personas poseen la suficiencia comprensiva para sobresalir en un mundo que les exige y les impone retos, ante esto, los estudiantes tienen las habilidades para responder de acuerdo a su competencia a los problemas y afanes del mundo globalizado. Pero, los seres humanos requerimos ser guiados, instruidos y formados para aspirar a obtener con claridad cada una de las metas y logros que hemos proyectado alcanzar a medida que transcurre nuestras vidas. Desde esta perspectiva, vislumbramos lo fundamental del arte de enseñar dentro del proceso educativo porque implica por parte de quien realiza la acción, manejar adecuadamente unos conocimientos, destrezas y experticias que permitan orientar al educando a través del aprender haciendo comprender las posibles verdades del mundo, del saber y de las prácticas que lo conducen a interactuar y participar activamente en su espacio de desenvolvimiento.

Agregando a lo anterior, es importante reconocer, que “la necesidad de transmitir conocimientos y habilidades, el deseo de adquirirlos, son unas constantes de la condición humana. (Steiner, 2004, p. 169). Son los docentes quienes a través de la implementación de estrategias pedagógicas conducen a abrir la mente, expandir la imaginación y desarrollar las capacidades intelectuales que poseen los estudiantes.

Ahora bien, dentro del acto educativo del constructivismo, la relación entre docentes y estudiantes juega un papel importante, de acuerdo a su perspectiva, deben tener en claro que,

El conocimiento no es algo dado y listo para ser transmitido, sino que debe ser construido, tanto en el plano cognitivo como en el psicológico y social, asumiendo la naturaleza biológica de la persona. No es por tanto una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Es por tanto, en el estudiante, en su papel de aprendiz, donde recae la máxima responsabilidad al momento de aprender. Es así como se asume que el objetivo de la educación es propiciar los procesos de crecimiento personal del estudiante en el tálamo de la cultura del grupo al que pertenece. Dicho de otra manera; es “educar al estudiante para que pueda pensar, sentir y actuar sobre materiales y contenidos significativos, bajo contextos multivariados (Villarruel, 2009, p. 2)

Por consiguiente, los docentes deben mantener una actitud de cambio, comprometida con los retos sociales que impone el mundo, con una visión formativa que le permita diseñar estrategias educativas que conviertan su quehacer en una posibilidad de crecimiento y en acciones que brinden la oportunidad de alcanzar los logros y expectativas de sus estudiantes. Además, las sociedades han evolucionado gracias al papel que han cumplido quienes (docentes, profesoras, orientadoras, instructores) se encargan de impartir lo que se aprende, comprender el conocimiento previo que poseen y resolver con base en las ideas adquiridas las diferentes dificultades y problemas que ha traído consigo el diario vivir.

Adentrándonos un poco en la historia, para Aníbal Ponce (2005), “desde siempre las sociedades se han educado, es y siempre será una función espontánea de la sociedad” (p.9). Es un proceso que se identifica desde que las colectividades primitivas instruían a sus miembros más jóvenes a través de la oralidad y eran los adultos quienes realizaban el oficio de enseñar. Además, coordinaban y dirigían las actividades que daban sustento a las comunidades transmitiendo sus conocimientos de generación en generación aseguraban sus saberes y experiencias y por medio de esta didáctica la humanidad muestra sus avances al pasar del nomadismo al sedentarismo.

Ahora, en la antigüedad, los procesos de formación se transmitían con un matiz diferente:

Los sofistas leían en voz alta a sus alumnos (lo que podemos suponer como clases magistrales y seminarios), tanto a los autores clásicos objeto de sus exposiciones como sus propios escritos (paradeigmata). También se desarrollan técnicas para formar al alumno (paideuein) en el pensamiento riguroso y en la atención al detalle. (Steiner, 2004, p. 22).

Desde esta perspectiva, el diálogo y el discurso priman como estrategias de aprendizaje pasando de maestro a alumno (de Sócrates a Platón y de este, a Aristóteles). La escritura hace parte del quehacer del estudiante y es en este acto donde se plasman y consignan las enseñanzas, el aprendizaje construido y la nueva visión que se tiene del mundo, sus entes y devenires.

Seguidamente, en la modernidad, los afanes de la educación se encaminaban a romper con los esquemas de la edad media. Los humanistas plantean una nueva mentalidad pero los procesos de enseñanza aún someten a los estudiantes a la memorización oral como escrita. Convierten el leer – escribir – contar en un conjunto de prácticas escolares identificable e identificadas. Los profesores son los poseedores

del conocimiento y quienes limitan o posibilitan a través del castigo el alcance del logro de los alumnos. (Hebrard, 1989).

Como se hizo notar, desde la edad primitiva hasta nuestros días, la historia nos ha mostrado la importancia y el valor preponderante de la enseñanza en el proceso de aprendizaje, además la función ha venido transformándose a medida que la humanidad impone sus nuevas tendencias y estrategias de desarrollo político y económico. Bajo esta condición, aparecen nuevas posturas y teorías del aprendizaje, que en su afán, buscan afianzar y fortalecer el entendimiento de lo que aprenden los estudiantes para responder eficientemente a las nuevas directriz y problemas que trae el mundo. Por tanto, esta posición conlleva a que el papel del profesor varíe a mediador, instructor, facilitador, orientador de acuerdo al interés que persiga la postura pedagógica pero sobre todo siendo un, una motivadora positiva o quizás negativa del proceso de aprendizaje.

Además, la historia ha sido testiga del surgimiento de personajes interesados en generar distintas propuestas teóricas acerca de cómo el hombre y la mujer aprenden, y de ellas el surgimiento de corrientes y escuelas que a partir de sus posturas han dado origen a una serie de didácticas y estrategias pedagógicas que han permitido desarrollar unos métodos de estudios para orientar el camino a seguir de los estudiantes, y en el transitar, permitirse conocer, reconocer y comprender las diferentes dinámicas, problemas y las distintas construcciones que se dan en el proceso de solución de esos interrogantes.

A raíz de los antecedentes referidos, surgen los llamados conductistas, críticos, cognitivos, constructivistas entre otras corrientes y teóricos de la pedagogía que a través de sus planteamientos, han contribuido de alguna manera a proponer métodos de aprendizaje que quizás han favorecido a formar a generaciones de niños, niñas y jóvenes de acuerdo a las necesidades históricas que la sociedad requiere y al tipo de ciudadano y ciudadana que se desea integrar al colectivo social.

Con base en lo anterior, podemos proponer que la función de enseñar, sea cual fuere su disposición teórico pedagógica,

Debe estar encaminada a buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto para transformar de manera positiva su contexto. Pero es de tener en cuenta, que un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas

meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. (Steiner, 2004, p. 26)

Por tanto, en el proceso de aprendizaje, la y el docente tienen la responsabilidad de elaborar unas pautas, un método o un camino a seguir que promueva el desarrollo de aprendizajes útiles o significativos de lo que investiga o inquieta del contexto de desenvolvimiento de sus estudiantes para dar respuesta a los problemas de su contexto y aquellos de la complejidad que influyen sobre su especificidad. Su papel como orientador, guía o mediador en el proceso de construcción y cimentación del conocimiento cumple una función importante porque desde esta perspectiva su apoyo debe ir permitiendo gradualmente que sus estudiantes asuman el control de su propia actividad de aprendizaje. Además, tomar las enseñanzas dadas y sumarlas con las propias para diseñar unas nuevas estrategias de acceso a la información y al conocimiento que requiera.

En consecuencia, en palabras de George Steiner (2004) los buenos docentes son aquellos que prenden fuego en las almas naciescentes de sus alumnos. Interpretando a Howard Gardner (1993), es aquel que entiende que sus estudiantes analizan y aprenden sobre el contexto de diferente manera. Y desde Paulo Freire (1977) el buen docente invita a crear las posibilidades para la producción o construcción del conocimiento de sus educandos. Desde estas perspectivas las y los docentes deben desarrollar acciones que conduzcan a sus estudiantes a alcanzar los logros que se proponen como oportunidades de cambio para sus vidas. Además, su función como motivador del proceso de aprendizaje está en la obligación de reconocer las diferentes posturas que nacen de ellos y a partir de allí llevarlos a aprender sobre lo aprendido para que amplíen cada una de sus producciones como oportunidad de proyección de una vida académica exitosa.

2. La escuela y su función esperanzadora

El actual escenario educativo, poco a poco muestra cómo las tendencias pedagógicas de la escuela tradicional van caducando, aunque es posible que aun en algunos contextos escolares existan quienes desarrollan procesos de aprendizaje cuyo rol protagónico recae en él y el papel del educan-

do quede relegado simplemente a las imposiciones de quien lo orienta en la búsqueda del conocimiento. De acuerdo a esta perspectiva, es viable pensar, que el quehacer del educando en el aula de clases se encuentre contagiado por didácticas que involucran la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una evaluación para determinar la adquisición de los contenidos temáticos abordados, a la poca familiaridad del trabajo pedagógico en el aula con las nuevas tendencias educativas del siglo XXI (inserción de TIC, bilingüismo, medio ambiente y diversidad social) y por último la imposición de actividades de formación que reconocen el individualismo y poco del trabajo colaborativo entre pares y colaboradores de su aprendizaje.

Infelizmente, el panorama educativo vislumbra resistencias al cambio por parte de las y los educadores en relación a la aceptación de nuevos criterios pedagógicos que invitan a la construcción entre pares del aprendizaje de una forma más motivadora, interesante y entretenida para las y los educandos y más bien prevalece la condición que parafraseando a Michel Foucault (1975) se formalizan los aprendizajes incorporando material y métodos didácticos que sirven de armas, de relevos, de vías de comunicación y de puntos de apoyo a las relaciones de poder y de saber que cercan los cuerpos humanos y los dominan haciendo de ellos un objeto de saber amoldado a la intención de quien dirige la función educativa, imposibilitando el desarrollo intelectual, lógico y operacional de quien se educa.

Paralelamente, las instituciones educativas organizan sus modelos pedagógicos, currículo y todo su quehacer para responder a los afanes de estandarización de un ciudadano y una ciudadana competente a las intenciones del reinante neoliberalismo; aunque las líneas de formación mínimamente respondan a los intereses y problemas del contexto social que enfrenta las y los educandos. Además, la escuela aún se encuentra en proceso de asumir las competencias para el siglo XXI, es así, que en palabras de De Zubiría (2013)

La escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. (p.1)

Ahondando, mejorar la pertinencia y la calidad de la educación para el emprendimiento y la innovación es la perspectiva del actual sistema educativo y de ello, la importancia de establecer criterios claros y definidos a través de lineamientos, estándares, logros y evaluación por competencia que

empujen el aprendizaje de niños, niñas y de los jóvenes; en eso se centra la tarea de las instituciones educativas, cuyo papel se fundamenta en orientar para el mundo productivo así no responda a las necesidades reales de su contexto social, económico, político o cultural y en el afianzamiento de competencias ciudadanas con valores éticos, el respeto de lo público, ejercer los derechos humanos, el cumplimiento de deberes sociales y la convivencia en paz, pero según las características que manifiesta el sistema educativo responde más a la construcción de una sociedad democrática ideal y utópica, ya que, exige las reales conductas, comportamiento, situaciones de su entorno y la capacidad de análisis y discernimiento que presentan actualmente las y los educandos para la solución de conflictos.

Para hacer resistencia a este tipo de pensamiento, es preciso que el educador o la educadora sepan que su

“«aquí» y su «ahora» son casi siempre «allá» para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su «aquí y ahora», su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su «aquí y ahora» con él o comprender, feliz, que el educando supera su «aquí», para que ese sueño se realice tiene que partir del «aquí» del educando y no del suyo propio. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los «saberes de experiencia hechos» con que los educandos llegan a la escuela. (Freire, 1977, p. 79)

Por consiguiente, los docentes deben tener presente que los niños, niñas y los jóvenes aprenden con el ánimo de mejorar, modificar y adquirir nuevas habilidades que los acerquen de manera práctica y coherente a las situaciones que les generan dudas e inquietudes. Por eso, se debe trabajar para llegar a la base de un conocimiento seguro y significativo para ellos y ellas, que los conduzca a enrolos en toda la amalgama de interpretaciones que existen sobre lo que investigan y de ahí, de alguna manera la relación del aprender, obligue a interrelacionarse con aquellos y aquellas que conocen sobre lo que indagan; al llegar a esta posición, construir lazos de socialización que nacen desde una posición común a un trabajo colaborativo. Por lo tanto, las educadoras deben dar la misma importancia a todas las necesidades diferentes de reconocer sus capacidades cognitivas y formas de conducir el conocimiento de lo que intranquiliza a las y los educandos para poder construir y cimentar un aprendizaje significativo que los induzca a partir de sus propias motivaciones al mundo del conocimiento.

En el acto educativo, la relación docente - educando es importante que esté mediada por el reconocimiento de los

saberes previos, porque termina siendo productiva, sociable y conduce a comprender significativamente sobre las dudas e interrogantes que poseen cada uno en esta correspondencia. Además, cuando los patrones de comunicación se asocian con las características comunes resultan ser bondadosas porque esta condición permite que el escuchar sea entretenido y con ello se eleve la capacidad de pensar e imaginar coherentemente sobre lo que se investiga. A razón, el sentido de la comunicación requiere de un interlocutor que implemente un lenguaje cordial y asertivo para quienes lo escuchan, y que a su vez, conlleve a entrelazar ideas que inviten a la construcción de un conocimiento seguro y satisfactorio que permita ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse o permanecer. (Freire, 1975)

Profundizando, Freire (1975), plantea lo que se exige éticamente a los educadores y las educadoras es que:

Coherentes con su sueño democrático, respeten a los educandos, y por eso mismo no los manipulen nunca. De ahí la cautela vigilante con que deben actuar, con que deben vivir intensamente su práctica educativa; de ahí que sus ojos deban estar siempre abiertos, sus oídos también, su cuerpo entero abierto a las trampas de que está lleno el llamado «currículo oculto». De ahí la exigencia que deben imponerse de ir tornándose cada vez más tolerantes, de ir poniéndose cada vez más transparentes, de ir volviéndose cada vez más críticos, de ir haciéndose cada vez más curiosos (p.104)

Desde la línea progresista freireriana, enseñar implica que los educandos deben gradualmente ir «penetrando» en cierto sentido el discurso del profesor o profesora, para ir apropiándose de la significación profunda del contenido que está enseñando. Por tanto, el acto de enseñar vivido por el profesor o la profesora va desdoblándose, a medida que los educandos van apropiándose de lo construido colectivamente. A su vez, el educador o la educadora sólo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprehenden. En este caso, al enseñar re-conocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos.

Esto nos lleva, a reconocer el acto de enseñar como una función que va más allá de transmitir, orientar o encontrar significancia al conocimiento que imparte a sus educandos, es una acción que invita a los docentes a reconocerse a partir de la relación educativa que mantiene con sus estu-

diantes, teniendo la posibilidad de desarrollar un ejercicio dialéctico que le permita entender la importancia de su labor en el proceso de construcción de ideales, sueños y expectativas.

Por consiguiente, la función orientadora de los docentes con sus educandos también se centra en desarrollar sus saberes previos para comprender lo que saben, y de ahí, implementar ese conocimiento como principio generador de nuevos aprendizajes que les permitan a afrontar desde una posición crítica la diversidad de problemas de su entorno de desenvolvimiento. Además, recordarles que se describen los acontecimientos desde un principio teniendo presente que no hay un final; ver todas las perspectivas de un asunto impulsándoles a predecir los posibles acontecimientos o escenarios que pueden acontecer sino son conscientes de los problemas que debe enfrentar en el contexto en el cual se encuentran inmersos y a su vez, alentar desde una concepción esperanzadora para encontrar las posibles salidas o soluciones sensatas a su realidad que le permitan alcanzar con éxito una etapa escolar y los logros que se presupuestaron como etapa final de un proceso de formación.

3. Reconocer la multiplicidad entre los participantes

El papel y el lápiz han sido las herramientas de defensa, las armas que han poseído las y los educandos a lo largo de la historia para plasmar de manera ordenada, confusa, diversa o coherente sus ideas frente a las preguntas devastadoras, desilusionadora o motivadoras que los docentes han lanzado para tratar de identificar a quien obedeció, plasmó, calcó la lección aprendida. En la descripción de este ambiente, será recompensado el o la estudiante que captó sus criterios, posiciones, dramatizaciones y soluciones a la intención formadora de quien orienta (Foucault, 1975). Aunque dentro del desarrollo de la clase, quizás la salida fuese otra, el análisis pudiese haber sido abordado de manera diferente y la solución muy distinta a todo aquello que el ambiente de aprendizaje planteó como posible verdad.

Dicho de otro modo, en un salón de clases existen muchas maneras de responder, abordar, definir y proponer una solución a un interrogante, son muchas cabezas con pensamientos muy distintos, son incomparables formas de maquinar, son variadas definiciones, son inteligentes múltiples con intereses diversos (Gardner, 1993). Pero, es de recordarnos, que la labor educativa se ve empañada por el problema sombrío de la estandarización, inhibiendo el pensamiento, carcomiendo la motivación hasta conducir y convertir a las y los actores del proceso de aprendizaje en idiotas útiles que deben responder con supuesto sentido crítico a una idea de globalización ajena y desvirtuada a los

intereses reales del contexto en que se encuentra inmerso cada uno de los protagonistas del acto educativo.

Infelizmente, la inteligencia ha sido normalmente concebida dentro de una visión uniforme y reductiva, como un constructo unitario o un factor general. (Gardner, 1993) Frente a esto, las y los educadores de hoy, hemos caído drásticamente en la rutina que impone la estandarización, situación que nos ha conducido a la idea inequívoca que la escuela debe direccionar todo su proceso de aprendizaje, transversalizar las actividades didácticas y pedagógicas para responder solo a las inteligencias lingüística y matemáticas, dejando a un lado o restándole importancia a las otras. De alguna manera, se ha perdido el horizonte al concebir la formación integral con este único criterio y pensamos que los estudiantes presentan esta cualidad cuando responden eficiente y efectivamente a las competencias que enrolan estos saberes. Además, nos hemos convencidos que el o la mejor estudiante es aquel o aquella que pone al servicio de estas competencias todo su saber y su talento. Por lo tanto, es oportuno recordarnos, un o una estudiante demuestra toda su capacidad intelectual y su idoneidad cuando resuelve problemas, propone soluciones o elabora productos que son de importancia al contexto cultural o a la comunidad en el cual se encuentra inmerso. (Freire, 1975).

Es bueno pensar, que ninguna persona llegó a ser lo que es, simplemente por sus capacidades naturales, todas y todos requerimos ser orientados, guiados e instruidos para poder potenciarlas. Por tal motivo, es indispensable que la función de las y los profesores se enmarquen en crear mejores espacios, ambientes motivados, escenarios diversos de aprendizajes para mirar cada una las fortalezas intelectuales, sus discursos, planteamientos que posee los estudiantes para así poder vislumbrar cada una de sus posiciones y de ahí valorar con criterios evaluativos claros, precisos y constructivos que respondan conscientemente a lo que es cada quien. Ahondando aún más, según Gardner (1993) en mayor o menor medida naturalmente todos y todas contamos con ocho inteligencias. Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay tipos puros y si los hubiera les resultaría imposible funcionar. Además, Gardner (1993) plantea que “las inteligencias trabajan en concierto”. De ahí, la gran importancia de crear ambientes diversos³ para el aprendizaje cuestión que permita ir mejorando paulatinamente el talento de las y los estudiantes a través del esfuerzo propio para así complementarlo con sus otras posibilidades intelectuales.

Además, es significativa la importancia que tiene el reconocer las inteligencias naturales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje porque permite diseñar ambientes y evaluaciones que promuevan la innovación, el aprendizaje significativo, la implementación de múltiples herramientas y mecanismos para acceder de acuerdo a sus intereses a las

posibles soluciones de los problemas que enfrenta y afronta. Por lo tanto, incentivar la enseñanza desde esta perspectiva, promueve la oportunidad a los estudiantes de resolver con base en sus ideas, propuestas y capacidades sus inquietudes, así mismo, convirtiendo el escenario de aprendizaje en un ambiente motivado y con estudiantes en una mejor predisposición para encarar cada una de las temáticas que los orientaran, le dan sustento conceptuales y le contribuyen a ir perfeccionando sus capacidades para afrontar con mejores oportunidades el mundo del saber, el social y el cultural.

Agregando a lo anterior, en el proceso de aprendizaje, no todos tenemos los mismos intereses y capacidades, no todos aprendemos de la misma manera y por último hoy nadie puede aprender todo lo que ha de aprender (Gardner, 1993), por esta razón, los docentes deben estar en la disposición de crear escenarios múltiples de aprendizaje como una posibilidad que le permita identificar las capacidades intelectuales de sus estudiantes, sus intenciones y sus perspectivas discursivas cuestión que facilite la creación de escenarios para una enseñanza más dinámica y objetiva que conduzca al alcance del logro académico y con ello evitar la frustración y la zozobra que embarga a los estudiantes que no pudieron encontrar respuestas y satisfacción después de desarrollada una clase y a su vez evitar la desmotivación y el desinterés por el área y sus temáticas.

En síntesis, el reconocer las inteligencias múltiples y el trabajo con las limitaciones de la mente crean una visión del ser humano radicalmente distinta de la que se solía tener hace una generación.

En el apogeo de la psicometría y el conductismo, en general se creía que la inteligencia era una entidad única hereditaria y que los seres humanos —al comienzo, una *tabula rasa*— podían ser capacitados para aprender cualquier cosa, siempre que se presentase de modo apropiado. En la actualidad, un creciente número de investigadores consideran precisamente lo opuesto: que existe una multitud de inteligencias bastante independientes entre sí; que cada inteligencia tiene sus propias ventajas y limitaciones; que la mente se halla lejos de estar libre de trabas al momento del nacimiento; y que es muy difícil enseñar cosas que vayan en contra de las antiguas teorías “ingenuas” o que desafíen las líneas naturales de la fuerza de una inteligencia y sus ámbitos correspondientes. (Gardner, 1993, p. 10)

Es por tanto, que esta condición conduce a reconocer que los caminos pueden ser distintos, las opciones diversas y los planteamientos una oportunidad para generar un universo

de oportunidades que nos aproximen a posibles verdades y soluciones del mundo en que se desenvuelven nuestros estudiantes.

4. No solo pensar en la escuela desde lo curricular

Reconocer a la escuela, como el escenario de autorrealización de expectativas; donde los estudiantes tienen la posibilidad de analizar, discernir y proponer sobre las situaciones que viven en su contexto cotidiano; como el espacio que brinda la oportunidad al estudiante de mantener sus posiciones frente a lo que le inquieta mientras va descubriendo paulatinamente una mejor condición que le permita constructivamente comprender sus expectativas y no como el lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción donde se pretende colonizar su subjetividad con criterios que quizás condicionen su desarrollo cognitivo y el de sus aprendizajes. La escuela, debe abrir, crear ambientes de aprendizajes esperanzadores a sus estudiantes y evitar la psicorrigidez y la imposición que crean sus currículos. (Freire, 1975)

Los espacios de aprendizaje que los docentes crean para sus estudiantes deben estar enmarcados bajo una línea de construcción del saber y desde una corriente cognitiva que les permita situar su intención formadora. Además, deben existir una temáticas que incentiven y orienten el desarrollo del conocimiento para estimular la curiosidad y el afán investigativo por lo que le inquieta a las y los educandos (Gardner 1993). Asimismo, las actividades en clases deben evitar la rigidez, la coacción o el tratar de imponer condiciones que minimicen el interés por las situaciones que traen del mundo o de su contexto de desenvolvimiento (Foucault, 1977)

Por tanto, no basta con enseñar los contenidos temáticos que se proponen desde el sistema educativo como material de aprendizaje para alcanzar unos mínimos y aquellas competencias para el siglo XXI (Gabarró, 2010). Se requiere que la función de enseñar permita abrir nuevos espacios de descubrimiento, posiciones diversas contrarias o no de lo que es la sociedad y sus problemas (Gardner, 1993). Limitarse a un horizonte de aprendizaje, de alguna manera condicionaría las capacidades con que cuentan cada uno de nuestros estudiantes porque podría generar ambientes desinteresados y apáticos por lo que se imparte o se propone como material de estudio (Ospina, 1999). Partiendo de estas premisas, nos deberíamos preguntar ¿Cuál es el papel formativo de la escuela? A ¿Dónde debe apuntar su proceso educativo? Y de ahí indagar si el papel de los docentes debe encaminarse a dar sentido solo a lo que él propone como fuente investigativa para llegar a comprender los contextos,

los problemas y las situaciones históricas, sociales, política y culturales que hicieron de su espacio lo que es hoy.

De acuerdo a esto, la enseñanza debe orientar a los estudiantes con base en la proposición “no tengas en cuenta todo lo que la escuela te presenta y propone” porque si crees todo lo que te dicen limitaría la investigación y el afán por descubrir nuevas oportunidades, conocimiento y de vislumbrar las realidades desde una lógica propia y de alguna manera opacaría el interés por tratar de comprender el mundo desde sus propias dinámicas, matices, emociones y condiciones para crearse la posibilidad de alcanzar lo que se propone.

Por consiguiente, la enseñanza debe fomentar ambientes donde las y los educandos nunca dejen de asombrarse de lo cotidiano, motivar para estimular la curiosidad por sus inquietudes, despertar el interés por aquello que le causa duda y en especial fomentar espacios diversos o múltiples que permitan encontrar variedad de respuestas y opiniones sobre las situaciones causadas por su interés investigativo. Además, desde la proyección curricular, la enseñanza debe conducir a nuestros estudiantes a pensar por sí mismos, creando dudas en principio por las posiciones que poseen los otros y las otras y el común de las personas involucradas en las situaciones que les inquieta. Además, sus temáticas se convierten en una oportunidad para inducirlos a debatir y proponer planteamientos a partir de la interrelación que ha realizado con el objeto de estudio y no como una condición impuesta por las narraciones de quienes hacen parte de su entorno investigativo; es orientarles que se llega a conclusiones cuando se ha realizado un estudio comparativo analizando los argumentos a favor o en contra, las oportunidades, debilidades, amenazas y fortalezas que posee el problemas de investigación que estudian.

Es por ello, que la enseñanza debe orientar a los estudiantes a abrirse los espacios, crearse las oportunidades y las condiciones necesarias que le permitan desarrollar todo su potencial cognitivo en post de un aprendizaje que le resulte útil para afrontar los compromisos, los problemas y los retos que su entorno social, educativo y familiar le impone y de los que él se crea como una opción que le ayude a mejorar sus condiciones de vida y a su vez, le brinde la posibilidad de alcanzar los logros que proyecta. Planteada así la enseñanza, entenderíamos a la educación como:

El punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros [niños] lo bastante como para no arrojarlos de nuestro

mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, [si los amamos] lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1996, p. 208.)

Con lo que se ha dicho hasta aquí nos parece, que en primera instancia se debe partir de la comprensión que enseñar no es transferir conocimientos, que exige por parte de quien orienta pensar en que las y los educandos son seres inacabados que nunca dejan de aprender; comprender que enseñar invita a mantenerse en alegría y esperanza, despertar las curiosidad para investigar y reconocer que con ellas y ellos se aprende mucho más de lo que se cree.

A manera de conclusión

Dentro de las múltiples actividades formativas que desarrolla la escuela, el potenciar las capacidades cognitivas, emocionales y procedimentales de los estudiantes es una de las tareas fundamentales porque desde esta posición se contribuyen a despertar la curiosidad, un espíritu crítico y una disposición por querer saber más de aquello que le inquieta. Conjuntamente, la implementación de estrategias pedagógicas y el diseño de ambientes de aprendizajes posibilitan fortalecer el saber, el saber hacer y el saber ser como oportunidad para alcanzar el logro académico.

Por consiguiente, en el proceso de aprendizaje son los estudiantes quienes deciden qué, cómo y cuándo aprenden, son ellos y ellas quienes resuelven que aceptar como principio que regula su condición de vida, toman como verdad y niegan. Pero, la función de los docentes es orientarlos y orientarlas a proyectarse a alcanzar los logros que se proponen, es conducir sobre las diferentes temáticas que se trabajan en el aula de clase para llevarlos y llevarlas a desenvolverse eficiente y efectivamente ante los diversos retos que deben afrontar incluso las evaluación de selección para ingreso a la universidad y de aquellas acciones que fortalecen el desarrollo de las capacidades.

Por tanto, la escuela debe brindar las oportunidades para que los estudiantes puedan acceder a una educación que les permita concienciarse frente a las aspiraciones que designen una escolaridad exitosa. Además contribuir a generar espacios que los conlleve a fomentar un ambiente de aprendizaje que les otorgue la posibilidad de acceder a cada uno de los estímulos de continuidad de estudio superior que ofrece las entidades de educación en el país.

Es así, que la función de aprender está marcada por las características que imprimen quienes dirigen el acto. Son, “el

profesor o la profesora quienes enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprehenden". (Freire, 1975, p. 105) y son los estudiantes quienes moldean todo esta transmisión de saber a sus características, afanes y oportunidades. Es en sí, una nueva oportunidad de conocer y reconocer el mundo que los envuelve.

Por tanto, "enseñar es la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. Por eso enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico". (Freire, 1975, p. 105). Es una oportunidad que se ofrece con el ánimo de mejorar el conocimiento, comprender lo que inquieta y una nueva opción de relacionarnos con el objeto de estudio para generar una nueva postura que le permita a los estudiantes afrontar con posibilidad de logro los retos que debe afrontar.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Notas

1. Es una política de calidad educativa del gobierno del presidente Juan Manuel Santos Calderón. Por otro lado, estos resultados son parcialmente analizados en Londoño (2015) con respecto a los estudiantes universitarios, la relación sociocultural, los resultados de las pruebas de admisión y los resultados de las pruebas nacionales con los niveles de literacidad.
2. Para mayor información sobre una análisis de los resultados de ingreso a la educación superior y las pruebas Saber 11 para un programa superior en Antioquia, revisar el trabajo de Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2012).
3. Desde esta posición, concibiéremos el ambiente de aprendizaje como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida

Referencias bibliográficas

1. ACOSTA, Felicitas María. Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). En: Revista tendencias pedagógicas n°20. Agosto, 2012, p. 1-13.
2. ARENDT, HANNAH. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Traducción de Anna Poljak. Barcelona: Ediciones Península, 1996. 325 p.
3. CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS. Población Colombiana Con Muy Bajo Nivel Educativo, Según Los Resultados Del Censo. 2006. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-99519.html>

4. CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS. Gobierno otorgará 10 mil becas a los mejores SABER 11 beneficiarios del SISBÉN. 2014. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-346214.html>
5. DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2012. 2013. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Prensa_ECV_2012.pdf
6. DE ZUBIRÍA, Julian. El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. En: Revista REDIPE 825. Julio, 2013, p. 1-17.
7. EDEL, Ruben (2003). Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2). 2003, p. 1-15.
8. FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 1975. 305 p.
9. FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 1975. 192 p.
10. GABARRÓ, DANIEL. Fracaso escolar: La solución inesperada del género y la coeducación. Lleida: Editorial Boira. 2010. 100 p.
11. GARDNER, Howard. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. Nueva York: Harper Collins Publisher. 1993. 528 p.
12. HEBRARD, Jean. La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. En: Revista de Educación, 288. 1989, p. 63-104.
13. HENAO, José Ignacio, LONDOÑO, David Alberto, y FRÍAS, Ladis Yuceima. Leer y escribir en la universidad: El caso de la Institución Universitaria de Envigado. En: Ikala, revista de lenguaje y cultura, N° 19. Enero-abril, 2014, p. 27-45.
14. LONDOÑO, David Alberto. Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico. Medellín: Editorial Sello IUE. 2015. 192 P.
15. LONDOÑO, David Alberto y OSPINA, Héctor Fabio. La alfabetización crítica: requerimiento social. En: Pedagogía crítica latinoamericana y género. Manizales: Siglo del Hombre Editores. 2016, p. 235-256.
16. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Indicadores de logros curriculares. 1999. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
17. NUSSBAUM, Martha. Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Editorial Paidós. 2012. 272 p.
18. OSPINA, Héctor Fabio. Educar, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1999. 150 p.
19. PONCE, Anibal. Educación y lucha de clases. Madrid: Ediciones Akal. 2005. 192 p.
20. STEINER, George. Lecciones de Los Maestros. Barcelona: Ediciones Siruela. 2004. 187 P.
21. VILLARRUEL, Manuel. La práctica educativa del maestro mediador. En: Revista Iberoamericana de Educación. Septiembre, 2009. vol. 50, no. 3, p. 1-12.