

Pedagogías del siglo XXI con perspectiva sociocultural del desarrollo: posibilidades para alcanzar aprendizaje significativo en estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social, en Colombia.

Monografía

Carlos Eduardo Sánchez Ortega

Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo (EPDAA)

Asesora: Yina Paola Rojas Loaiza

Universidad Nacional Abierta y A Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Bogotá, D.C., 27/10/2020

Agradecimientos

A la vida por permitirme culminar esta etapa de mi formación profesional,

A mis docentes por su acompañamiento e incondicionalidad,

A mi pareja y familia por su amor y espera paciente.

Contenido

Introducción	5
Justificación	8
Definición del Problema	11
Objetivos	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Marco referencial.....	14
Marco conceptual	14
Pedagogías y escuela del siglo XXI.	14
Perspectiva sociocultural del desarrollo.	17
Aprendizaje significativo.	17
Vulnerabilidad social.	19
Marco teórico.....	19
Adolescencia y desarrollo sociocultural.	20
Pedagogía tradicional.	23
Teorías pedagógicas para el siglo XXI.	24
<i>Pedagogías no institucionales</i>	24
<i>Pedagogías libres no directivas.</i>	26
<i>Las pedagogías de la inclusión y la cooperación.</i>	27
<i>Pedagogía lenta, serena y sostenible.</i>	28
<i>Las pedagogías de las diversas inteligencias</i>	29
Perspectiva constructivista del aprendizaje.	29
La educación liberadora de Freire.	31
La perspectiva sociocultural del desarrollo humano: Lev Vygotsky.	32
El concepto de Zona de desarrollo próximo.	33
El capital cultural.	34
Diseño Metodológico	36
Análisis documental	36
Análisis y resultados.....	38
Estado actual del Sistema Educativo Colombiano: logros y desafíos para superar las desigualdades e inequidades en materia educativa.	39
Educación, desigualdades y estrategias educativas en Colombia	43
Vulnerabilidad social y escuela: ¿Para qué se educa en Colombia?	52

Adolescencia, desarrollo humano y pobreza.....	55
Estrategias educativas basadas en pedagogías del siglo XXI, perspectiva sociocultural y aprendizaje significativo	58
Escuelas con currículos alternativos.....	58
Escuelas con modelos ecológicos	59
Escuelas basadas en las pedagogías serenas.....	60
Conclusiones	63
Referencias.....	68

Introducción

Para empezar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2020) define la educación como un proceso de aprendizaje continuo que involucra factores culturales, individuales y sociales. Esta conceptualización está basada en una idea integral sobre el ser humano, sus derechos y deberes.

Por otro lado, la Constitución Política del '91 adelantó un cambio fundamental en el sector educativo del país, principalmente por dos razones: se llevó a cabo una descentralización político-administrativa y la educación pasó a ser un derecho, pero también un servicio público, lo cual implica que la educación es susceptible de ser garantizada por el Estado y, paralelamente, puede ser prestada por privados con supervisión estatal. Adicionalmente, esta carta magna dio lugar a varias reformas educativas que determinaron la estructura y el desempeño general del sector. Así, entre 1993 y 2001, se desarrollaron los principios constitucionales para lograr la descentralización de competencias y recursos. Además, se creó la estructura y organización que rige al sector educativo en el país (Delgado, 2014). En este periodo de tiempo destaca la Ley General de Educación de 1994, ya que establece la organización en 3 niveles del sistema educativo, a saber: preescolar, educación básica y media.

Por su parte, desde el año 2002, el sistema educativo se enfoca -especialmente- en la atención y resolución de los problemas de cobertura, continuidad y calidad. Igualmente, se han buscado y dictaminado estrategias para el fortalecimiento de la capacidad institucional del MEN, puesto que este es la máxima entidad rectora del sistema educativo.

En lo que se refiere a la continuidad de la formación académica, es posible asegurar que existe una serie de desigualdades educativas, económicas y sociales entre las

poblaciones que viven en zonas rurales y las poblaciones que viven en zonas urbanas. A su vez, los grupos étnicos en Colombia -en los que se cuentan afrocolombianos e indígenas- tienen tasas de analfabetismo muy elevadas con unos valores porcentuales de 11% y 28% respectivamente (DANE, 2009).

Ahora bien, la brecha educativa en materia calidad pedagógica es uno de los mayores retos del país, pues existen grandes diferencias, de acuerdo con el nivel socioeconómico y a la zona del país que se habite. Los resultados de las pruebas de Estado demuestran que el desempeño académico de los estudiantes ubicados en zonas rurales suele ser inferior al desempeño de los estudiantes que habitan las zonas urbanas (Delgado, 2014); los estudiantes de instituciones públicas pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos y los estudiantes que habitan las zonas rurales de Colombia tienen peor desempeño académico si se comparan con estudiantes de colegios privados y con quienes hacen parte de familias con niveles de ingreso económico altos (ICFES, 2015). Es importante decir que, las enormes desigualdades en la calidad de la educación colombiana que es impartida a los adolescentes repercuten en la calidad de vida, los ingresos económicos junto con el acceso a bienes y servicios, y la forma diferenciada en la que se oferta la educación escolar, no contribuye a superar las barreras de inequidad en el país.

Siguiendo esta línea, la presente monografía se realizó en el marco de la línea de investigación Educación y desarrollo humano, la busca – a grandes rasgos- “comprender la relación entre desarrollo humano y educación, y generar nuevo conocimiento sobre pedagogía y aprendizaje para el desarrollo humano”. Además, la monografía se estructuró desde el núcleo problémico denominado “Pedagogía para el desarrollo humano y sostenible”. Además, está estructurada en 7 capítulos que analizan de forma crítica la situación educativa del país, la formación que reciben los estudiantes de educación media e,

igualmente, buscan reflexionar sobre las pedagogías del siglo XXI desde la perspectiva sociocultural del desarrollo para alcanzar el aprendizaje significativo en adolescentes colombianos estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social.

Justificación

La presente monografía se realizó como trabajo de grado para optar por el título de la especialización Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia UNAD.

En relación con la legislación, esta establece que la educación media está conformada por los grados décimo y once, y tiene por objetivo que los estudiantes alcancen la comprensión total de ideas y valores universales, así como también la preparación para el ingreso de los alumnos al trabajo o a la universidad. Sí bien este objetivo es de gran importancia para el país y es coherente con las necesidades de este, la realidad muestra que no es posible afirmar que se logre: la educación media actual no prepara para la vida. Lo que predomina en los grados décimo y once es una preparación intensa, aunque no en todos los casos, para las pruebas de Estado. En concordancia, los colegios suelen llevar a cabo simulacros de las pruebas realizados por empresas que se han creado con el propósito de preparar a los estudiantes para que consigan puntajes altos -en dichas pruebas- que permitan el ingreso a la educación superior. Probablemente, esto ha generado una aspiración constante de resaltar en las estadísticas del MEN ha generado que los colegios públicos y privados estandaricen, de cierta manera, su proceso de educación-aprendizaje, desconociendo totalmente las características económicas, culturales, sociales y políticas de cada región.

Ahora bien, cabe resaltar que las brechas educativas que permanecen en Colombia están asociadas a la ineficacia del sistema educativo. Avanzando en nuestro razonamiento, en la educación media colombiana se convalida que las condiciones socioeconómicas del estudiantado, la región geográfica en la que se ubica y los antecedentes familiares son

fundamentales para el adecuado desarrollo y aprendizaje. Por tanto, los esfuerzos de MEN deben enfocarse en la oferta de un proceso educativo acorde a las circunstancias de cada región, pues existe evidencia de que una educación ajustada a las condiciones y características de las poblaciones vulnerables, étnicas y rurales permite disminuir el analfabetismo; tiene efectos positivos en la escolaridad y para la asistencia escolar.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL argumenta que finalizar totalmente la enseñanza básica y media constituye mínimo requerido para reducir la situación de pobreza y abrir posibilidades de ascenso social en el futuro. Aunque la movilidad social ha ido incrementando durante los últimos años, en Colombia las circunstancias educativas y el capital cultural acumulado de los padres es todavía un factor fundamental para la proyección de los estudiantes adolescentes. Según García, Rodríguez, Sánchez y Bedoya (2015), un reducido 19% de los adolescentes con padres que tienen educación primaria logran matricularse en la universidad.

Dicho lo anterior, uno de los mayores retos en materia educativa es lograr una educación media que esté diversificada y vaya en paralelo a las innovaciones educativas para el siglo XXI. De ahí que, la educación colombiana debe proponerse engrandecer las vidas de los adolescentes para que, con los aprendizajes obtenidos y la enseñanza en la escuela, logren desarrollar su potencial bajo el principio de igualdad y equidad de condiciones. Con todo, se necesita que los currículos y proyectos educativos valoren la diversidad regional, los diferentes contextos geográficos y faciliten una disminución de las limitaciones impuestas por las circunstancias socioeconómicas, ya que una educación media de baja calidad restringe las posibilidades de desarrollo en la sociedad porque sin el adecuado desarrollo de ciertas competencias y habilidades, el ingreso a la universidad es poco probable y, a la par, se disminuyen las posibilidades de acceso al mercado laboral.

En este orden de ideas, con este trabajo se espera colaborar al conocimiento académico que facilite el establecimiento y progreso de metodologías educativas alternativas en Colombia, con el fin de establecer entornos educativos exitosos que desarrollen las capacidades y competencias necesarias para el pensamiento crítico; la equidad, la educación democrática y la inclusión. Sobre todo, este trabajo monográfico busca reflexionar sobre las pedagogías del siglo XXI desde la perspectiva sociocultural del desarrollo para alcanzar el aprendizaje significativo en adolescentes colombianos estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social. Por esta razón, la monografía resulta pertinente ante la necesidad de mejorar la calidad educativa para los niveles de media, de forma que se facilite su movilidad social, mejora de calidad de vida, y que el acceso y permanencia en las universidades de los estudiantes de familias en condición de vulnerabilidad social estén garantizados.

Definición del Problema

Para empezar, en lo esencial, una tercera parte de la población colombiana continúa siendo pobre y, al mismo tiempo, el país mantiene su lugar en la escala de los países con las mayores desigualdades en Latinoamérica. Hay que destacar que, entre los factores que esclarecen esta situación se encuentra la poca capacidad del sistema educativo colombiano para conseguir que los adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social puedan incrementar la acumulación de capital humano y capital cultural, junto con su incapacidad para facilitar la movilidad social. Así, la educación colombiana está definida por la inoperancia e incapacidad del sistema educativo colombiano para conseguir que el alumnado en condiciones de pobreza y dificultades socioeconómicas aprehendan eficazmente competencias y conocimientos que les permitan participar activa y democráticamente en la sociedad.

Por otra parte, la manera en la que se estructura la educación en Colombia perpetúa la inequidad y la desigualdad en el país, pues privilegia la educación privada por encima de la educación pública, dificulta el acceso a la educación en todos los niveles y genera procesos de segregación social en los que el acceso a la educación superior se complica cuando no se forma parte de unas relaciones sociales y económicas particulares. Por otro lado, los adolescentes que viven en contextos de vulnerabilidad social, específicamente de pobreza, experimentan una limitación de recursos sociales, económicos y culturales que afectan su desarrollo psicosocial y, a su vez, redundan en bajos desempeños académicos, baja probabilidad de culminar la secundaria, analfabetismo o bajo nivel educativo, y una baja posibilidad de ingreso a la universidad, ya sea por limitados recursos económicos o por un reducido nivel de capital cultural y

conocimientos, el cual impide el ingreso a las universidades públicas. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2010), a mayor pobreza, menor desempeño académico. Es importante señalar que la inequidad y el abandono estatal es común en las regiones más pobres del país. De manera que, no sorprende que, en estos lugares, la tasa de analfabetismo sea mucho más alta y las oportunidades para el ingreso a la educación superior sean, prácticamente, inexistentes.

Ahora bien, la formulación de estrategias pedagógicas basadas en la Escuela del siglo XXI para el aprendizaje significativo en Colombia es escaso. Es por ello por lo que, en esta monografía la pregunta problema es ¿Qué estrategias educativas pueden tenerse en cuenta con base en las pedagogías del siglo XXI y la educación con una perspectiva sociocultural del desarrollo para la adquisición de aprendizaje significativo en estudiantes de educación media colombianos en condiciones de vulnerabilidad social?

Objetivos

Objetivo general

Reflexionar sobre las pedagogías del siglo XXI desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, para alcanzar el aprendizaje significativo en estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social, en Colombia.

Objetivos específicos

1. Indagar en diferentes fuentes de información documental el estado actual del sistema educativo desde la perspectiva sociocultural del desarrollo en Colombia.
2. Presentar posibles metodologías educativas con base en los hallazgos reportados por la literatura, relacionando tres categorías de análisis: aprendizaje significativo, perspectiva sociocultural del desarrollo y pedagogías del siglo XXI.
3. Exponer las pedagogías del siglo XXI pertinentes, desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, apropiadas para alcanzar el aprendizaje significativo en estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social en Colombia.

Marco referencial

Marco conceptual

Pedagogías y escuela del siglo XXI.

El término pedagogías del siglo XXI puede acuñarse a Jaume Carbonell y sus antecedentes pueden rastrearse hasta McLuhan, investigador que a mediados del siglo XX aseguró que, para el presente siglo, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación llegaría a las aulas (Carbonell, 2015). Es importante resaltar que, este tipo de pedagogías se conocen como pedagogías alternativas al modelo tradicional.

Durante el siglo XX, especialmente desde mediados de siglo, nuestras sociedades y la tecnología evolucionaron aceleradamente. Sin embargo, las escuelas tradicionales no van en paralelo a dicha evolución. Hoy día, las pedagogías y metodologías educativas tradicionales se resisten a incluir nuevos paradigmas. Precisamente, las pedagogías del siglo XXI nacen como respuesta a esa resistencia, razón por la cual, la mayoría de sus análisis están enfocados en responder a la pregunta ¿Cómo educar a las futuras generaciones de acuerdo con la época de cambios continuos en la que se encuentran?

Dentro de este orden de ideas, el campo de las pedagogías alternativas para el siglo XXI, es un campo inter y multidisciplinar que en muchas ocasiones busca instaurar sus metodologías más allá de la escuela. Esto significa que buscan abrirse camino en espacios distintos a ella, pues en el núcleo de sus postulados, el aprendizaje y la formación puede enriquecerse más en los contextos ajenos a los pedagógicos, contextos como el contexto social o familiar. Por otra parte, la escuela para el siglo XXI toma en cuenta que, en el presente tiempo, continuamente se establecen actividades, inventos, demandas laborales y profesiones novedosas (Delval, 2013).

Hay que decir también, que durante las últimas décadas la oferta educativa de programas ofrecida a los estudiantes en jornadas posteriores a la escolar se ha transformado en una oferta diversa que, a menudo, provee servicios que complementan y sustituyen aquellos servicios escolares impartidos en planteles educativos que emplean metodologías tradicionales. Como resultado, las pedagogías del siglo XXI le apuntan a generar una tercera revolución de los paradigmas educativos, cuyos pilares deben ser la escuela democrática e inclusiva. Del mismo modo, los nuevos paradigmas educativos deben proponerse fomentar el pensamiento crítico y la creatividad; conseguir que el alumnado aprehenda verdaderamente los conceptos que les son enseñados y, simultáneamente, tenga las capacidades suficientes para resolver situaciones problema. Dicho de otro modo, que los estudiantes sean investigadores desde los primeros años escolares.

Por otro lado, desde los postulados de este tipo de pedagogías, la escuela debe ser un ente que prepare para afrontar la vida, por lo cual sus contenidos deben recuperar las prácticas culturales del entorno social. Además, supone que las metodologías educativas creadas para la escuela nueva deben tener en cuenta que el aprendizaje no se logra únicamente con métodos que apelan a la memoria, sino con acciones en el entorno. Se debe agregar que, uno de los ejes centrales de las pedagogías del siglo XXI es la promoción de la felicidad, la autonomía y la democracia en la escuela (Delval, 2013). Por tanto, se propone una organización social en los planteles escolares que apunte a la participación de todos los estudiantes, tanto en el manejo de los centros educativos, como en las decisiones que se toman en las aulas. Ello implica que los estudiantes abandonen el rol pasivo que normalmente ocupan y sean actores del modelo. A partir de ahí, inicia la promoción de la autonomía que, a propósito, es un concepto fundamental para para la perspectiva sociocultural del desarrollo, en la cual destacan autores como Durkheim, Piaget y Vygotski.

No obstante, los referentes teóricos y las piezas esenciales del modelo no son las figuras anteriores, sino las redes de apoyo y las comunidades educativas, dado que son estas las que generan compromisos.

En síntesis, es difícil agrupar a las pedagogías del siglo XXI bajo características comunes específicas, pues son muy diversas entre sí. Sin embargo, una característica transversal a todas es que se erigen como modelos alternativos, cuyo tema central en las discusiones es la innovación educativa en reparo a la insatisfacción con la institución escolar convencional, con sus valores, currículos y paradigmas dominantes (Carbonell, 2015). Al mismo tiempo, la búsqueda de perspectivas educativas novedosas y de nuevas formas del proceso enseñanza-aprendizaje es lo que concentra sus esfuerzos. A su vez, la inclusión escolar se destaca como el vehículo para alcanzar el logro académico de manera exitosa y equilibrada, mientras que se buscan escenarios y oportunidades de aprendizaje acertados para activar la inteligencia, sin que ello implique romper las relaciones entre emociones y razonamiento. Llegados a este punto, es necesario decir que todas las pedagogías del siglo XXI intentan mejorar las relaciones sociales educativas para sentar entornos escolares amables, cooperativos, democráticos y participativos; que logren captar la atención de los estudiantes y promuevan su interés por la investigación y el conocimiento (Carbonell, 2015). Además, otro rasgo de las pedagogías innovadoras es que el objetivo principal de las intervenciones está en promover el diálogo entre los planteles escolares y los entornos sociales, pues se entienden que los conocimientos se producen dentro y fuera de la escuela. Así pues, el objetivo es lograr una transferencia entre la experiencia vivencial cotidiana y la instrucción escolar.

Perspectiva sociocultural del desarrollo.

En general, las perspectivas socioculturales del desarrollo humano tienen como fin común explicar el desarrollo de los seres humanos a partir de términos y concepciones dinámicas, de acuerdo con el contexto sociocultural y genético (Woolfolk, 2010). Sin duda, las teorías de la perspectiva sociocultural estudian las relaciones entre los distintos factores socioculturales y el desarrollo cognoscitivo, ya que argumentan que el ambiente cultural y social dan lugar a los procesos psicológicos. Razón por la cual, su interés principal es examinar el comportamiento y el desarrollo humano en el marco de las interrelaciones entre la dimensión emocional, afectiva, intelectual y social. Igualmente, las perspectivas socioculturales ayudaron a consolidar la estructura de un sistema ordenado que permite comprender la conducta humana en el marco del complejo contexto sociocultural de las sociedades humanas. Antes de la consolidación de estas perspectivas, el desarrollo cognitivo, emocional y afectivo se entendía como un proceso meramente individual que se daba al interior de los individuos sin algún rol de factores externos (Woolfolk, 2010).

Por otro lado, desde los postulados de la teoría del desarrollo histórico cultural, se niega que el rendimiento académico pueda separarse de los contextos culturales, históricos y sociales en los que se ven inmiscuidos los individuos. De este modo, el nivel de las clases, el contexto geográfico y social; el desempeño académico individual y la organización escolar son factores cruciales para conseguir que la enseñanza en la educación media y básica sea exitosa. Por esta razón, la educación puede verse como una influencia social determinada por causas y factores externos.

Aprendizaje significativo.

En primer lugar, en la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo, el aprendizaje se percibe como la adquisición y contención de conocimientos que ha dejado el proceso

enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Rodríguez (2011) Ausubel apunta que el aprendizaje puede ser receptivo en la medida en que los contenidos sobre lo que debe aprender el estudiante se muestran, e instruyen, en vez de que él lo descubra espontánea y libremente. En segundo lugar, para Ausubel existe otra forma menos común de aprendizaje significativo, el cual denomina como “aprendizaje significativo superordinado”. En este caso, una idea -o concepto- subordina a los conocimientos que el individuo adquirió previamente. En tercer lugar, para el autor, la forma más común de aprender significativamente debe conocerse como aprendizaje significativo subordinado; este tipo de aprendizaje está determinado por la interacción entre los conocimientos anteriores y los conocimientos recientes. Esta interacción no es arbitraria, ni lineal porque un conocimiento nuevo adquiere significado en medio del anclaje con conceptos adquiridos en el pasado y que son relevantes para el individuo. Por eso, sería erróneo considerar que el aprendizaje significativo hace referencia a los aprendizajes que los estudiantes nunca olvidaron.

Llegados a este punto, conviene señalar que, desde la teoría de Ausubel (1968), en el proceso de enseñanza-aprendizaje menciona que los conocimientos que se adquieren cobran un significado particular para el individuo, mientras que los conocimientos antiguos se reconfiguran teniendo nuevos significados e, igualmente, logran mayor consistencia cognitiva (Moreira, 2012). De modo que, los estudiantes no aprenden significativamente cuando descubren y memorizan, sino cuando los contenidos que aprendieron han sido dotados de significados. En otras palabras, es necesario para alcanzar aprendizaje significativo que lo que se va a aprender esté lleno de significados. Empero, ello no implica que el rol del estudiante sea el de un agente pasivo, porque para conseguir aprendizaje significativo debe haber intencionalidad, disposición para aprender y un trabajo de aprendizaje.

En resumen, aprendizaje significativo es aquél en el que ideas y los conceptos expresados de forma simbólica se interrelacionan sustantivamente con lo que el alumno ya comprende. Es necesario destacar que dicha interacción no se da con cualquier idea, más bien con conocimientos que son particularmente importante y que, por supuesto, existe en la estructura cognitiva del aprendiz (Moreira, 2012). Debe señalarse que, un concepto central de la teoría del aprendizaje significativo es el de “asimilación obliteradora”, pues alude a una continuación del aprendizaje significativo que, además, está relacionado con la consolidación de contenidos. Así pues, para Ausubel no es adecuado hablar de olvido de un contenido, de lo que hay que hablar es de una pérdida en diferenciación de significados. Por tanto, cuando se aprende significativamente no existe el olvido total de los significados adquiridos; sí un contenido ha sido olvidado, esto es evidencia de que el aprendizaje se realizó de forma mecánica.

Vulnerabilidad social.

Por lo que se refiere a la vulnerabilidad, esta se define en relación con eventos físicos o psicológicos que resultan potencialmente dañinos -o peligrosos- para un ser humano (Ruiz, 2012). Frecuentemente, la vulnerabilidad social es un término utilizado para describir el perjuicio y la no garantía de los derechos humanos que están en condiciones extremas. La palabra vulnerabilidad social se refiere a características sociales amplias y, principalmente, alude a la exclusión social.

Marco teórico

En relación con los antecedentes, las investigaciones realizadas en Colombia sobre escuela del siglo XXI y aprendizaje significativo es poca. Los antecedentes nacionales relevantes para este trabajo versan sobre propuestas metodológicas para dar respuesta a las demandas educativas en ciertas regiones del país. Igualmente, se ha propuesto el

aprendizaje significativo como alternativa pedagógica a la escuela tradicional, capaz de solucionar y dar respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional.

De otra parte, el aprendizaje significativo se ha estudiado como estrategia pedagógica para promover la inclusión en el aula. Bedoya (2019) prueba con un estudio de caso que el aprendizaje significativo es una experiencia que da lugar a diversas estrategias de intervención exitosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños en condiciones especiales y niños que son parte de una escuela regular. Así mismo, el aprendizaje significativo se ha abordado como una experiencia de aprendizaje para la enseñanza de la lectura y escritura. Sumado a esto, algunas investigaciones evidencian que el aprendizaje significativo se vincula directamente con la escuela del siglo XXI a través de herramientas tecnológicas y de información, sus resultados permiten afirmar que existe un vínculo directo entre el aumento de nivel de aprendizaje significativo y un uso pedagógico de las TIC cuando se trabaja con estudiantes de educación media. Además, se realizan propuestas metodológicas para perfeccionar los programas de enseñanza (Almanza, Gutiérrez, De La Ossa, Vergara y Ángulo, 2017).

En lo que se refiere al contexto latinoamericano, Andueza (2014) señala a la escritura y la producción textual como herramienta de aprendizaje significativo para los contenidos de ciencias naturales. De otra parte, la interculturalidad, la diversidad étnica, cultural y lingüística se erigen como factores principales a tomar en cuenta para la escuela del siglo XXI en el continente americano (Galvis, Flórez, Bermúdez y Vera, 2016). Como puede dilucidarse, existe poca investigación sobre el aprendizaje significativo.

Adolescencia y desarrollo sociocultural.

Ahora, es importante establecer una imagen y tener los conocimientos adecuados sobre el desarrollo humano para la creación o propuesta de estrategias educativas basadas

en la evidencia y que, por tanto, sean efectivas. Y es que conocer los puntos críticos de los estadios del desarrollo ayudan a identificar las edades críticas y los momentos sensibles en el ciclo vital. A su vez, saber cuáles son las etapas críticas permite dilucidar los momentos más adecuada para desarrollar una intervención y para establecer programas que faciliten reparar los vacíos. Igualmente, se pueden crear programas públicos con enfoque preventivo. Esta dimensión temporal también proporciona herramientas para identificar enfoques preventivos.

Entrando en materia, desde la perspectiva sociocultural, concretamente, desde la teoría de Piaget, los adolescentes se ubican en el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo que él denomina “las operaciones formales” (Papalia & Feldman, 2014). Los adolescentes pueden ubicarse en este estadio toda vez que alcanzan y perfeccionan las habilidades necesarias para pensar abstractamente. Por otro lado, las operaciones formales inician sobre los 11 años y brinda una forma flexible, novedosa y activa de analizar la información; debido a que los adolescentes dejan de estar restringidos al pensamiento situado en el ahora, logran pensar en el tiempo y el espacio; usan símbolos para representar y, ergo, están listos para aprender asignaturas como álgebra (Papalia & Feldman, 2014). También, tienen las habilidades suficientes para comprender metáforas y, en general, avanzar en la comprensión de significados en asignaturas como literatura o español. A su vez, logran pensar en posibilidades, analizando lo que podría ser de lo que no es. En otras palabras, imaginan posibilidades y conjeturan hipótesis científicas.

Además de eso, la adolescencia conlleva cambios en el procesamiento de la información, pues en este estadio del desarrollo, la manera en la que se procesa la información demuestra la maduración cerebral de estructuras como los lóbulos frontales (Kuhn, 2006, citado en Papalia & Feldman, 2014). Igualmente, es posible observar cambios

funcionales de los procesos psicológicos superiores, entre estos destacan: el recuerdo, razonamiento, maduración de la memoria y gran capacidad para el aprendizaje. De este modo, se observa una mejora significativa en el procesamiento de la información, enormes desarrollos en las funciones ejecutivas, habilidades para la atención selectiva y la toma de decisiones; control de las respuestas impulsivas y desarrollos para la memoria de trabajo (Blakemore y Choudhury, 2006; Kuhn, 2006, citados en Papalia & Feldman, 2014). Con relación al lenguaje, aún se observa un incremento en el vocabulario. De acuerdo con Owens (1996), entre los 16 y 18 años se aprenden aproximadamente 80.000 palabras. Según Labov (1992), el vocabulario de un ser humano es diferencia de acuerdo con su género, etnia, región geográfica, escuela y vecindario.

De igual manera, los adolescentes cuentan con mayores habilidades para comprender los contextos socioculturales y ya tienen la capacidad de adaptar la forma de expresarse al grado de conocimiento y punto de vista del otro. Hay que decir también que, para muchos adolescentes jóvenes de los grupos étnicos, su pertenencia es fundamental para estructurar y forma la identidad.

Con todo, está claro que no es suficiente, ni beneficioso, que los enfoques utilizados por los planteles educativos en sus programas -o currículos- se trabajen independientemente del nivel de desarrollo de los estudiantes y de las limitaciones que estos afrontan en sus entornos cotidianamente. De ahí que, sea necesario que todas las estrategias, metodologías y actividades educativas -incluso del siglo XXI- se basen en los logros del desarrollo y recojan los aportes culturales de los entornos. Se trata, entonces, de generar aprendizajes, complejos, basados en problemas y situados en la que existe una participación e interacción social entre adolescentes y los sistemas de representación que les rodea.

Pedagogía tradicional.

La pedagogía tradicional nace en el siglo XVIII con el establecimiento de los planteles educativos como institución. Esta pedagogía alcanza su momento de mayor éxito con la aparición de la pedagogía como sinónimo de ciencia, en el siglo XIX. A partir de ese momento, todos los contenidos escolares para la enseñanza se configuran con los conocimientos y las virtudes almacenados por la humanidad a lo largo de la historia.

Por lo que se refiere a los principios de la pedagogía tradicional, estos son muy concretos y, contrariamente a las pedagogías alternativas, moldean totalmente cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la base de la pedagogía tradicional encontramos la idea de que el maestro educa sobre verdades absolutas. A menudo, estas verdades no son pertinentes para, ni tienen en cuenta el contexto sociocultural en el cual se sitúan los estudiantes. Adicionalmente, las metodologías para la enseñanza se reducen a lo expositivo y la evaluación termina por enfocarse únicamente en procesos de memorización; además, se centra en las calificaciones como medición del resultado del proceso enseñanza-aprendizaje. Sumado a esto, la relación entre el profesor y los estudiantes tiende a ser autoritaria, ya que se basa en la conceptualización de estos como receptores de información (Rodríguez, 2013). En este sentido, el estudiante queda reducido a una tabula rasa en la cual se registra el conocimiento sin abordarlo críticamente.

Adicionalmente, el ambiente típico para el aprendizaje es el del aula de clases, sin posibilidad de considerar que en otros contextos socioculturales puedan nutrir el aprendizaje. Por último, los currículos abarcan el contenido relacionado con teorías específicas. Por esta razón, el contenido de los planes de las asignaturas nunca se relaciona entre sí, ni se integran entre ellos.

Cabe considerar por otra parte, que son muchas las críticas que recibe el modelo pedagógico tradicional, puesto que aún no supera las dificultades que están desde su surgimiento. De acuerdo con Delval (2013), la pedagogía tradicional se define por el escaso aprendizaje de los contenidos; contenidos que tienden a incrementar con el tiempo y que sobrepasan a los estudiantes. Con el acelerado desarrollo social y tecnológico, cada año se introducen nuevas asignaturas y temas. Sin embargo, no es posible establecer una conexión clara entre el tipo de educación que recibe el alumnado en la escuela y el ideal de sociedad que se busca establecer. Todavía cabe señalar que los planteles educativos no son instituciones creadas en y para sociedades democráticas y, por ende, no siguen una vocación democrática. Su finalidad no es, tampoco, la de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la curiosidad en los estudiantes.

Teorías pedagógicas para el siglo XXI.

En primer lugar, Carbonell (2015), propone varios tipos de pedagogías del siglo XXI, a saber:

Pedagogías no institucionales.

Las pedagogías no institucionales están vinculadas estrechamente con la educación a sistémica y extraescolar. Es decir, a la educación que el individuo recibe en ámbitos familiares, en la calle o en otros contextos del entorno inmediato. Esta pedagogía supone que la educación impartida en dichos contextos es más enriquecedora, profunda y prepara para la vida. Es importante mencionar que, sí se elabora un repaso histórico se descubrirá que las experiencias pedagógicas innovadoras se han desarrollado en las periferias y en entornos lejanos a la escuela. De ahí que, tomen en cuenta qué puede hacerse -de forma diferenciada- en el campo y en la ciudad (Carbonell, 2015).

Ahora bien, las pedagogías no institucionales se nutren de aportes prácticos y teóricos de varios campos del saber, por lo cual, sostienen un enfoque multidisciplinar en el eje de sus análisis. Por supuesto, todas las metodologías educativas creadas en el contexto de las prácticas no institucionales se basan fuertemente en la creciente confrontación de la escuela con el hogar, la ciudad y la sociedad, en general.

Actualmente, este tipo de pedagogías cuenta con una oferta de educación no formal que va en aumento y, paralelamente, ha conseguido generar un gran impacto en la educación informal, pues es ahí donde está consolidando un currículo alternativo que, según Carbonell (2015), resulta más pertinente, poderoso y atractivo que el currículo configurado a partir de los postulados de la pedagogía tradicional. Con todo, el cambio principal fomentado por las pedagogías no institucionales es el que se refiere a la idea de que los conocimientos que se producen en entornos extraescolares son tan, o más, valiosos que aquellos producidos en los planteles escolares. Lo anteriormente descrito ha devengado en una enorme cantidad de oportunidades formativas que, cada día, se propagan en contextos pedagógicos alternativos, los cuales están ubicados por fuera de las instituciones. Tal vez una de las mayores contribuciones de estas pedagogías es que los conocimientos, prácticas y metodologías no se multiplican de forma jerárquica y vertical; más bien, el acceso libre y democrático al conocimiento se erige como pilar fundamental en este campo, ya que la comunicación, el intercambio, la construcción e intervención libres son fundamentales para la creación y el conocimiento, hecho que termina por dejar en discusión el lugar que la escuela tradicional ocupa en la trasmisión de los saberes y, más aún, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carbonell, 2015).

Pedagogías libres no directivas.

Las pedagogías y escuelas libres no directivas surgieron a finales del siglo XX. Sus orígenes son muy diversos, razón por la cual tienen enfoques diferentes. Sin embargo, es posible asegurar que todas tienen como objetivos: conseguir un libre desarrollo durante la infancia, desarrollar la confianza en los individuos y buscar que los adultos no influyan en las elecciones y decisiones que va tomando el alumno durante su trayectoria educativa. Todavía más, en las pedagogías críticas los conceptos centrales son aquellos que aluden a hacer las cosas por sí mismo, de manera que, la autonomía de los estudiantes es crucial; como también lo es el autoconocimiento, la autorregulación, el autodidactismo y el autogobierno (Carbonell, 2015). Siguiendo esta línea, bajo las pedagogías libres no directivas tienen cabida aquellos proyectos escolares que son alternativos y democráticos. Es común que estos proyectos se denominen alternativas a la escolarización tradicional. Es más, puede decirse que no cumplen con los requisitos legales los planteles educativos.

Lo que hay que entender es que las pedagogías libres no directivas se configuran alrededor de la idea de “Educación en libertad”. Ergo, alrededor de la elección no coercitiva de lo que se desea y debe aprender. Por ello, es usual que en los centros educativos donde el proceso enseñanza-aprendizaje se hace en el marco de esta perspectiva, no se use el nombre de profesor porque se busca que la relación entre docente y alumnos sean una relación en término de igualdad y horizontalidad.

Llegados a este punto, es necesario decir que, las escuelas libres suelen ser relegadas y están poco valoradas. Esto se debe a que se les acusa de ser radicales e, igualmente, difícilmente se comprende su metodología porque pasa por ser demasiado flexible, abierta y poco estricta con los estudiantes.

Las pedagogías de la inclusión y la cooperación.

De las pedagogías de la inclusión y la cooperación nace de lo que Slee (2012) llama escuela extraordinaria, ya que -en palabras del autor- se opone a la escuela ordinaria. Este tipo de pedagogías del siglo XXI cimientan sus metodologías educativas sobre acciones tales como colaborar, cooperar, participar, acompañar, dialogar y escuchar. Además, permanecen en la constante búsqueda de conseguir que las relaciones entre los estudiantes se basen en el trabajo en grupo. Por tanto, se enfocan en crear grupos interactivos y colaborativos capaces de crear conocimiento compartidos. Para ello, la comunicación, solidaridad y las redes comunitarias juegan un papel esencial.

En otro orden de cosas, esta pedagogía busca modificar y superar el concepto sobre la integración, ya que uno de sus objetivos más importantes es sobreponerse a la exclusión y discriminación que se vive en las escuelas. Desde las pedagogías de la inclusión, alcanzar dicho objetivo nos obliga a pensar la educación como una educación que debe ser democrática y que sólo se podrá configurar toda vez que se logre una reforma educativa que, a su vez, de lugar a una transformación profunda de las instituciones. En consecuencia, esa reforma debe, también, llevar a repensar la manera en la que se entiende al alumnado, los planes escolares, la organización escolar, las concepciones y las metodologías educativas.

Se debe agregar que, estas pedagogías nos invitan a reconceptualizar las prácticas pedagógicas de los docentes para que estas pasen a ser humanizantes y no segregadoras, lo cual obliga a cambiar la mentalidad y formación profesional de los docentes con relación a la educación de los individuos con discapacidades intelectuales (Carbonell, 2015), dado que la inclusión no puede lograrse si no hay un cambio radical de la formación docente con

respecto a sus modos de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la par, el imaginario colectivo sobre los valores y concepciones educativas amerita cambiarse.

Por todo esto, dentro de este tipo de pedagogías los profesores son la figura central; son ellos quienes están obligados a trabajar por la equidad y la igualdad en las aulas, de la mano con varios especialistas, por el proceso educativo. En este punto, hay que resaltar que, entonces, los cambios microestructurales no son útiles, pues los cambios deben darse en todo el sistema educativo.

Pedagogía lenta, serena y sostenible.

La pedagogía lenta, serena y sostenible es todo un movimiento que está enmarcado en la idea de la Escuela Nueva para el Siglo XXI y se centra -sobre todo- en la educación para la infancia. De otro lado, esta pedagogía recoge la tesis de Rousseau de la especificidad de la infancia (Carbonell, 2015), por lo que los niños no se asumen como adultos que están en desarrollo. Esto implica que el niño tiene una forma de entender y pensar el mundo que es propia, por lo cual, esta pedagogía espera a que la infancia y el aprendizaje escolar sigan su curso, de acuerdo con los procesos naturales de la vida. El objetivo fundamental es que los niños vivan felizmente.

Este tipo de pedagogía se originó en el 2002 y fue creada Maurice Holt, quien publicó un manifiesto que abogaba por la escolarización lenta. El término Slow school está, de hecho, inspirado en el slow food. En dicho manifiesto, Holt denuncia que la escuela tradicional únicamente busca el almacenamiento veloz y memorístico de los contenidos escolares. Igualmente, denuncia las pruebas estandarizadas y la estandarización curricular (Carbonell, 2015). Con esto en mente, se crea una propuesta que busca que los estudiantes estudien a ritmos más lentos para alcanzar profundización en los temas y así, establecer

relaciones entre conocimientos, con el fin de aprender a pensar críticamente y no educarse buscando solo aprobar las evaluaciones.

Por otro lado, las metodologías de la pedagogía lenta, serena y sostenible se piensan en términos del presente y no del futuro. Además, retoman la propuesta de Montaigne (Carbonell, 2015) para conseguir desarrollar un tipo de educación tan dulce como aislada que los planteles educativos y, así mismo, que esté en contacto con la naturaleza. Como resultado, la quinésica es esencial en sus prácticas educativas.

Las pedagogías de las diversas inteligencias.

Esta propuesta pedagógica se configura, principalmente, en torno a la teoría de la inteligencia de Gardner, la cual plantea que la inteligencia académica no es un factor apropiado para medir la inteligencia de un individuo (Nadal, 2015). Uno de sus postulados más importantes es el que dicta que la inteligencia puede ser distributiva. Así, un uso adecuado de ella hace al individuo más inteligente. Por ello, “la inteligencia social mejora la convivencia y profundiza la democracia, la inteligencia emocional facilita el acceso a todo tipo de conocimiento” (Carbonell, 2015, pp. 115). Desde esta postura, la innovación educativa debe evitar que las capacidades humanas y las inteligencias se excluyan entre sí.

Perspectiva constructivista del aprendizaje.

No puede asegurarse que exista una teoría constructivista del aprendizaje. No obstante, Woolkolf (2010) apunta que gran parte las teorías constructivistas sostienen dos ideas esenciales: que los aprendices son individuos activos, por lo cual trabajan dinámica y activamente en la construcción de sus conocimientos; y que las interacciones sociales son fundamentales en la construcción del conocimiento. Todos los científicos constructivistas tienden a compartir finalidades similares para el estudio del aprendizaje. Estos destacan emplear el conocimiento activo, en lugar de la memorización de hechos, teorías y

conceptos poco relevantes. Con base en ello, las metas del aprendizaje -desde el enfoque constructivista- se dirigen desarrollar: habilidades que busquen y resuelvan problemas complejos; el pensamiento crítico, la autodeterminación y la apertura a variadas perspectivas (Driscoll, 2005, citado en Woolfolk, 2010). Además, aunque no hay un único modelo constructivista, muchas teorías están de acuerdo en que las condiciones para lograr el aprendizaje son cinco, a saber: promover arduamente la autonomía, la conciencia sobre el aprendizaje personal e impulsar la idea de que los conocimientos no se reciben, sino que se construyen; brindar diferentes opciones, perspectivas y, de igual forma, usar múltiples representaciones para un contenido en específico; enseñar en ambientes complicados, pertinentes y acorde a la realidad; ofrecer al alumno herramientas que le permitan negociar socialmente y entender para del aprendizaje es la responsabilidad compartida; motivar la aprehensión y apropiación del aprendizaje.

En lo que se refiere al aprendizaje individual, los construccionistas no están enfocados solamente en él, pues ellos se interesan y cuestionan por cómo se construye el conocimiento universal de dominio público, en todas las disciplinas. Adicionalmente, están inclinados a investigar la forma en que las ideas comunes, las creencias cotidianas y los conocimientos que se tienen sobre el mundo se transfieren a los nuevos integrantes de un grupo social particular. De donde se infiere que, los construccionistas creen firmemente que el conocimiento se construye socialmente, aunque está claro que en las sociedades humanas algunos individuos tienen más poder que otros, y son ellos quienes definen qué hacer parte de las teorías, perspectivas y enfoques que buscan explicar el mundo.

Ahora bien, para el constructivismo las realidades que componen el mundo externo son los elementos que dirigen la construcción del conocimiento (Woolfolk, 2010), de manera que, los individuos reconstruyen la realidad porque crean representaciones mentales

precisas de los objetos. Estas representaciones pueden ser proposiciones, leyes, conceptos, patrones de causa y efecto, etc. Lo importante es que las representaciones sí lleguen a reflejar como son las cosas de la realidad exterior al individuo. Un principio general muy aceptado en el constructivismo es que cuanto más aprende la persona, más podemos asegurar que su experiencia es profunda. En la construcción de los conocimientos, los factores internos y los factores externos dirigen el proceso, puesto que los conocimientos se crean gracias a las interacciones entre factores cognoscitivos y socioculturales.

Hay que decir que, el constructivismo es una práctica pedagógica reciente en el ámbito educativo, pero encontró mucho respaldo gracias a la noción de apropiación y el carácter social de la construcción del conocimiento (Woolfolk, 2010). Para la educación es de vital importancia la idea de que la elaboración singular de significados es más bien una construcción activa y social del conocimiento. El alcance del conocimiento se vive en conjunción con otros seres humanos. Todo lo que aprendemos y sabemos lo compartimos con los miembros de nuestro contexto sociocultural (Phan, 2008) porque el proceso que nos permite entender plenamente el significado de la realidad se desenvuelve en las relaciones con los otros agentes sociales a través de los procesos de instrucción y corrección.

La educación liberadora de Freire.

Para Freire la educación es una herramienta poderosa para fomentar la libertad de los oprimidos. La educación es la herramienta que fomenta la concientización, la cual está definida como un proceso mediante el cual los individuos adquieren un pensamiento crítico de sí mismos y de la realidad en la que se encuentran inmersos. En cualquier caso, es importante que el pensamiento se transforme en acción.

En conjunto, la práctica y la metodología educativa de Freire es completamente antagónica con los cánones de la pedagogía tradicional y se enfoca en lograr un cambio

democrático radical. Consecuentemente, el autor considera lo que ha llamado educación bancaria como herramienta domesticadora que se erige, también, como un instrumento de opresión, cuya finalidad es desarrollar una cognición pasiva y se manifiesta en la formación y participación unilateral. No obstante, la educación también puede adquirir un rol liberador, en el que la educación es, ante todo, problematizadora. De ahí que el conocimiento sea producto de la relación dialógica entre estudiantes y docentes. En la praxis, este tipo de educación tiene la obligación de despertar la conciencia del oprimido en pro de la transformación social. Aquí destaca la idea de Freire de que los seres humanos nacen para transformar el medio y no para adaptarse a él. Además, en la pedagogía de Freire, no puede hablarse de un rol directivo porque los hombres se educan entre sí, mientras que el mundo es solo un mediador de ese proceso.

La perspectiva sociocultural del desarrollo humano: Lev Vygotsky.

Lev Vygotsky construyó toda una empresa psicológica que aborda el desarrollo humano entendiéndolo como el producto de las interrelaciones de la maduración orgánica y el entorno cultural (Vygotsky, 2012). De acuerdo con Vygotsky, el origen social del individuo y la cultura darán origen a lo que él denomina funciones psicológicas superiores, por esta razón, la actividad psicológica -o mental- de los seres humanos solo puede entenderse y explicarse comprendiendo los procesos históricos, sociales y culturales de los cuales hacen parte (Vygotsky, 2012). Es importante tener presente que el proceso de desarrollo humano recoge dos elementos esenciales, a saber: las etapas elementales y las funciones psicológicas superiores. Las etapas elementales son biológicas, mientras que las segundas tienen un origen sociocultural. Siguiendo esta línea, el autor se propuso evidenciar que los factores genéticos tienen una participación menor en el desarrollo

humano, en comparación con los factores sociales, pues estos determinan la configuración mental de los seres humanos (Vygotsky, 2012).

Con todo, para Vygotsky el desarrollo es social, y este proceso se inicia con el nacimiento y es regulado por diferentes actores sociales. La función de dichos agentes es dotar de competencias y regular el progreso de los niños en el uso de herramientas culturales, como el lenguaje. Siguiendo esta línea, desde la perspectiva vygotskiana, el lenguaje es una herramienta cultural fundamental, pues los signos y los símbolos son la herramienta cultural por excelencia que ayudan a la mediación semiótica; proceso mediante el cual el niño interioriza. Es decir, se adentra a la sociedad de la cual hace parte. Como tal, el proceso por medio del cual el sujeto se integra a la sociedad es equivalente al paso de una regulación externa social de procesos psicológicos a una regulación individual de estos que se refleja en el lenguaje interno. En otras palabras, todo lo interpersonal se transforma en características intrapersonales. De este modo, Vygotsky establece la interrelación entre las influencias macro y micro de la sociedad (Vielma y Salas, 2000).

El concepto de Zona de desarrollo próximo.

La Zona de Desarrollo Próximo se conceptualiza como aquella zona que ayuda a fijar las funciones psicológicas superiores que todavía se encuentran en proceso de maduración. Como tal, la Zona de desarrollo no es algo tangible; algo que pueda encontrarse en el espacio, es un constructo hipotético que sirve para señalar las diferencias entre lo que los niños pueden hacer y lo que puede lograr hacer en relación con un adulto que sirva de guía cualificado (Vygotsky, 2012). Llegados a este punto, es importante resaltar que los adultos, en la teoría de Vygotsky, son figuras mediadoras para el establecimiento conceptual. Adicionalmente, Este concepto innovador, que permite explicar el desfase existente entre lo individual y lo social en la solución de los problemas y

tareas, es exclusivamente de orden cognitivo. En este espacio y a través de la interacción social se produce el paso de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica, conceptos claves de la psicología vygotskiana. A partir de lo expuesto anteriormente, es claro que resulta poco útil que el sistema de educativo colombiano se proponga estandarizar los procesos, metodologías y perspectivas educativas para todas las regiones del país, puesto que cada región colombiana tiene un contexto cultural diverso que, consecuentemente, determinará los procesos cognoscitivos de sus habitantes y su desarrollo.

El capital cultural.

La teoría del capital cultural fue elaborada por el autor francés Pierre Bourdieu. Esta teoría es de tradición sociológica y explica que las prácticas culturales se ven determinadas por la interiorización inconsciente de cogniciones, valores y afectos sociales.

Concretamente, la teoría del capital cultural argumenta que aquellos que han recibido una educación formal, con grandes recursos económicos y provenientes de una posición social elevada tienen comportamientos culturales sofisticados. En contraposición, aquellos que crecen en entornos pobres carecen de suficientes recursos en materia de educación, cultura, y formación. Por esta razón, tienen dificultades para avanzar en la escala social, lo cual les implica esforzarse de sobremanera para acceder a trabajos, universidades y oportunidades diversas, en comparación con aquellos que tienen un capital cultural acumulado desde la infancia.

La adolescencia y la infancia son etapas del desarrollo cruciales dentro de la teoría del capital cultural porque es en ellas que tiene lugar la socialización de los individuos. Es por esta razón que se entiende como etapas esenciales para comprender la formación del habitus -concepto acuñado por Bourdieu- que tienen los individuos.

En lo que respecta al campo educativo, la teoría del capital cultural es de gran importancia pues puede permitir entender las inequidades en la educación, ya que el capital cultural, en últimas, son todas las formas de conocimiento y ventajas que tiene un individuo con respecto a otros y que le ubican en un estatus más alto dentro de la sociedad; por ende, tiene ventajas con respecto a otros. Hay que tener en cuenta que, los padres son quienes proveen al niño y adolescente del capital cultural, pero este se reforzará e incrementará en la escuela de la cual sea parte.

Diseño Metodológico

La presente monografía y el análisis documental corresponden a una investigación de tipo cualitativo, puesto que, con la revisión de literatura se busca establecer aspectos comunes que permita desarrollar conclusiones en una generalización e, igualmente, se obtenga una conclusión como resultado del proceso de inferencia de similitudes observadas en los casos observados (Hernández-Sampieri, 2014). Además, esta monografía es un estudio descriptivo, siguiendo la propuesta metodológica de Hernández-Sampieri (2014), ya que su propósito es el de describir las características e interpretar la información recolectada sobre pedagogías del siglo XXI, el sistema educativo colombiano, aprendizaje significativo y adolescentes en condición de vulnerabilidad.

Por otro lado, en este documento se realiza una reflexión documental sobre las pedagogías del siglo XXI desde la perspectiva sociocultural del desarrollo para alcanzar el aprendizaje significativo en adolescentes colombianos estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social, a través de una búsqueda de referencias digitales sobre las temáticas que argumentan el desarrollo de la presente propuesta de investigación.

Análisis documental

La primera fase de la monografía inició con la identificación del tema. Ya en la segunda fase, se realizó la recolección de los datos necesarios y acordes a las temáticas ya planteadas, esto, por medio de los medios digitales, con los cuales se facilita la búsqueda y análisis en menor tiempo.

Los criterios para la inclusión de artículos fueron: estudios publicados a nivel internacional y nacional, en español o inglés, en el periodo 2010 a 2020, con acceso a texto completo y que abordaran los siguientes temas: aprendizaje significativo,

adolescentes en condición de vulnerabilidad social, desarrollo sociocultural, perspectiva constructivista del aprendizaje, adolescentes y pedagogía del siglo XXI. El tipo de estudios que sirvieron a la realización de la monografía fueron estudios primarios, revisiones sistemáticas de literatura y, en literatura gris, tesis de maestría, especialización o doctorado. Los criterios de exclusión fueron estudios cuyos participantes eran niños, padres o profesores. Sumado a esto, se excluyeron artículos de opinión, ensayos, trabajos de grado para pregrado y cartas al editor.

En la tercera fase, los estudios identificados se evaluaron a la luz de los criterios para inclusión de los documentos; luego se examinaron los títulos, los resúmenes o la sección de introducción de cada documento para evaluar su pertinencia con el tema de investigación y así, determinar la lectura de texto completo y la inclusión final en el análisis. Por último, en la cuarta fase, se elaboró un análisis de los postulados y las posturas de los autores buscando reflexionar críticamente sobre estos.

Análisis y resultados

Se identificaron 70 estudios en las bases de datos SciELO, Google académico, Redalyc y Dialnet. Entre estos se descartaron 15 documentos duplicados. El examen cuidadoso de cada uno de los 55 estudios elegibles, de acuerdo con los criterios establecidos para la inclusión de los documentos, llevó a la inclusión final de los documentos, para la reflexión, a 40 de ellos. Simultáneamente, el análisis de la literatura incluida demuestra que el aprendizaje significativo en Colombia se investiga y evalúa a luz de sus posibilidades metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de asignaturas específicas en la secundaria, a saber: química, física, escritura, etc. Además, las pedagogías del siglo XXI en Colombia se orientan, sobre todo, a la inclusión y creación de entornos virtuales de aprendizaje, por lo cual, varios trabajos se enfocan en las TICS.

En cuanto a las pedagogías del siglo XXI, estas se proponen y erigen como alternativa ante los retos que impone la pedagogía tradicional en las escuelas colombianas. Así pues, la mayoría de los estudios asumen una posición crítica para cuestionar la forma en la que está estructurado el sistema educativo en el país; muchos de estos estudios argumentan en torno a la necesidad de actualizar la pedagogía colombiana, puesto que muchas de sus metodologías se mantienen empleando métodos antiguos, desarrollados en el siglo XIX. Por ende, han dejado de ser útiles para responder a las necesidades educativas del país, en la medida en que Colombia es un país diverso, cuyas regiones tienen diferentes necesidades educativas, de acuerdo con los problemas que las aquejan e, incluso, al desarrollo político, social y cultural de cada una.

Estado actual del Sistema Educativo Colombiano: logros y desafíos para superar las desigualdades e inequidades en materia educativa.

Actualmente, Colombia tiene 50.991 planteles escolares en todo el territorio nacional. Muchos de estos planteles brindan servicios de educación media (MEN, 2015). Además, el país tiene 137 Escuelas Normales Superiores públicas. Estas escuelas tienen por objetivo formar maestros de preescolar y primaria. En las Escuelas Normales Superior 2 años corresponden a educación secundaria (media) y 2 años adicionales corresponden a la educación postsecundaria. En cuanto a la jornada escolar, las instituciones educativas en Colombia tienen una jornada de, aproximadamente, 6 horas. No obstante, hay que resaltar la iniciativa del Estado para lograr instaurar la jornada única en todas las instituciones; se espera que esta jornada tenga un mínimo de 7 horas diarias. Hoy día, 1 millón de jóvenes se encuentran matriculados en el nivel de educación media. El 76%, de este grupo, hacen parte de programas de bachillerato general. El porcentaje restante (24%) está matriculado en programas con opciones de formación vocacional, formación que se conoce como bachillerato técnico (OCDE, 2014); una vez que los estudiantes de secundaria terminan los estudios de educación media y presentan el examen ICFES, obtienen el título de bachiller académico.

Ahora bien, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, la educación secundaria se mantiene como el elemento que presenta las mayores dificultades y limitaciones del Sistema Educativo Colombiano. Hay que decir que, en este nivel educativo la tasa de deserción anual es de 4,5%, una tasa mayor a la tasa de deserción de la educación primaria y educación media (UNICEF, 2012). Llegados a este punto, conviene señalar que tan solo 30% de los adolescentes matriculados en los colegios logra acceder a la educación superior, y -lamentablemente- un gran porcentaje de ellos eventualmente desertan. De hecho, las

tasas de deserción para la educación superior están entre el 10% en las universidades (MEN, 2015). De igual modo, de acuerdo con la OCDE (2015), las altas tasas de deserción y el delicado cambio de la situación educativa en el país tienen como consecuencia que Colombia sea uno de los países latinoamericanos con los porcentajes altos de adolescentes que no estudian, 36%. Más aún, Colombia tiene un gran porcentaje (19%) de jóvenes que no están ocupados; es decir, no estudian, ni trabajan; este porcentaje es más del doble del promedio de la OCDE (7%) (OCDE, 2015).

Al mismo tiempo, otro problema que aqueja enormemente al sector educativo es el de la repetición de años escolares: en Colombia la tasa de repetición escolar también es una de las tasas más altas entre los países de la OCDE. Hay que decir que, 41% de los estudiantes de educación media, de 15 años, repitió un grado durante su trayectoria escolar (OCDE, 2013).

Con respecto al acceso a la educación y al logro académico, en la literatura se ha reportado que la infraestructura física de las instituciones junto con los materiales educativos inapropiados afecta estos factores. No puede afirmarse que en Colombia hay escasez de profesores en la educación básica y media, pues esto sería mentir. Sin embargo, existen brechas en cuanto al número de profesores y, además, el nivel académico de los docentes es más bien bajo. Es importante considerar que, en comparación con las zonas urbanas, las zonas rurales poco pobladas están obligadas a lidiar con desafíos especiales en lo que se refiere a infraestructura, desarrollo y pobreza. Incluso, son muchos los impedimentos que restringen el acceso de los adolescentes a la educación, pero entre ellos resaltan: ausencia de oportunidades educativas, pobreza, necesidades que impulsan a insertarse en el mercado laboral y la violencia en los territorios. Adicionalmente, los

departamentos más pobres del país, frecuentemente, no tienen guías, respaldo y capacidad suficiente para brindar una educación eficaz.

Por otra parte, los siguientes son los retos más importantes del sistema: en primer lugar, la ausencia de estándares colectivos limita el enriquecimiento de la calidad educativa del sistema; en segundo lugar, la cantidad de entes involucrados en el manejo de la educación y la poca descentralización del sector en Colombia, la administración de este es especialmente difícil, y en tercer lugar, el gobierno central es responsable de dictaminar los objetivos reglamentarios para el sector educativo, sin tener el aparato estatal necesario para controlar y supervisar a los entes regionales con el fin de alcanzar los resultados esperados. Aunque en Colombia se cuenta con organizaciones, sistemas de información, instrumentos de evaluación del desempeño para el control, auditoría del sistema educativo; confrontar la corrupción y mejorar los procedimientos para el desarrollo de políticas, la aptitud y la organización entre los niveles de dirección es deficiente, lo cual es uno de los mayores retos estructurales para la educación colombiana; estos retos agravan las ya existentes inequidades a nivel regional y territorial.

Paralelamente, muy a pesar del incremento en la trayectoria escolar en los últimos años, solo los niños de entre 7 y 13 años disfrutaban de un acceso universal a la educación, tal como lo demuestran las tasas de inscritos, pues superan el 90% (OCDE, 2013). Además, las bajas tasas de asistencia escolar, el poco adecuado cambio entre grados, la alta deserción escolar y la deficiente cobertura constituyen una gran limitante para el sistema de educación colombiano. Todavía más, el acceso a la educación y la implicación de los estudiantes, así mismo, se entorpecen por el ingreso retardado y las prominentes tasas de repetición de niveles. Esto perjudica el logro académico y, a la par, incrementa la

posibilidad de deserción (Ramírez, 2014). Sumado a esto, un gran porcentaje de la población estudiantil no está matriculada en el grado que le corresponde a la edad.

En lo que respecta a los logros del sistema educativo colombiano, hay que mencionar que, durante las últimas décadas, el sistema sufrió un cambio esencial que consiguió elevar las tasas de acceso a la educación. Es importante reconocer que el acceso a la educación ha sido prioridad de casi todos los gobiernos y, por ende, se han establecido políticas públicas que se proponen aumentar la cantidad de estudiantes matriculados en todos los grados y, de igual manera, extender la cobertura en todo el territorio nacional. Siguiendo esta línea, en la pasada década la expectativa de vida escolar aumentó dos años y la atención integral y educación a la primera infancia incrementó en un 40% y 50%. Además, el gran enfoque en los resultados del aprendizaje de los estudiantes que se ha tenido en los últimos años, con instituciones como el ICFES, generó muchas reformas al ejercicio de la profesión docente y contribuyó a la instauración de un fuerte sistema de evaluación. Aun así, el sistema todavía debe acabar con las brechas existentes en relación con la participación y está en la obligación de acrecentar la calidad educativa para todos los estudiantes, sin distinción de raza, etnia o nivel socioeconómico.

De otra parte, aunque no existe una forma universal y correcta para administrar los sistemas educativos, siguiendo a la OCDE (2015), las gestión y dirección de ellos son mucho más efectivas cuando están acorde a las prácticas culturales de las regiones, y, así mismo, cuando se tienen sistemas de apoyo y control útiles para asegurar que los distintos grados y actores trabajen colectivamente en pro de conseguir los mismos objetivos.

Con relación a la cobertura, los recursos económicos totales durante la última década destinados para la educación oscilaron entre 7,3% y 8,1% (MEN, 2013). Se observa que, en los últimos años dichos recursos guardan una tendencia a incrementarse levemente.

Para la educación financiada con recursos provenientes de fondos públicos se han establecido formas de participación que involucran tanto sectores privados, como sectores públicos; de ahí que existan las figuras de educación subsidiada por el Estado y educación en concesión. En el modelo de educación subsidiada, el Estado envía el dinero, por medio de las secretarías de educación, a entidades particulares con el propósito de que brinden los servicios educativos, sobre todo en lugares en los cuales el Estado no cuenta con suficiente capacidad estructural y de recursos humanos para prestar estos servicios. Con todo, los esfuerzos hechos desde el MEN no parecen ser suficientes para resolver de una vez por todas los problemas que aquejan al sector educativo, pues aún no es posible afirmar que los problemas de calidad y cobertura que perjudican a los sectores con los ingresos económicos más bajos del país, a la población campesina y, especialmente, a los grupos étnicos, no existen.

Educación, desigualdades y estrategias educativas en Colombia

En Colombia, las desigualdades e inequidades se sufren desde edades tempranas. Tanto es así que, muchos niños colombianos jamás asisten a la escuela; no ingresan a tiempo, o deben asistir a instituciones con poca calidad en educación. Por supuesto, esto resulta en grandes diferencias en el desarrollo de competencias y para la adquisición de un nivel educativos. Por esta razón, la expectativa de vida escolar en graves condiciones de pobreza es de seis años, y solo 9% de ellos puede acceder a educación superior. En contraste, los niños más ricos alcanzan una expectativa de vida escolar de 12 años, mientras que 53% de ellos se matricula en educación superior. Simultáneamente, el débil apoyo al aprendizaje de los niños les deja sin competencias y habilidades sólidas para competir con otros. Es por eso por lo que, frecuentemente, deben esforzarse más que los demás para progresar a ritmos aceptables. Incluso, deben repetir grados o, en los peores casos, desertar.

Prueba de lo anteriormente dicho es el hecho de que los estudiantes que continúan su educación hasta los 15 años tienen un desempeño académico muy inferior comparado con el de estudiantes en los países que hacen parte de la OCDE (OCDE, 2015).

Es necesario señalar que, la desigualdad social fomenta los contrastes que existen en el acceso educativo y el cumplimiento de metas. Un estudiante colombiano perteneciente a un nivel socioeconómico bajo, como el estrato 1, tiene una alta probabilidad de quedar fuera del sistema escolar una vez cumplidos 6 años de vida escolar (UNESCO, 2015). Además, las evaluaciones internacionales al sistema demuestran que el origen socioeconómico de los niños es un factor que define el desempeño académico para el caso colombiano (Ramírez, 2014). Conviene subrayar, también, que los integrantes de familias de niveles socioeconómicos altos tienen altas tasas de participación en la educación ofertada a la primera infancia.

Cabe destacar que, la población rural -el 25% de la población colombiana- está en condiciones de vulnerabilidad social, con niveles muy elevados de pobreza. Adicionalmente, las tasas de analfabetismo del campesinado, que está por encima de los 15 años, superan el 15%. Esto supera tres veces al promedio nacional (Sarmiento, 2010). Los niveles de matrícula y permanencia de los estudiantes campesinos tienden a ser inferiores a aquellos matriculados en zonas urbanas. Para el año 2016, el porcentaje de permanencia escolar en las ciudades es del 82%, porcentaje que contrasta con el indicador porcentual del 48% para el campo colombiano (Fundación Compartir y Fedesarrollo, 2016).

Llegados a este punto, es necesario resaltar las carencias estructurales bajo las cuales se encuentran los estudiantes que habitan las zonas rurales: los colegios rurales tienen -en promedio- 37 años de antigüedad y han tenido poco, o nulo mantenimiento. No resulta extraño que los estudiantes rurales estén obligados a estudiar bajo varias

deficiencias en la planta física de los colegios, en las cuales destacan la falta de alcantarillado, red de luz, gas, entre otras.

Hay que mencionar, además, que, por cada 100 estudiantes que están matriculados en las zonas urbanas, 82 terminan la educación media, pero para el caso de las zonas rurales es bastante diferente, pues tan solo 48 completan su formación. También sabemos que, de cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo en las zonas rurales de Colombia, solo 48 de ellos completan la educación media (MEN, 2013). De acuerdo con un informe publicado por la organización sociedad civil por la niñez y la adolescencia “Niñez Ya” (2018), un 40% de los niños y niñas que no asisten al colegio están ubicados en zonas álgidas del conflicto armado colombiano, y el promedio de años de escolaridad en dichas zonas es de 7.3. Además, las cifras del informe evidencian que en el año 2016 aproximadamente 280.562 niño/as y adolescentes abandonaron sus estudios en el colegio, siendo el grado sexto el que presentó mayor deserción con un indicador porcentual de 16%. Por cada 100 estudiantes matriculados que cursan sexto grado, más del 30 % de ellos no culmina la educación media. Investigaciones realizadas en regiones vulnerables del país, como Tumaco y Arauquita, hechas por el Instituto de Investigación en Educación muestran que al terminar el noveno grado únicamente la mitad de los estudiantes continúan con su proceso escolar, puesto que el grado once y decimo ya no se ven como grados necesarios y mucho menos, atractivos.

En relación con los grupos étnicos y afrocolombianos, el panorama no parece ser mejor: la tasa de asistencia escolar indígena muestra que el porcentaje de asistencia a la escuela de este grupo étnico es mucho menor en relación con la población no étnica y la población afrocolombiana. Las dificultades que enfrenan las comunidades indígenas en tema de escolaridad son de acceso y permanencia. Estas dificultades se vinculan

directamente con una, prácticamente, nula oferta en los territorios. Para estas comunidades hay una ausencia de pertinencia de la educación impartida, pues los contenidos educativos rara vez están relacionados con su sistema de creencias y prácticas culturales ancestrales.

En Colombia, la Ley General de Educación tiene como objetivo proveer una educación especializada y particular dirigida a las etnias. Esta ley obliga al gobierno a desarrollar contenidos adecuados para los grupos étnicos del país. No obstante, hoy son pocos los proyectos etno-educativos creados mancomunadamente con las comunidades indígenas. Los contenidos y proyectos educativos actuales desconocen la lengua, forma de vida y autonomía de los pueblos étnicos.

Todas las cifras anteriormente descritas exponen que aun con todas las inversiones económicas y los esfuerzos del MEN, el sistema educativo colombiano no asegura la culminación total de la formación escolar, ni minan las desigualdades educativas, específicamente en zonas rurales y en zonas que habitan los grupos étnicos.

Avanzando en nuestro razonamiento, es fundamental destacar las inequidades en materia de calidad educativa: a partir de los resultados de las pruebas ICFES - SABER 11, en décadas recientes, es posible argumentar que los departamentos de Caldas, Cundinamarca, Boyacá y Santander presentan la mayor proporción de estudiantes que están en brecha educativa. Por otra parte, los estudiantes de instituciones privadas, en general, obtienen los mejores puntajes en las pruebas de Estado, como el SABER 11, en comparación con aquellos que estudian en colegios públicos (ICFES, 2015). Aun así, los resultados de las pruebas PISA dejan en evidencia una paradoja, y es que los estudiantes más destacados, quienes suelen pertenecer a los colegios privados de elite, no logran alcanzar a los estudiantes escolares con los resultados más bajos correspondientes a otros países. Este hecho nos indica que la calidad de la educación colombiana se mantiene en un

nivel medio y que las metas que se han planteado para su mejoramiento en los distintos planes de desarrollo no han sido alcanzadas en ningún caso. Es posible que los planes de desarrollo territorial para el proceso pedagógico y educativo no sean acertados para el desarrollo humano y profesional de la población, puesto que tienden a enfocarse en los resultados de las pruebas SABER, minimizando la necesidad de apuestas formativas para alcanzar una educación que induzca al pensamiento crítico y fomente la enseñanza democrática de estudiantes escolares.

Probablemente, las diferencias entre las instituciones educativas públicas y privadas sean resultado de la forma como se estructuran los currículos oficiales y los proyectos educativos. El estado físico de los planteles y la disponibilidad de recursos materiales se asocian positivamente con el rendimiento académico del estudiantado. Sin embargo, aunque los planteles públicos suelen tener mejor capital humano y otros recursos, los rendimientos académicos de sus estudiantes en promedio están por debajo del rendimiento académico en colegios privados (Sarmiento, 2000). Las diferencias significativas en la calidad educativa entre colegios privados y colegios públicos tienen que ver con problemas macroestructurales más amplios de la sociedad colombiana. De manera que, las diferencias se reducen a hogares pobres y hogares no pobres. Como resultado, la educación en Colombia se oferta de forma diferenciada, mientras que, está fuertemente asociada a las condiciones materiales y a las asignaciones iniciales que detenta un individuo en tres esferas: social, económica y cultural. Dichas condiciones son las que hacen factible la acumulación de capitales económicos y culturales en las diferentes agrupaciones de individuos que conforman la sociedad.

En otro orden de ideas, el estudio de la calidad de la educación permite esclarecer que existen factores socioeconómicos asociados al logro académico. Una investigación

realizada por Sarmiento en el año 2000 (Sarmiento, 2010) comprueba que hay un mayor número de egresados de colegios privados que son admitidos en la Universidad Nacional de Colombia, lo cual sugiere – de algún modo- que este grupo tiende a superar y, por ende, ser mejor que los estudiantes egresados de colegios públicos. Igualmente, el nivel socioeconómico de los estudiantes y el colegio del cual se es parte se relaciona estrechamente con el logro académico. Más aún, los resultados del logro durante la educación media y básica es un factor determinante para el acceso a la educación universitaria, mientras que, la permanencia de los estudiantes en ese tipo de educación, pero también en la educación básica, media y primaria, está condicionada por factores como los ingresos económicos familiares, la calidad de la educación y la posición social que se ocupa.

Afortunadamente, en Colombia se han desarrollado una gran cantidad de modelos educativos que son diversos, eficaces y apropiados para brindar educación a los estudiantes que pueden categorizarse como menos favorecidos. Estos modelos también logran brindar oportunidades de desarrollo y formación a los adolescentes que no pudieron culminar sus estudios o que debieron retirarse antes de adquirir competencias suficientes para integrarse al mercado laboral. Los modelos flexibles se conocen como Escuela Nueva y bajo él está el 16% de los estudiantes de educación media. Habría que decir también que, en el año 2005 el MEN expresó las delimitaciones para la política pública que debía reglamentar los servicios educativos a poblaciones vulnerables en Colombia. Desde el MEN se consideran cinco grupos poblacionales de atención prioritaria: personas con discapacidad, población afrocolombiana, negra, raizal, palenquera, indígena y ROM; víctimas del conflicto armado colombiano, desmovilizados y habitantes de frontera (MEN, 2013; Beltrán, Martínez y Vargas, 2015).

Por otro lado, para los planteles educativos que atienden población indígena el MEN ha establecido que sigan programas de educación étnica, cuyo nombre es centro etno-educativo. Lo más positivo de este programa es que se ha desarrollado a partir de un trabajo colectivo con la comunidad. De igual modo, el MEN ha dispuesto de un Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica. Este programa se dirige a 2 millones de adultos en Colombia y permite que aquellas personas que aún no obtienen el título de bachiller académico puedan tener reconocimiento oficial de las competencias básicas que poseen. Adicionalmente, las 3.514 instituciones del SENA, planteles públicos y privados proveen programas de educación de corta duración. Estos programas son la Educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Las políticas del MEN se han orientado a multiplicar la colaboración y a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social. Una iniciativa fundamental para lograr superar la inequidad educativa es la gratuidad de la educación básica secundaria y primaria; sí bien todavía queda superar las limitaciones de los costos indirectos del transporte y los materiales para las actividades de aprendizaje. Se debe agregar que, las políticas económicas para la financiación del sistema avanzaron en términos de equidad. Todavía más, los modelos educativos flexibles, la educación con perspectiva étnica, los programas de alimentación y el transporte escolar, contribuyen activamente a la cobertura universal de la educación. Empero, el nivel socioeconómico, la ubicación, el género y la etnia determinan mucho las opciones educativas de niños y niñas colombianos.

Ahora bien, lidiar y establecer estrategias de afrontamiento a los desafíos en materia de educación, es fundamental para que el país avance haciendo uso del talento y lo que puede ofrecer la población juvenil. Lo cierto es que, el futuro académico para los

adolescentes en condición de vulnerabilidad social no es optimista, ya que no existen trabajos claros que retomen sus contextos geográficos, sociales y culturales dirigidos a la primera infancia, básica primaria y secundaria. Es verdad que el MEN – como vengo exponiendo hasta aquí – ha desarrollado una serie de estrategias para abordar todos los retos que enfrenta Colombia en materia educativa, pero la forma en la que se llevan a cabo las estrategias en los territorios dista mucho de lo estipulado en el papel. Aún hoy, en el siglo XXI, Colombia lucha con niveles muy altos de analfabetismo y tiene diferencias de aprendizaje y acceso que se reflejan en las diferentes entre zonas urbanas y rurales. Los estudiantes pobres y de grupos étnicos reciben clases en instituciones que tienen desventajas porque no cuentan con recursos económicos y recursos humanos suficientes.

Aunado a lo anterior, las políticas del MEN aún no se basan en pedagogías adecuadas para fomentar el aprendizaje en entornos de vulnerabilidad, mientras que desconocen las limitaciones en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes poco favorecidos. A su vez, los resultados de las de Estado ponen sobre la mesa que el estrato socioeconómico de los planteles educativos es el factor que permite comprender las diferencias estudiantiles de los logros académicos, hecho que sugiere que existe una alta tasa de segregación entre colegios con base en factores socioeconómicos de los estudiantes (Ramírez, 2014).

Por lo que se refiere a las zonas rurales, los habitantes tienen menos acceso a la educación y bajos logros académicos cuando se les compara con sus pares en zonas urbanas, pero también, tienen varias desventajas que los deja en una situación aún más compleja: mayores índices de pobreza, violencia, embarazo adolescente, desnutrición y poca infraestructura. El acceso e inscripción en educación es inferior en los municipios y

los departamentos, particularmente para los niveles de educación para el trabajo y desarrollo humano, y educación media (MEN, 2015).

Lo más problemático de todo lo anteriormente descrito, es que aún no se desarrollan e instauran medidas efectivas acorde al contexto y al desarrollo de los estudiantes en dichas zonas. Esto es, no se toman en cuenta las variables biológicas, psicológicas y sociales que están implicadas en la maduración. Igualmente, es importante rescatar los aportes del estudio sociocultural del desarrollo desde el cual se reconoce que factores como la crianza, el estrato socioeconómico, el género, la etnia, los pares y la calidad del entorno familiar determinan los logros del rendimiento escolar en los adolescentes (Papalia & Feldman, 2014). También, los factores de mayor peso como la calidad de la educación y la autoeficacia percibida de los estudiantes. Así pues, podríamos deducir que el sistema educativo colombiano falla, principalmente en las regiones, en proveer y garantizar un buen curso de la educación de los adolescentes.

Avanzando en nuestro razonamiento, es necesario señalar que la calidad de la educación es el factor de mayor efecto sobre el rendimiento escolar. Siguiendo a Papalia (2014) es importante garantizar que los planteles educativos cuenten con un ambiente ordenado y seguro, con recursos económicos y materiales adecuados, y personal docente estable y de calidad, puesto que ello genera una cultura escolar propicia para destacar lo académico y avanzar en que todos los estudiantes puedan aprender, independientemente de los contextos socioculturales limitantes. Además, es fundamental crear actividades extracurriculares que alejen a los estudiantes de los problemas en los que podrían involucrarse al finalizar la jornada escolar. También, es necesario que los docentes se preocupen genuinamente por los alumnos, los respeten y confíen en ellos. De esta manera,

se logra establecer grandes planes de vida, exceptivas y se crean planes de trabajo conjunto para ayudarles a alcanzar el éxito (Eccles, 2004 citando en Papalia & Feldman, 2014).

En cuanto a la satisfacción con los planteles educativos, la literatura ha reportado que sí los adolescentes reciben suficiente apoyo psicosocial, están mucho más satisfechos con la escuela y tienen mejores calificaciones (Eccles, 2004; Jia et al., 2009, citados en Papalia & Feldman, 2014). Así mismo, sí el plan de estudios y la forma en la que se lleva a cabo la enseñanza se ajustan a los intereses, nivel de habilidad y necesidades contextuales.

Vulnerabilidad social y escuela: ¿Para qué se educa en Colombia?

En Latinoamérica desde mediados del siglo XX se incluyeron proyectos de reformas educativas que tenían por objetivo responder a las crisis económicas y políticas sufridas en la región a partir de los años 80. Desde entonces, con participación política de los gobiernos y otros actores sociales, se ha legitimado una gran influencia de agentes del mercado que insertan unas lógicas particulares de este en los sistemas educativos de América Latina; una de las consecuencias de esto ha sido que las políticas para los sistemas educativos se han reformado, buscando limitar la autonomía de las instituciones en temas como la libertad de cátedra y la adopción de estrategias pedagógicas específicas. Igualmente, es posible hablar de una serie de presiones financieras, pero también de opresiones sobre los procedimientos, orientaciones curriculares, formación, guías de evaluación y enseñanza, pues estos se están estructurando en función de la idea de que los sistemas educativos están obligados a funcionar como mercados, dentro de los cuales las personas buscan la cualificación de habilidades instrumentales y productivas. Por esta razón, la formación integral pasa a segundo plano (Blanco, Duarte y Aragón, 2017).

Ahora, cuando se repasa la historia colombiana, se entiende que nuestra sociedad viene sumida en el atraso, el analfabetismo, la pobreza y el subdesarrollo, desde su

constitución como nación -o antes-. Actualmente, Colombia es uno de los países con menor desarrollo en cuanto a ciencia, educación y tecnología en todo el continente. Aun cuando es innegable que el Estado Colombiano ha buscado enfrentar ese problema desde un modelo neoliberal, el cual se adentró en Colombia durante los años noventa. Dicho modelo implica que, para solucionar los problemas de eficacia y rendimiento del sistema educativo, hay que alcanzar una optimización del servicio. Por supuesto, la optimización del servicio (desde el modelo neoliberal) se obtiene a través de reformas administrativas que promuevan una reducción significativa del gasto público y, a su vez, una amplia participación de intermediarios privados en las funciones del Estado. Razón por la cual, el Estado colombiano no se propone aumentar su inversión en la educación, sino que privados inyecten capital para mejorar el servicio. Así, la Nueva Escuela colombiana se rige por principios mercantiles que aluden a la competitividad y cede los planteles educativos a empresas privadas. Así pues, es necesario destacar que esto va en contra de los principios constitucionales del Estado Social de Derecho.

En otro orden de cosas, el fenómeno de globalización como evento cultural y económico es un modelo hegemónico bajo el cual se establecen directrices desde organizaciones internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Desde esas instituciones, la educación pública de los países debe responder -e ir acorde- a las exigencias del proceso que busca una división internacional del trabajo novedosa; la economía del mercado laboral demanda ser competitiva en los costos laborales y en el aspecto tecnológico, por eso, el sistema educativo de los países debe garantizar una fuerza de trabajo de bajo costo. Teniendo esto en cuenta, se comprende mejor por qué las instituciones internacionales trabajan en pro de la mercantilización y privatización de la educación. Hoy por hoy, el Estado colombiano quiere establecer un sistema educativo

eficiente que demande pocos recursos del presupuesto nacional, mientras que otorga mayor autonomía a las secretarías educativas de las regiones, con un amplio consorcio de entes privados. No obstante, esa autonomía desliga al gobierno central de sus responsabilidades y transfiere el peso de la responsabilidad del sector educativo a los gobiernos territoriales, por supuesto, sin darle recursos suficientes y autonomía financiera.

Con respecto a la formación de los estudiantes, en los últimos años se ha minimizado y se ha reducido a la mera producción de individuos consumidores. Por ello, la formación educativa parece enfocarse en el trabajo o en la competitividad para alcanzar el éxito académico, y económico. Así pues, en la escuela se patrocina la manipulación de las diversas personalidades de los estudiantes para aportar a factores de consumo y mercado. Siguiendo a Mires (Woolfolk, 2010), los planteles educativos contemporáneos, contribuyen a la no socialización, por lo que no desarrollan el pensamiento crítico de los estudiantes ante el orden ideológico y económico hegemónico. En otras palabras, las escuelas están siendo constantemente presionadas para ser una máquina que produzca individuos bien integrados a la mano invisible del mercado y a los principios liberales (Blanco, Duarte y Aragón, 2017).

Con respecto a las evaluaciones escolares, estas se ponen al servicio de entes económicos privados y generan un ambiente de competencia que permite que los valores del sistema capitalista se mantengan, más aún, se logra que las personas obedezcan a todas las lógicas del sistema sin mayores objeciones. En síntesis, el objetivo fundamental del modelo neoliberal en la educación no es el desarrollo de habilidades y competencias para la plenitud, el bienestar y el desarrollo social, más bien es el desarrollo y crecimiento económico. Por tanto, la demanda a las escuelas es la formación de estudiantes para el trabajo y su inserción a la cadena de consumo.

Adolescencia, desarrollo humano y pobreza

En primer lugar, es importante reconocer que la vulnerabilidad social, especialmente los ámbitos de pobreza, genera una serie de afectaciones en la salud y el desarrollo de los seres humanos. En primer lugar, una cantidad considerable de infantes nacen en ambientes con enormes carencias que generan problemas, incluso, desde la concepción, ya que el poco – o nulo- acceso a servicios sanitarios produce que los embarazos no se desarrollen con el control y cuidados debidos; así como también, generan que el parto no sea atendido por personal adecuado, poniendo así en riesgo la vida del recién nacido y de la madre. Aunado a ello, los entornos de vulnerabilidad social se relacionan estrechamente con la mala nutrición materna. En consecuencia, los bajos niveles de ácido fólico se relacionan con un mal cierre del tubo neural y el desarrollo de enfermedades, como la anemia.

Así mismo, el consumo de todo tipo de drogas, bajo peso del recién nacido, parto distócico y un nacimiento prematuro pueden desembocar en discapacidades físicas y mentales. En segundo lugar, los ambientes de vulnerabilidad social pueden limitar el desarrollo emocional, social y cognoscitivo de niños y adolescentes, tomando en cuenta los postulados del desarrollo sociocultural, está claro que aquellos que habitan un ambiente limitado en términos culturales, sociales y económicos enfrentarán ciertas limitaciones en su desarrollo, las cuales podrían dificultar el aprendizaje, el logro académico y el desempeño escolar, en las sucesivas etapas de su ciclo vital, dejándolos en una situación de desventaja, inseguridad e incertidumbre con respecto a su futuro académico y, por ende, económico. Conviene apuntar que, para alcanzar un buen desarrollo humano están involucrados factores biológicos y factores psicosociales, por lo que, la alimentación, la instrucción, el ambiente familiar y el ambiente social apropiados son esenciales para garantizar el desarrollo de una buena infancia. Aunado a ello, es menester recordar que los

factores, principalmente sociales, -desde la perspectiva sociocultural del desarrollo- dan lugar a los procesos psicológicos superiores, pero más aún, los configura.

Todavía más, los niños que llegan a la adolescencia deben afrontar enormes desigualdades y diferencias en el acceso a todo tipo de servicios sociales. Es bien sabido que, los adolescentes y adultos jóvenes con estratos sociales altos tienen posibilidades de aspirar a altos niveles educativos, prestigiosos servicios de salud y adecuadas viviendas, de hecho, de forma similar a quienes habitan los países más desarrollados. De acuerdo con Barceló (2007), los adolescentes latinoamericanos tienen expectativas de calidad de vida y bienestar reducidas y, a su vez, viven con pocas oportunidades para optar por continuar su educación; bajo acceso a servicios de salud de calidad y casi nulas posibilidades de ingresar al mercado laboral, esto implica que sus posibilidades de alcanzar un nivel social y económico determinado son escasas.

De otro lado, es durante la adolescencia cuando la pobreza, las inequidades y las desigualdades se manifiesta en su forma más brutal, pues los adolescentes que viven en situación de vulnerabilidad social tienen pocas probabilidades de continuar su formación escolar hasta la secundaria. Además, es muy probable que sufran de abuso sexual, abuso físico y psicológico; violencia de todo tipo y explotación. corren mayor peligro de ser objeto de explotación, abuso y violencia. Todavía más, de acuerdo con UNICEF, la adolescencia es el período en el cual se pueden consolidar los avances alcanzados con los programas para la primera infancia que establecen los gobiernos y, así mismo, se pueden perder. Por esta razón, se hace absolutamente necesario que el Estado centre su atención en los programas para la adolescencia, de manera que, se destinen recursos económicos y humanos suficientes para garantizarles salud, educación y otros programas que faciliten la mejora de su calidad de vida. Así, los gobiernos podrán asegurar que las nuevas

generaciones sean críticas y participen activamente en la economía, y el desarrollo del país en general, impactando positivamente en las comunidades.

Por otra parte, es esencial para el desarrollo económico, político, cultural y social del país lograr la reducción de la pobreza para impactar positivamente la salud de los adolescentes, lo cual se logra a través del establecimiento y realización de programas de intervención o salud pública, puesto que los adolescentes son la fuerza de trabajo futura; de ahí la importancia de potenciar su creatividad, motivación y emoción. Lo anteriormente descrito, es primordial para lograr los cambios sociales que la sociedad colombiana reclama durante estos tiempos de cambio sociopolítico. Sin embargo, es importante que los programas y las estrategias creadas por el Estado, para alcanzar los objetivos propuestos en materia de educación, salud y desarrollo, estén de acuerdo con las necesidades y particularidades de cada territorio. Más aún, los programas gubernamentales deben enfocarse en lograr nivelar a aquellos estudiantes adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad social, buscando desarrollar las habilidades y competencias básicas que no se desarrollaron adecuadamente durante su infancia. Para esto, es vital crear ambientes de aprendizaje que permitan superar y trascender las dificultades que un entorno problemático genera para el desarrollo humano integral. De esta forma, se trata de crear políticas públicas que, por un lado, fomenten el diseño de metodologías educativas que estén basadas en la evidencia científica, con currículos acertados y pedagogías ajustadas a los contextos socioculturales tan diversos que tenemos en Colombia, y, por otro lado, prioricen la provisión de bienes y servicios mientras que se completa la enseñanza necesaria para asegurar la movilidad social y con esto, las condiciones para una vida digna.

Estrategias educativas basadas en pedagogías del siglo XXI, perspectiva sociocultural y aprendizaje significativo

Escuelas con currículos alternativos.

La propuesta para crear colegios con currículos alternativos se trata de desarrollar un proyecto -principalmente- cultural que fomente una participación de todos los sectores sociales y, a la par, involucre a los diferentes actores políticos con el propósito de garantizar la educación continua que permita mejorar la calidad de vida de las comunidades. Concretamente, estos colegios deberían erigirse sobre nuevos paradigmas pedagógicos que no impongan una religión, ni restrinjan la expresión de la personalidad, ni mucho menos limiten la libertad de cátedra.

En relación con la oferta educativa de este tipo de colegios, esta está constituida por asignaturas, talleres, actividades concretas y cursos diversos, en asociación con colectivos y fundaciones. Siguiendo esta línea, los programas curriculares deben instruir sobre cultura general, artesanía, artes; incluir cursos de cocina, salud, educación sexual, alimentación, humanidades, nuevas tecnologías, ecología, mundo sostenible, cultura popular, música, teatro, crecimiento personal; danza e idiomas. Por otra parte, para lograr la dinamización de la escuela, es fundamental organizar actividades como foros, conferencias, cine foros, exposiciones, salidas pedagógicas e, incluso, viajes culturales.

Las iniciativas de colegios con currículos alternativos deben tener por objetivo, también, crear eventos y plataformas que propicien la reconstrucción del tejido social, mientras que generan espacios para la interacción de los estudiantes con organizaciones y personas que les ayuden a ser agentes activos en los debates importantes para solucionar las problemáticas e inconvenientes que los aquejan en sus comunidades. Por ejemplo, en las zonas rurales del país, los contenidos del currículo deberían incluir temas que aborden la

soberanía alimentaria y que, así mismo, ayuden a la innovación de los servicios comunitarios para que los estudiantes -quienes serán los futuros trabajadores- sean creativos con respecto a temas como el trabajo de la tierra, el ganado y la producción de alimentos en el contexto del cambio climático.

Escuelas con modelos ecológicos.

Los colegios con modelos ecológicos pueden entenderse como una respuesta a las vicisitudes y problemas del siglo XXI, en el marco del cambio climático y las dificultades ecológicas que afrontamos. De manera que, estas escuelas deben propiciar el restablecimiento del tejido social a partir del desarrollo de actividades amigables con el ambiente, que involucren a diferentes agentes sociales, pero -especialmente- a los estudiantes y a las familias con el fin de que estos se apropien de las problemáticas del entorno y asuman la responsabilidad, junto con los profesores, de suplir las necesidades curriculares del alumnado, con base en el territorio que habitan. Así pues, las actividades escolares deben ser actividades con contenidos económicos, ambientales, sociales y, a su vez, deben ser productivas, puesto que estarían obligadas a hacer uso de los recursos locales. Igualmente, este tipo de colegios deben ofrecer alternativas de producción al modelo hegemónico neoliberal. Así mismo, deben ampliar el tiempo de ocio y formación de los estudiantes.

Por su parte, los currículos de este tipo de colegios necesitarían integrar temáticas fundamentales como construcción con tierra y otros materiales biodegradables, semillas, flora y fauna local, y gestión integral de recursos urbanos y el rescate de semillas y razas locales. Además, deben impulsar a sus estudiantes a crear alternativas sostenibles que hagan frente a los diferentes monopolios y a la privatización de la biodiversidad, de manera que, deben apostarles a proyectos políticos que les faciliten una recuperación de la cultura

de su entorno y el cambio social. De ahí que, un plan docente acorde con esta propuesta incluirá: cursos monográficos, foros, investigaciones participativas, discusiones y debates que den lugar a la construcción de nuevos paradigmas.

Escuelas basadas en las pedagogías serenas.

En los colegios de pedagogías serenas el rol principal lo asume el maestro, quien debe estar comprometido con la educación lenta y acorde a los logros académicos de sus estudiantes. Básicamente, en las aulas con pedagogías serenas la apuesta debe ser por la desaceleración del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de allí, se debe propender por establecer núcleos de aprendizaje que estén habilitados para crear grupos colectivos de aprendizaje en los territorios, constituidos por estudiantes que vayan al mismo ritmo. Dichos grupos deben erigirse como grupos de reflexión y, sobre todo, apoyo mutuo para que se creen espacios de aprendizaje seguros donde se compartan logros académicos, fracasos, consejos y alternativas para adquirir el conocimiento. Adicionalmente, los grupos deben comprometerse con el rescate de las prácticas culturales de las regiones.

De otro lado, los materiales que usan los profesores en sus clases deben ser diversos y dinámicos, pero basados en el contexto. Por esto, es importante que se apoyen en las TICS, páginas web, noticias, presentaciones, vídeos y literatura propios del territorio que habitan. Además, el uso de este tipo de materiales didáctico permite el análisis histórico y de los significados y, también, puede contribuir a desarrollar la autonomía de los estudiantes.

Escuelas de conocimiento integrado.

Con respecto a los colegios que buscan integrar el conocimiento, hay que decir que, estos emplean métodos basados en una conceptualización integral de la educación. Por esta

razón, deben esforzarse para crear escuelas que rompan con los currículos y las programaciones que saturan a los estudiantes en la búsqueda de la obtención de resultados en pruebas estatales. Consecuentemente, este tipo de colegios deben enfocarse en crear experiencias mutuas que estén cargadas de reflexión y que, también, promuevan rutas diferentes, diversas y novedosas para acceder al conocimiento, puesto esto hará que el aprendizaje sea más crítico, fuerte y comprensivo. Todavía más, en estos colegios deben tenerse en cuenta que el conocimiento es una interrelación con la cultura y las formas de vida en una región en particular, por lo que, este nutre la construcción de los adolescentes.

Por otra parte, aprender – en este tipo de colegios - implica establecer una conversación cultural que ayude a dar sentido y significado a los contenidos curriculares; implica conectar las preguntas sobre el mundo con aquellas que podrían haber originado los problemas, inicialmente. De este modo, se debe buscar que los estudiantes creen interrogantes sobre sí mismos y el mundo, e, igualmente, sean capaces de transferirlos a otras situaciones cotidianas. A propósito, se debe propender que el ejercicio formativo del alumnado ayude a crear puentes de sentido de los aprendizajes nuevos con otros anteriores, las familias, la región geográfica, el entorno y la comunidad. Así, los planteles escolares son entornos muy ricos de aprendizaje situado donde confluyen ideas, lenguajes y realidades sociales de diversa índole que permiten que los estudiantes puedan crecer mientras tienen una experiencia de aprendizaje sólida y enriquecida.

Ahora bien, este tipo de colegios requerirá de un fuerte apoyo social y familiar, puesto que, para resolver la incertidumbre ante los problemas, la relación con el alumnado y la complicidad de los actores sociales es esencial. En lo que corresponde a la administración y dirección de los planteles educativos, será fundamental lograr una sintonía pedagógica y un clima de amplia colaboración. Por ello, se puede dilucidar que el apoyo y

los recursos, de todo tipo, deben buscarse dentro de los centros educativos. Igualmente, será importante desarrollar la capacidad crítica y la autonomía de los estudiantes a través de discusiones, foros y encuentros con otros agentes críticos que puedan guiarles en el proceso.

Colegios para el aprendizaje de servicio.

En primer lugar, el aprendizaje de servicio se refiere a una combinación del aprendizaje académico con el desarrollo social y personal para estudiantes de secundaria (Woolfolk, Demerath & Pape, 2002, citados en Woolfolk, 2010). Como resultado, el aprendizaje de servicio es definido -también- como una estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje para entregar un servicio significativo a la comunidad en la que se encuentran los estudiantes. De manera que, los profesores en este tipo de colegios deben enfocarse en la instrucción con reflexión durante su enseñanza al alumnado para lograr una experiencia de aprendizaje nutrida, mientras que enseñan a los estudiantes a ser agentes con responsabilidad cívica y creatividad para el fortalecimiento de las comunidades.

Siguiendo esta línea, este tipo de colegios deben: organizarse y cubrir necesidades comunitarias reales y situadas en un contexto sociohistórico; crear un plan de estudios que integre conocimientos del entorno y de la academia; facilitar la reflexión sobre el servicio; dar oportunidades para desarrollar habilidades y conocimientos académicos adquiridos; mejorar el aprendizaje e incrementar el interés por las personas que rodean a los estudiantes, y realizar actividades que impulsen el aprendizaje basado en problemas.

Conclusiones

A partir de esta monografía se reflexiona en lo siguiente:

- Este trabajo logró plantear algunos modelos de escuela útiles para el desarrollo la educación media colombiana y el alcance de aprendizajes significativos, con base en pedagogías del siglo XXI. Estos modelos nacen del análisis crítico del estado de la educación en el país y, así mismo, de lo descrito por la perspectiva de desarrollo constructivista, particularmente sociocultural, de la mano de autores como Vygotsky, Bandura y Piaget.
- Sí los gobiernos nacionales realmente están comprometidos con la mejora de los procesos educativos y, consecuentemente, con la evolución acertada de los resultados del aprendizaje, primero están en la obligación de analizar y evaluar los contextos socioculturales de las regiones que componen el país. A partir de ahí, podrán establecer expectativas claras para el sistema educativo, mientras que facilitan la obtención de las competencias, los conocimientos y las habilidades que deben adquirir los alumnos en cada ciclo educativo para la mejora de su calidad de vida y aportar al desarrollo económico y social de los territorios.
- Para mejorar el aprendizaje, desempeño y eliminar la disparidad del logro académico de los estudiantes hay que reconocer primero la importancia de mejorar la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, sin distinción de raza, etnia o religión. Así mismo, el Estado debe garantizar el acceso a todos los niveles de educación y asegurar las condiciones para la vida digna en el país.
- Es importante que los planteles de educación colombianos empiecen a realizar esfuerzos proactivamente para llegar a un dialogo nacional que facilite compartir y

multiplicar las experiencias, innovaciones metodológicas y propuestas educativas, puesto la construcción colectiva siempre agilizará la evolución y modernización del sistema educativo. Adicionalmente, una revolución educativa en el país debe aceptar que el origen socioeconómico y la ubicación geográfica de un estudiante son factores que tienen demasiada influencia en el acceso a la educación y en el proceso formativo.

- Los nuevos docentes deben considerar en su proceso de enseñanza el momento histórico por el que atravesamos y, así mismo, la expansión de los modelos alternativos que se agrupan bajo la denominación de escuela nueva para el siglo XXI porque al ser tan diversa, facilita la creación de metodologías que contribuyan al aprendizaje significativo en los estudiantes. En este contexto, es necesario asumir que las reformas que se necesitan para la educación media deben articularse alrededor de la priorización que hay que darle a la reducción de las brechas educativas e inequidades; principalmente, entre regiones y grupos socioeconómicos.
- La adolescencia es una etapa fundamental para la adquisición y consolidación del capital cultural, por lo que se requieren fuertes programas gubernamentales que sean modernos y que cuenten con los recursos suficientes para desarrollarse exitosamente en las regiones de Colombia.

RAE
Resumen Analítico del Escrito

Resumen analítico especializado	
Título	Pedagogías del siglo XXI con perspectiva sociocultural del desarrollo: posibilidades para alcanzar aprendizaje significativo en estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social, en Colombia.
Modalidad de trabajo de grado	Monografía.
Línea de investigación	Educación y desarrollo humano.
Núcleo problémico	Pedagogía para el desarrollo humano y sostenible.
Autor	Carlos Eduardo Sánchez Ortega, Código: 79.598.265
Institución	Universidad Nacional Abierta y A Distancia
Fecha	27/10/2020
Palabras clave	Aprendizaje significativo, perspectiva sociocultural, vulnerabilidad social, adolescentes, sistema educativo colombiano y escuela del siglo XXI.
Descripción	La brecha educativa en materia calidad educativa es uno de los mayores retos que enfrenta Colombia, pues existen grandes diferencias, de acuerdo con el nivel socioeconómico y a la zona del país que se habite. Una tercera parte de la población colombiana continúa siendo pobre y, al mismo tiempo, el país mantiene su lugar en la escala de los países con las mayores desigualdades escolares en Latinoamérica. Por otro lado, el país aún no ha conseguido estructurar un sistema educativo sólido capaz de lograr un desempeño, logro y rendimientos académicos satisfactorios en adolescentes que cursan educación media y están en condiciones de vulnerabilidad social. Siguiendo esta línea, la presente monografía se realizó en el marco de la línea de investigación Educación y desarrollo humano, y se estructuró desde el núcleo problémico denominado “Pedagogía para el desarrollo humano y sostenible”. Por otro lado, esta investigación se propone reflexionar sobre las pedagogías del siglo XXI desde la perspectiva sociocultural del desarrollo para alcanzar el aprendizaje significativo en adolescentes colombianos estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social.

Fuentes	Primarias y secundarias. Se usaron libros, artículos indexados e informes gubernamentales.
Contenidos	Portada RAE Resumen analítico del escrito Agradecimientos Tabla de contenidos Introducción Objetivos Marco conceptual Marco teórico Aspectos Metodológicos Resultados Conclusión Referencias
Metodología	Este estudio corresponde a una investigación con enfoque cualitativo del tipo descriptivo. Por otro lado, en este documento se realiza una reflexión documental sobre las pedagogías del siglo XXI desde la perspectiva sociocultural del desarrollo para alcanzar el aprendizaje significativo en adolescentes colombianos estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social, a través de una búsqueda de referencias digitales sobre las temáticas que argumentan el desarrollo de la presente propuesta de investigación. Para desarrollar la presente monografía se utilizaron fichas de revisión bibliográfica con el propósito de clasificar y organizar la información.
Conclusiones	En primer lugar, sí los gobiernos nacionales realmente están comprometidos con la mejora de los procesos educativos y, consecuentemente, con la evolución acertada de los resultados del aprendizaje, primero están en la obligación de analizar y evaluar los contextos socioculturales de las regiones que componen el país. A partir de ahí, podrán establecer expectativas claras para el sistema educativo, mientras que facilitan la obtención de las competencias, los conocimientos y las habilidades que deben adquirir los alumnos en cada ciclo educativo para la mejora de su calidad de vida y aportar al desarrollo económico y social de los territorios. En segundo lugar, para mejorar el aprendizaje, desempeño y eliminar la disparidad del logro académico de los estudiantes hay que reconocer primero la importancia de mejorar la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, sin distinción de raza, etnia o religión. Así mismo, el Estado debe

	<p>garantizar el acceso a todos los niveles de educación y asegurar las condiciones para la vida digna en el país.</p> <p>Finalmente, los nuevos docentes deben considerar en su proceso de enseñanza el momento histórico por el que atravesamos y, así mismo, la expansión de los modelos alternativos que se agrupan bajo la denominación de escuela nueva para el siglo XXI porque al ser tan diversa, facilita la creación de metodologías que contribuyan al aprendizaje significativo en los estudiantes.</p>
<p>Referencias</p>	<p>Se usaron múltiples referencias, pero las principales fueron:</p> <p>Bordeau, P. (1979). <i>La distinción. Criterio y bases sociales del gusto</i>. París: Les Éditions de Minuit.</p> <p>Bordeau, P. (1979). <i>La distinción. Criterio y bases sociales del gusto</i>. París: Les Éditions de Minuit.</p> <p>Carbonell, J. (2015). <i>Pedagogías del siglo XXI</i>. Madrid: Octaedro.</p> <p>Papalia, D. & Feldman, R. (2014). <i>Experience Human Development</i>. New York: Mc Graw Hill Education.</p> <p>Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. <i>Archivos de Ciencias de la Educación</i>, 11(12), 2-16.</p> <p>Vygotsky, L. (2012). <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i>. Madrid: Cegal.</p> <p>Woolfolk, A. (2010). <i>Psicología educativa</i>. México D.F.: Prentice Hall – Pearson.</p>

Referencias

- Abarca, B. y Ramos, Y. (2019). Identidad cultural latinoamericana: Un caso de sensibilización en Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 17-25.
- Almanza, D., Gutiérrez, J., De la Ossa, R. y Ángulo, G. (2017). El documento audiovisual como alternativa para la generación de aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de Cartagena de Indias – Colombia. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 198-204.
- Andueza, A. (2015). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista complutense de educación*, 27(2), 653-668.
- Arias, W., Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de la historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(8), 455-471.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratto.
- Avilés, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde “Chaparck y Vygotsky”. *Revistas de las sedes regionales*, 12(23), 133-144.
- Barba-Marín, J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación educativa*, 17, 53-61.
- Barceló-Martínez, R. (2007). Desplazamiento, salud y pobreza: Obstáculos para el desarrollo de los adolescentes más vulnerables de asentamientos marginales de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 23(2), 302-316.
- Beltran, Y., Martínez, Y. y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ educ*, 18(1), 62-75.
- Bordeau, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. París: Les Éditions de Minuit.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Madrid: Octaedro.
- Celis, M. y Jaramillo, J. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? En ICFES (2012), *Saber investigar*. (pp. 69-88) Bogotá: Saber investigar.
- Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, educación y sociedad*, 7(2), 26-37.
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

- Delval, J. (2013). La Escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 2-18.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglos XXI.
- Flogino, A., Falconi, O. y Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación*, 6(6), 227-243.
- Galvis, H. y Flórez, N. (2016). Estrategia alternativa en contexto Latinoamericano para reforzar aprendizaje de matemáticas en educación media: Una innovación disruptiva. *Revista de Educación a Distancia*, 48(3), 2-30.
- García, S., Rodríguez, C., Sánchez, F. y Bedoya, J. (2015). La lotería de la cuna: la movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia. Bogotá: CEDE. Recuperado de: https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dced/e2015-31.pdf
- González, M. y Londoño, D. (2018). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- ICFES (2015), "Información de la prueba SABER PRO", página web del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación, www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-pro/informacion-de-la-prueba-saber-pro#.
- Martínez-Vélez, A. (2013). Emergencias de cambio: Entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Revista Praxis*, 9, 73-82.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Bases para la Construcción de los Lineamientos de Política Pública del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET)*. Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Moreira, M. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Revista Curriculum*, 23, 9-23.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Curriculum*, 25, 29-56.

- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 2-16.
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136.
- OCDE. (2015). Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators. OECD Publishing, París.
- OCDE. (2014). Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, París.
- OCDE/BIRF/Banco Mundial. (2013). Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012. OECD Publishing, París.
- Olaya, A. y Ramírez, J. (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 117-125.
- Orozco, M., Sánchez, H., Cerchiaro, E. (2010). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Univ Psychol*, 11(2), 427-440.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2014). Experience Human Development. New York: McGraw Hill Education.
- Phan, H. (2008). Exploración de las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje en su contexto: una perspectiva sociocultural. *Education & Psychology*, 6(3), 793-822.
- Ramírez, C. (2014). Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-224.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 3(11), 29-50.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones geográficas*, 77, 63-74.
- Sarmiento, A. (2010). Situación de la educación en Colombia. Bogotá: Educación compromiso de todos.
- Sarmiento, A., Becerra, L. y González, J. (2000). La incidencia del plantel en el logro académico del alumno y su relación con el nivel socioeconómico. *Coyuntura social*, 53-63.
- UNESCO-UIS. (2015). Browse by theme: Education. Data Centre, UNESCO Institute for Statistics.
- Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México D.F.: Prentice Hall – Pearson.

Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *Educere*, 9, 30-37.

Vygotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Cegal.