

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución No. 15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA GESTIÓN ACADÉMICA COMO EJE ARTICULADOR DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTEGRALES EN LAS INSTITUCIONES DEL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS DEPARTAMENTOS DE NARIÑO Y CALDAS

Autora: Dora Isabel Sánchez Bacca

Tutor: William Español Sierra

Panamá, junio de 2021

REDIUMECIT



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución No. 15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA GESTIÓN ACADÉMICA COMO EJE ARTICULADOR DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTEGRALES EN LAS INSTITUCIONES DEL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS DEPARTAMENTOS DE NARIÑO Y CALDAS

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, énfasis en administración educativa

Autora: Dora Isabel Sánchez Bacca

Tutor: William Español Sierra

Panamá, junio de 2021

REDUMECIT

Aprobación

RED- UNECIT

Dedicatoria

Don Antonio Sánchez, mi Ángel de luz,
ejemplo de trabajo y superación.
A mi bello caballero y héroe de vida Don Jacob Bacca
Por su amor, fortaleza y tenerme siempre presente en sus oraciones.
A mi madre, por su infinito amor, apoyo y oraciones permanentes.
A Pablo mi compañero de vida por su amor, paciencia, comprensión y apoyo incondicional.
A mis hijas, mis bellas Marías, por su amor, por comprender y soportar en silencio mi ausencia en este proceso.

RED-UNEXCIT

Agradecimiento

Al Padre Misericordioso, por el milagro de vida, fortaleza y amor que se manifiesta a diario.

A María madre de amor y compañía en todo momento

A mi hermana y mi cuñado, por su apoyo incondicional en cada momento de mi vida

A mi asesor Dr. William Español por sus orientaciones, de corazón, gracias

A los directivos y docentes de la I.E.R. Miguel Antonio Caro y Heraldo Romero por el apoyo y disposición, especialmente a José Javier Guerra, rector de la I.E.R.M.A.C (Q.E.P.D.)

Y a todas las personas que me apoyaron y alentaron en este proceso.

RED-UNECIT

Dora Isabel Sánchez Bacca. **LA GESTIÓN ACADÉMICA COMO EJE ARTICULADOR DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTEGRALES EN LAS INSTITUCIONES DEL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS DEPARTAMENTOS DE NARIÑO Y CALDAS.** Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en administración educativa. Universidad Metropolitana Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT.

Resumen

El propósito de este estudio es diseñar un modelo de gestión académico dirigido a mejorar las prácticas educativas integrales de los docentes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, la investigación fue proyectiva, con un diseño de campo transeccional contemporáneo. La población estuvo conformada por 30 integrantes entre docentes y directivos de la Institución Educativa Heraldo Romero (Pasto – Nariño), Sede Santo Ángel y la Institución Educativa Rural Miguel Antonio Caro (Manizales – Caldas) Sede Los Zagales. Se diseñaron dos cuestionarios uno para medir la Gestión académica en las Instituciones y otro para las practicas educativas integrales que aplican los docentes en el SRPA, con una validez de expertos de 0.93 y 0,89 respectivamente, una confiabilidad calculada por Alfa de Cronbach de 0,97 para la gestión académica y 0,95 para las prácticas educativas integrales. Para el análisis de los datos del estadio descriptivo se utilizó la estadística descriptiva y la medida de tendencia central la mediana porque los datos se midieron en un nivel ordinal. En el estadio explicativo se utilizó la correlación de Sperman Brown. Los hallazgos evidencian que la gestión académica y las prácticas educativas integrales no son suficientes y contextualizadas al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, además incumplen con los requerimientos normativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para esta población, es decir, las prácticas no son pertinentes al proceso de enseñanza que requieren los estudiantes, por cuanto no se plantean de forma integral. Así mismo la gestión académica es planificada para poblaciones regulares y no del contexto del SRPA. De esta manera se plantea la necesidad de proponer un modelo de gestión académico integral, para promover un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a las necesidades del contexto y que a la vez desarrolle en los estudiantes habilidades y competencias para que sean puestas en práctica desde la legalidad.

Palabras clave: Gestión académica, prácticas educativas integrales, Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y Proceso de enseñanza aprendizaje integral.

REPOSITORIO

Dora Isabel Sánchez Bacca. **ACADEMIC MANAGEMENT AS AN ARTICULATOR OF INTEGRAL EDUCATIONAL PRACTICES IN THE INSTITUTIONS OF THE CRIMINAL LIABILITY SYSTEM OF THE DEPARTMENTS OF NARIÑO AND CALDAS.** Doctoral thesis presented as a requirement to qualify for the degree of Doctor of Educational Sciences with an emphasis on educational administration Universidad Metropolitana Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT.

Abstract

The purpose of this study is to design an academic management model aimed to improve the comprehensive educational practices by professors of the Criminal Responsibility System for Adolescents, the research was projective, with a contemporary transectional field design. The population was conformed by 30 members, including teachers and directors of Heraldo Romero Educational Institute (Pasto - Nariño) Santo Ángel campus, and Miguel Antonio Caro Rural Educational Institution (Manizales - Caldas) Los Zagales campus. Two questionnaires were designed, one to measure Academic Management model at the Institutions and another for comprehensive educational practices applied by educators in the SRPA, with an expert validity of 0.93 and 0.89 respectively, a reliability calculated by Cronbach's Alpha of 0.97 for academic management and 0.95 for comprehensive educational practices. Descriptive statistics and the median central tendency measure were used for the analysis of the descriptive stage data because the data were measured at an ordinal level. In the explanatory stage, the Sperman Brown correlation was used. The research results show that academic management and comprehensive educational practices are not enough and contextualized to the Criminal Responsibility System for Adolescents, they also fail to comply with the regulatory requirements of the National Education Ministry for this population, is to say, the practices are not pertinent to the teaching process that the students require, since they are not considered in an integral way. Likewise, academic management is planned for regular populations and not to SRPA context. In this way, the need arises to propose a comprehensive academic management model, to promote a teaching-learning process according to the needs of the context and that at the same time develops skills and competencies in students so that they are put into practice from the law.

Keywords: Academic management, comprehensive educational practices, Criminal Responsibility System for Adolescents and Comprehensive teaching-learning process.

RETRACTED

Índice general

Aprobación iii

Dedicatoria iv

Agradecimiento v

Resumen vi

Abstract vii

Índice general viii

Lista de tablas xi

Lista de gráficos xvi

Lista de anexos xix

Introducción 1

Capítulo I. Contextualización del problema 5
1.1 Descripción de la situación problemática 5
1.2 Formulación del problema 29
1.3 Objetivos de la investigación 30
1.3.1 Objetivo general 30
1.3.2 Objetivos específicos 30
1.4 Justificación y alcance de la investigación 31

Capítulo II. Fundamentación teórica 41
2.1 Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales 41
2.1.1 Bases teóricas 41
2.1.1.1 Educación 41
2.1.1.2 Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) 64
2.1.1.3 Educación en contextos de encierros 82
2.1.1.4 Pedagogía penitenciaria 90
2.1.1.5 Prácticas educativas en contextos de encierros 98

REDUNEFOT

2.1.1.6 Gestión educativa en contextos de encierros 106
2.1.2 Bases investigativas 161
2.1.2.1 Antecedentes históricos 161
2.1.2.2 Antecedentes investigativos 174
2.1.3 Aspectos conceptuales 198
2.1.4 Aspectos legales 218
2.2 Definición conceptual y operacional de los eventos de estudio 221
2.2.1 Definición de los eventos de estudio 222
2.3 Tabla de operacionalización 223
Capítulo III. Criterios metodológicos de la investigación 230
3.1 Paradigma y Método de la investigación 230
3.2 Tipo de la investigación 240
3.3 Diseño de la investigación 241
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos 242
3.4.1 Validez y confiabilidad 245
3.5 Población y muestra de la investigación 250
3.5.1 Descripción del contexto de la investigación 251
3.6 Procedimiento de la investigación 265
3.7 Consideraciones éticas 268
Capítulo IV. Análisis de los resultados 271
4.1 Técnicas de análisis de los datos 271
4.2 Procesamiento de los datos 272
4.2.1 Análisis global del evento prácticas educativas integrales 272
4.2.2 Análisis de las sinergias de prácticas educativas integrales 275
4.2.3 Análisis global del evento gestión académica 294
4.3 Discusión de los resultados 314
Capítulo V. Construcción teórica 335
Capítulo VI. Propuesta 368
6.1 Denominación de la Propuesta 368
6.2. Descripción de la Propuesta 368
6.3. Fundamentación 369
6.4. Objetivos de la Propuesta 372
6.4.1. Objetivo General 372

REDUNOT

6.4.2. Objetivos Específicos 372
6.5. Beneficiarios 373
5.6. Productos 374
6.7. Localización 375
5.8. Método 376
5.9. Cronograma 425
5.10. Recursos 425
5.11. Presupuesto (Cuánto se requiere si implica o hay costos) 426
Conclusiones 428

Recomendaciones 432

Referencias Bibliográficas 435

RED- UNEXT

Lista de tablas

Tabla 1. Fases y procesos del SRPA 71

Tabla 2. Medidas y características en el SRPA 72

Tabla 3. Reglas de atención en educación en el marco del SRPA 73

Tabla 4. Paralelo entre justicia restaurativa y educación inclusiva 77

Tabla 5. Componentes y características de las orientaciones pedagógicas en el marco del SRPA 78

Tabla 6. Identificación de barreras de aprendizaje (tercera evaluación) 80

Tabla 7. Aspectos importantes de la gestión educativa 109

Tabla 8. Procesos y componentes de la gestión académica 123

Tabla 9. Referentes de Calidad Educativa 129

Tabla 10. Dominio 1. Características de planeación y preparación 136

Tabla 11. Dominio 2. Características del ambiente de aprendizaje 137

Tabla 12. Dominio 3. Características de la práctica pedagógica 137

Tabla 13. Dominio 4. Características del docente 137

Tabla 14. Elementos y objetivos de los planes de aula 139

Tabla 15. Acciones y momentos aplicables en el aula 139

Tabla 16. Pruebas externas nacionales 148

Tabla 17. Pruebas externas internacionales 148

Tabla 18. Historia de la concepción del menor en la sociedad- edad media 162

Tabla 19. Problemas sociales del menor – Siglo XVI – XIX 163

Tabla 20. El menor y el Modelo Tutelar 164

REDUMEC IT

Tabla 21. El menor y los Paradigmas de la Situación Irregular 164

Tabla 22. Problemas Sociales y Concepción del Menor en Colombia 165

Tabla 23. El Menor y el Modelo Tutelar en Colombia 166

Tabla 24. Hacia el Primer Modelo Diferenciado: Propuestas y orientaciones 167

Tabla 25. Problemas del Modelo Diferenciado en Colombia 168

Tabla 26. Garantías del Menor a partir de 1989 en Colombia 169

Tabla 27. El Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia y el Derecho a la Educación 170

Tabla 28. Instituciones Educativas asignadas al SRPA - MEN 2020 174

Tabla. 29. Marco Jurídico Colombiano en educación para el SRPA 218

Tabla 30. Derechos para la atención en el marco del SRPA 219

Tabla 31. Principios para la atención en el marco del SRPA según el Código 1098 del 2006.. 220

Tabla 32. Operacionalización del evento Prácticas educativas 224

Tabla 33. Operacionalización del evento gestión académica 225

Tabla 34. Tabla holopráxica 239

Tabla 35. Puntajes de la Gestión académica 243

Tabla 36. Puntajes de las prácticas educativas integrales 244

Tabla. 37. Tabla de especificaciones prácticas educativas integrales 246

Tabla 38. Estadísticos de fiabilidad del instrumento prácticas educativas integrales……. 247

Tabla 39. Estadísticos de fiabilidad del instrumento gestión académica 248

Tabla. 40. Tabla de especificaciones de la gestión académica 249

RED-UNET

Tabla 41 Ficha de identificación IER. Miguel Antonio Caro. (Manizales – Caldas)257

Tabla 42. Caracterización de la población I.E.R. Miguel Antonio Caro (2020)..... 258

Tabla 43. Ficha de identificación, I.E.M. Heraldo Romero (Pasto – Nariño) 262

Tabla 44. Baremo de interpretación del evento gestión académica 271

Tabla 45. Baremo de interpretación del evento prácticas educativas integrales..... 271

Tabla 46 Estadísticos de Prácticas Educativas..... 272

Tabla 47. Categorías de Prácticas Educativas..... 274

Tabla 48. Estadísticos de las sinergias de Prácticas educativas integrales 275

Tabla 49 Categorías de Preparación..... 277

Tabla 50. Categorías de Mediación..... 280

Tabla 51. De Categorías de Orientación 285

Tabla 52. De Categorías de Evaluación 289

Tabla 53. Estadísticos del evento gestión académica..... 294

Tabla 54. Categorías de Gestión Académica 296

Tabla 55. Estadísticos de la sinergia de gestión académica 297

Tabla 56. Categorías de Planificación..... 299

Tabla 57. Categorías de Organización 303

Tabla 58. Categorías de Ejecución..... 307

Tabla 59. Categorías de seguimiento 310

Tabla 60. Correlación global entre los eventos y sinergias..... 336

Tabla 61. Correlación entre los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales 337

REDUMET

Tabla 62 Correlación entre la planificación y las sinergias del evento prácticas educativas integrales 338

Tabla 63. Correlaciones entre la organización y las sinergias de las prácticas educativas integrales 341

Tabla 64. Correlaciones entre la ejecución y las sinergias de las prácticas educativas integrales 344

Tabla 65. Correlaciones entre el seguimiento y las sinergias de las prácticas educativas integrales 348

Tabla 66. Áreas y contendidos desde la integralidad 362

Tabla 67. Ejemplo plan de estudios en el marco de educación SRPA 379

Tabla 68. Ejemplo de mallas curriculares en el marco del SRPA – Dimensión cognitiva… 385

Tabla 69. Ejemplo de malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión biofisiológica - Primaria Avanzada 389

Tabla 70. Ejemplo malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión ética/ volitiva secundaria inicial 389

Tabla 71. Ejemplo de malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión cognitiva - Secundaría intermedia 392

Tabla 72. Ejemplo malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión ética/volitiva - secundaria avanzada 395

Tabla 73. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área de matemáticas actividad 1 397

Tabla 74. Ejemplo de Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA - Lista de cotejo 400

REDUNET

Tabla 75. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área de matemáticas actividad 2 402

Tabla 76. Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA. - Lista de chequeo/portafolio 1..... 404

Tabla 77. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área ciencias naturales 405

Tabla 78. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA - Diario de clase 1……..... 407

Tabla 79. Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA – Lista chequeo/portafolio 2..... 408

Tabla 80. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área ética y valores..... 409

Tabla 81. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA – Registro anecdótico 413

Tabla 82. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área Lenguaje..... 414

Tabla 83. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA – Diario clase 2……..... 418

Tabla 84. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para Ciencias Sociales 420

Tabla 85. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA Diario de clase 3……..... 423

Tabla 86. Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA – Lista de chequeo/portafolio 3..... 424

REDUMECIT

Lista de gráficos

Gráfico 1. Características del SRPA 69

Gráfico 2. Finalidad del SRPA 70

Gráfico 3. Áreas de gestión 108

Gráfico 4. Componentes para el PEI- en Instituciones Educativas del SRPA. 116

Gráfico 5. Niveles de medición de la autoevaluación institucional 118

Gráfico 7. Pasos de la etapa Elaboración del Plan de Mejoramiento 120

Gráfico 9. Pasos de la etapa Seguimiento y evaluación de resultados 122

Gráfico 10. Características de métodos didácticos y tipos de actividades 127

Gráfico 11. Elementos esenciales para un Plan de Aula y preparación de clase 141

Gráfico 12. Niveles modelo de atención ICBF-SRPA. 160

Gráfico 13. El ser humano y sus dimensiones 204

Gráfico 14. Configuración de la investigación 222

Gráfico 15. Categorías de objetivos según su profundidad 237

Gráfico 16. Espiral Holística 238

Gráfico 17. Años de experiencia docente en el SRPA 252

Gráfico 18. Nivel de estudios de los docentes del SRPA 253

Gráfico 19. Áreas de formación de los docentes del SRPA 254

Gráfico 20. Tipos de nombramiento de los docentes del SRPA 254

Gráfico 21. Escalafón de los docentes del SRPA 255

Gráfico 22. Gráfico de caja de prácticas educativas 273

Gráfico 23. Categorías de prácticas educativas integrales 274

REDUNET

Gráfico 24. Gráficos de caja de las sinergias de prácticas educativas integrales..... 276

Gráfico 25. De categorías de preparación de las Prácticas educativas integrales 277

Gráfico 26. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia preparación 278

Gráfico 27. Categorías de mediación de las Prácticas educativas integrales 281

Gráfico 28. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia mediación 282

Gráfico 29. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia mediación 2ª parte 284

Gráfico 30. Categorías de orientación de las Prácticas educativas integrales..... 286

Gráfico 31. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia orientación 2ª parte..... 288

Gráfico 32. Categorías Sinergia de evaluación 290

Gráfico 33. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia Evaluación..... 292

Gráfico 34. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia evaluación-continuación…… 293

Gráfico 35. Gráfico de caja de gestión académica 295

Gráfico 36. Categorías de gestión académica 296

Gráfico 37. Gráfico de cajas de la gestión académica 297

Gráfico 38. Categorías de la sinergia planificación 299

Gráfico 39. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia planificación..... 300

Gráfico 40. Categorías de la organización de la Gestión Académica 303

Gráfico 41. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia organización 306

Gráfico 42. Gráfico categorías de ejecución de la gestión Académica..... 308

Gráfico 43. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia ejecución 308

Gráfico 44. Gráfico categorías de seguimiento de la gestión Académica..... 311

REDUNET

Gráfico 45. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia seguimiento 312

Gráfico 46. Correlación entre los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales 337

Gráfico 47 Correlación entre la planificación y las sinergias del evento prácticas educativas integrales 338

Gráfico 48 Correlación entre la organización y las sinergias del evento prácticas educativas integrales 341

Gráfico 49 Correlación entre la ejecución y las sinergias del evento prácticas educativas integrales 344

Gráfico 50 Correlación entre el seguimiento y las sinergias del evento prácticas educativas integrales 348

Gráfico 51. Etapas de la gestión académica en el marco del SRPA 350

Gráfico 52. Modelo de gestión académica para las prácticas educativas integrales en el SRPA 353

Gráfico 53. Las etapas de la gestión académica y las dimensiones de la integralidad……..... 355

Gráfico 54. Dimensión ética /volitiva y áreas fundamentales..... 359

Gráfico 55. Dimensión biofisiológica y áreas fundamentales 359

Gráfico 56. Dimensión cognitiva /intelectiva y áreas fundamentales..... 360

REDUNOT

Lista de anexos

Anexo 1. Modelo de cuestionario de Gestión Académica (fragmento)

Anexo 2. Modelo de cuestionario de Prácticas Educativas Integrales (fragmento)

Anexo 3. Modelo de kit de validación de Prácticas Educativas Integrales (Praeduc)

Anexo 4. Tabla de cálculo de validez por juicio de expertos

Anexo 5: Carta de validez de certificación por juicio de expertos del constructo de Prácticas Educativas Integrales

Anexo 6. Modelo de kit de validación del cuestionario de Gestión Académica

Anexo 7. Tabla de cálculo de validez por juicio de expertos Cuestionario de Gestión Académica

Anexo 8. Carta de validez de certificación por juicio de expertos del constructo de Gestión Académica

Anexo 9. Propuesta de carátula de cartilla ciclo primaria

Anexo 10. Propuesta de carátula de cartilla ciclo secundaria

RED-UNECIT

Introducción

Las prácticas educativas integrales son fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) por cuanto deben ser planificadas desde la gestión académica de la institución educativa. Su importancia radica que, al orientar las prácticas integrales desde la enseñanza en el aula, los docentes promueven y desarrollan en los adolescentes del SRPA, habilidades y competencias para que sean aplicadas desde la legalidad.

Se ha hecho énfasis en la necesidad de comenzar a planificar la gestión académica en los procesos referentes al currículo, prácticas pedagógicas y gestión de aula a partir de las dimensiones ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva para que se promuevan a través de ellas, contenidos relacionados con el manejo de conflictos, superación personal, control de emociones, promoción del respeto, cuidado de la salud, la creatividad y pensamiento crítico.

Sin embargo, la atención en educación de los adolescentes en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal (SRPA) es reciente, y comienza con la reglamentación que realiza el MEN (2015) del Decreto 2383, en el que se promulgan las ocho reglas que deben considerar las Instituciones Educativas del país para prestar la debida atención y, más tarde, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2020) publica los lineamientos técnicos del modelo de atención para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley.

La necesidad del presente estudio, surge debido a que la prestación del servicio educativo se brinda sin considerar el contexto y todas las problemáticas particulares que los adolescentes del SRPA presentan; tanto la gestión académica como las prácticas en el aula, son planificadas para poblaciones regulares. En ese sentido; no se planean actividades de vinculación del nivel grupal, familiar y contextual, además, desde las áreas fundamentales, no se abordan contenidos de formación integrales que

REDUNET

permitan a los adolescentes desarrollar actividades de reparación y por ende habilidades y competencias para ponerlas en práctica al retomar su vida de manera legal.

Por lo anterior, es prioritario resignificar la gestión académica de las instituciones en el marco del SRPA, que permita transformar a partir del currículo, las prácticas educativas de los docentes, con el propósito de brindar a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley una atención pertinente que los conlleve a replantear su proyecto de vida y no reincidir en la delincuencia.

La investigación se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo aborda la descripción del problema que se presenta en Colombia en relación a la deserción escolar, trabajo infantil, situación de calle acompañado del consumo de sustancias y conflictos familiares que conllevan a los jóvenes, adolescentes y niños a delinquir y ser parte del Sistema de Responsabilidad Penal para ser atendidos desde el sector educativo en las modalidades privativa y no privativa. Además de la importancia de diseñar una propuesta para esta población desde la gestión académica dirigida a mejorar las prácticas educativas de los docentes que atienda las necesidades de formación integral de los estudiantes del sistema.

El segundo capítulo aborda los antecedentes teóricos, investigativos, conceptuales y legales que orientan las bases teóricas necesarias que conlleven a la discusión de la problemática planteada, además se presenta la operacionalización de las variables y la configuración de los eventos de estudio respecto a la gestión académica y las prácticas educativas integrales.

En el tercer capítulo, se describe el enfoque de investigación y el método utilizado, igualmente se presenta la tabla holopráxica, la ruta metodológica y el diseño de la investigación; seguidamente se relacionan los instrumentos diseñados y aplicados a los docentes y directivos de las Instituciones Heraldo Romero (Pasto – Nariño) y

Miguel Antonio Caro (Manizales – Caldas); de esta manera con los resultados que se obtuvieron, se prosigue a la consecución de los objetivos propuestos.

En el capítulo cuatro se hace referencia al análisis e interpretación, discusión de los resultados en base a los hallazgos obtenidos como respuesta de la aplicación de los instrumentos, igualmente se presenta el sustento teórico. Finalmente en el capítulo cinco se explican los procesos del modelo de gestión académica para las prácticas educativas integrales en el Sistema de Responsabilidad para Adolescentes; se presentan las conclusiones y recomendaciones en relación a los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las técnicas estadísticas aplicadas a los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales.

RED- UNIDCT

Capítulo I
Contextualización del problema

RED- UMECIT

Capítulo I. Contextualización del problema

1.1 Descripción de la situación problemática

En los contextos nacionales e internacionales, la educación se da como primera instancia en el seno de la familia y es a partir de los primeros años de la niñez, cuando inicia la vida escolar, ante lo cual se considera la educación un proceso complejo en la vida de las personas, por cuanto ésta no solo se corresponde con los conocimientos formales adquiridos en un proceso de escolaridad sino que se refiere a todas las tradiciones, culturas y saberes familiares aprendidos y transmitidos de generación en generación.

Ahora bien, el resultado del proceso educativo es incierto, nunca termina, porque las personas aprenden a lo largo de toda la vida, de esta manera se considera la educación como un continuum en la vida que va en aumento a medida que la persona conoce o experimenta vivencias que conllevan a cambios de conductas y percepciones. Al respecto Barrera (2013), expresa que la vida de las personas transita, ocurre en un continuum, que constituye un proceso que cada quien vive como un ser en devenir, es decir como una persona que permanentemente tiene la posibilidad de realizarse, mediante su condición biofisiológica, psicológica, social y ética.

Es por esto que en el mundo la educación se considera un derecho fundamental, al respecto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el su Art. 26 afirma que toda persona tiene derecho a la educación, ésta a su vez, debe ser gratuita, en relación a la instrucción elemental y fundamental; cabe anotar que la instrucción elemental debe brindarse de forma obligatoria, la técnica y profesional deber generalizada y el acceso a estudios superiores debe ser igual para todos.

Esta declaración permite a todas las personas a partir de la niñez, tener el derecho a recibir una educación formal, educación de calidad, a desarrollar

REDUNEFCIT

competencias, habilidades, que no esté dirigida sólo a adquirir conocimientos ya sean profundos, complejos y significativos, sino también a moldear y aplicar pensamientos y comportamientos éticos, morales y afectivos que promuevan estilos y proyectos de vida en beneficio de la institución familiar y la sociedad.

En 1989, a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (como se citó en Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF, 2006), se reitera todo lo anterior en relación a la accesibilidad, gratuidad y obligatoriedad de los diferentes niveles educativos. Ahora bien, la noción de derecho a la educación está ligada a la idea de garantizar el acceso universal a la escuela con leyes de escolaridad obligatoria; sin embargo, el derecho a la educación y el hecho de obtener un certificado escolar no ha sido suficiente.

Asimismo, a través del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (como se citó en ONU, 1996), se reitera nuevamente que la educación es un derecho; que la enseñanza en primaria debe ser obligatoria y asequible a todos de forma gratuita, la técnica y profesional debe ser generalizada y accesible a todos y a través de los medios apropiados, y la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, teniendo en cuenta la capacidad de cada uno.

En ese sentido, tanto las políticas educativas como las comunidades internacionales han redefinido el derecho a la educación como el derecho a aprender, lo que lleva consigo un proceso formativo de calidad. Por lo tanto, la educación tiene algunos criterios que se deben tener en cuenta de forma permanente, los cuales hablan acerca de desarrollar al máximo las capacidades de cada estudiante, considerar la igualdad, el respeto a la diversidad, la tolerancia, no discriminar, y desarrollar en los estudiantes habilidades sociales, capacidades y conocimientos que los hagan competentes. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Así, UNICEF y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), consideran que la educación se debe impartir

REDUNET

desde una visión más contemporánea a través de tres dimensiones: el derecho a la escolaridad en relación al acceso, promoción y egreso de los ciclos primaria y secundaria, el derecho al aprendizaje desde un enfoque social y desde las capacidades de cada estudiante; y brindar a través del proceso educativo un trato digno y en igualdad de condiciones y oportunidades.

En relación a lo anterior, en los países latinoamericanos, a partir del marco de acción de Dakar (UNESCO, 2000), se promueven objetivos en el proceso educativo, orientados a buscar una conceptualización ambiciosa sobre el derecho a la educación; en la cual se establece la necesidad de que todos los niños, jóvenes y adultos, tuvieran el acceso a la educación, como derecho fundamental que aporte a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y participación en la sociedad.

Esta declaración se confirmó en el año 2000, cuando los países de Latinoamérica reafirman el compromiso de asegurar la Educación para Todos. En ese sentido, se fijaron seis objetivos, los que años después la UNESCO se encargaría de monitorear. Los objetivos se establecieron para ser cumplidos en un lapso de tiempo alcanzable a 15 años.

El primer objetivo fijado por Dakar (UNESCO, 2000) se relaciona con mejorar la protección y educación integral en la primera infancia, con énfasis en la población vulnerable y desfavorecida. El segundo, hace alusión a velar para que antes del año 2015, los estudiantes en situación difícil y que pertenezcan a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza de calidad y que finalicen los ciclos. El tercero, se refiere a la atención de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a partir de un proceso educativo adecuado y equitativo. El cuarto, trata acerca de aumentar el número de adultos alfabetizados, en particular las mujeres y garantizar que reciban la educación de forma permanente. En el quinto, se promueve la eliminación de disparidades entre géneros de enseñanza, con garantías a un acceso pleno y equitativo

RUNEOT

y por último el sexto objetivo, que propone mejorar los aprendizajes en relación a la lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Sin embargo, según la UNESCO/PREAL (2007), el progreso educativo en Latinoamérica, es sólo un componente del proceso de mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad y su desarrollo, y que a la postre tienen una relación recíproca, aunque el ideal es que, a través del mejoramiento de la educación, se logren procesos de forma generalizada.

En ese sentido, Chabbott y Ramírez (2000) señalan que hay una relación causal entre los avances de educación, desarrollo económico, político y cultural de los países, la relación va de la educación al desarrollo y viceversa. Esta razón se apoya en que, durante el siglo XX, el acceso a la educación ha sido concebido por la sociedad como un rasgo característico y definitivo del estado nacional moderno. Por lo cual, no es que la educación sea causa o efecto del desarrollo, sino que la educación, es desarrollo (UNESCO, 2002).

En consecuencia, para logar una evaluación pertinente respecto al grado de avance de los países de Latinoamérica en torno al cumplimiento de los objetivos planteados en el marco de acción de Dakar, se hizo necesario considerar el contexto de condiciones sociales y económicas básicas en que los sistemas educativos funcionan. Cabe anotar, que el contexto de los países de América Latina y el Caribe presentan diferentes niveles de dificultad en relación al logro de las metas de educación para todos. Sin embargo, la UNESCO (2010), afirma que la mayoría de los países de esta región que cuentan con información comparable, pasaron de un nivel de desarrollo humano “medio” a uno “alto”, sólo Haití, permanecía en la región como un país de bajo desarrollo humano.

En ese sentido, para los años 1990 y la década del 2000, la mayor parte de los países de Latinoamérica y el Caribe, experimentaron progresos en cuanto al desarrollo

REDUNET

global y el crecimiento económico, lo que generó un contexto favorable para los avances en educación. Sin embargo, la inequidad, pobreza y alto número de habitantes residentes en zonas rurales, dificultaron la expansión de una educación con calidad en varias regiones de América Latina y el Caribe.

Respecto a las condiciones básicas de sobrevivencia, salud, bienestar, cuidado y educación a la primera infancia, la UNESCO (2010), indica que se presentaron avances en la región y un incremento moderado en cuanto al acceso a la educación preprimaria, razón por la cual se sitúa a Latinoamérica y al Caribe en una posición favorable en relación al marco internacional. No obstante, se presenta alta heterogeneidad en los países de la región, en cuanto a la diversidad para la priorización de este nivel educativo. De la misma manera, este organismo señala que hay grandes inequidades en contra de los más pobres, quienes habitan en territorios rurales e indígenas.

Lo anterior indica, que la ampliación de programas para la primera infancia es relevante y, a la vez, desafiante para los países latinoamericanos en torno a garantizar un nivel satisfactorio y de calidad, que atienda las necesidades integrales para esta población y asegure mejores procesos en el desarrollo infantil.

Igualmente, plantea la UNESCO (2010) que con respecto a la enseñanza en primaria, los países de la región ya para el año 2000 presentaban un alto nivel de acceso a la educación primaria (tasa neta de matrícula de 94% promedio), además, durante la década pasada tanto la repitencia como la deserción mostraron resultados favorables, lo que conllevó a que las tasas de retención, hacia finales del ciclo, así como de inclusión, mejoraran de manera muy significativa en la mayoría de los países latinoamericanos.

Estos avances fueron importantes para las poblaciones catalogadas como las más pobres y quienes habitan en zonas rurales, por lo que la inequidad interna

REPUNOT

disminuyó; sin embargo, pese a los avances, aproximadamente uno de cada diez (y en algunos países uno de cada tres) jóvenes de 15 a 19 años no terminó la enseñanza primaria.

En este sentido, para Latinoamérica y el Caribe, el desafío central en términos de acceso e inclusión de la educación primaria fue proveer mejores condiciones para que los niños y adolescentes en situación de mayor desventaja social se queden y no deserten de la escuela; además de conllevar a la creación e implementación de programas sociales y de apoyo financiero a las familias y mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación a la educación secundaria, la tasa de matrícula en los países latinoamericanos y del Caribe, aumentó del 67% al 72%. Sin embargo, del año 2010 hacia atrás, hay referencias de que la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años, no completó la secundaria, no por falta de acceso u oferta, sino por las altas tasas de repetición y deserción (UNESCO, 2012).

A partir del año 2015, en la región Latina, la educación secundaria, presenta una situación muy heterogénea en relación al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación de la educación secundaria, en otros esta continúa restringida para una minoría de la población, lo cual hace que se presente una desventaja que afecta desproporcionadamente a los jóvenes más pobres y a los que viven en zonas rurales y cabildos indígenas. Por consiguiente, la ausencia de programas integrales para la atención de los jóvenes que habitan en estas zonas, imposibilita la atención del proceso de enseñanza para esta población específica y afecta el nivel de escolarización en la secundaria, además de eliminar de forma tajante las posibilidades para que ellos accedan a la educación técnica o superior.

REDUNET

Ahora bien, ante lo expuesto, es necesario destacar que, así como en América Latina y el Caribe se han dado avances significativos en relación a que los estados garanticen el derecho a la educación, respecto al acceso, a la prestación del servicio, a los avances tecnológicos y a la inversión económica, no se puede desconocer que los países que lo conforman presentan tasas considerables de deserción escolar.

En América Latina una de las causas que más resaltan de la deserción escolar está ligada a los problemas económicos de las familias, lo que propicia que el joven deje la escuela por trabajar. Al respecto la UNESCO/Plataforma Regional de Educación América Latina (PREAL, 2007), afirman que en América Latina y el Caribe, el trabajo infantil es también una consecuencia del abandono escolar. Aunque muchos menores intentan estudiar y trabajar al mismo tiempo, esto se convierte en una tarea imposible debido a las precarias condiciones laborares y jornadas de trabajo que se hacen más extensas a mayor edad de los niños y, por otra parte, a la dificultad de las instituciones educativas con respecto a que no flexibilizan los programas, para que los menores logren acceder al proceso de enseñanza, lo cual da como resultado un abandono al proceso formativo o pésimos desempeños y habilidades tanto sociales como cognitivas.

Ahora bien, para Jiménez (2005) el empleo en general, en la región, es escaso y de acceso privilegiado; pero más improbable es la oportunidad de brindar un ingreso digno, estabilidad laboral, formación profesional y desarrollo personal para los jóvenes. Para muchos adolescentes y jóvenes, la mendicidad, las actividades ilegales y el desaliento social constituyen verdaderas estrategias de vida y únicas opciones de realización personal y colectiva en un contexto económico y cultural cada vez más hostil para determinados perfiles sociales.

Igualmente, el autor antes citado señala que son muchos y variados los testimonios que muestran cómo los jóvenes de los sectores populares o estratos económicos más bajos, (sin estratificar, 1 y 2) se arriesgan a hacer trabajos de cualquier

REPOSITORIO

tipo con el único objetivo de apoyar la mera supervivencia de sus hogares o grupos familiares, sin otra perspectiva ni oportunidad. Cuando pueden, recurren al grupo familiar con la esperanza de seguir estudiando, pero la mayoría de las veces no tienen alternativa y están obligados a dejar los estudios para aceptar cualquier trabajo; muy temprano enfrentan el desempleo y luego el desaliento, y más tarde o más temprano se encuentran ante las actividades ilegales que ofrece la marginalidad urbana como única posibilidad de movilidad social.

Este mismo autor, hace referencia que las mujeres se embarazan a edades muy tempranas; sin dejar de atender las tareas del hogar se enfrentan a la obligación de tener que aportar ingresos, trabajar, mendigar o generar alguna actividad informal bajo condiciones de alta auto explotación y sin ninguna expectativa de desarrollo personal. En el mejor de los casos, estos jóvenes suman mano de obra barata y flexible al mercado. La mayoría de los hogares de estos jóvenes no pueden escapar de la pobreza, y sólo pueden sobrevivirla en el marco del asistencialismo público, de la informalidad social y económica o a través de actividades que no son legales y arriesgarse a perder su libertad.

En este contexto, se observa que la situación económica de la región, con un gran número de familias en una pobreza extrema, obliga a todos sus miembros a salir a trabajar para contribuir con el gasto familiar, se convierte en el principal enemigo de la escolarización de los jóvenes y niños. Pero esta situación no solo interfiere en la formación del joven por causa de su desescolarización, sino que lo coloca en una situación de vulnerabilidad, que en algunos casos los pone en riesgos de la delincuencia y al embarazo precoz en el caso de las niñas.

En este sentido, los países latinoamericanos presentan diversas situaciones que llevan a sustentar no sólo el abandono de la escuela, sino realidades contextuales propias enmarcadas en la delincuencia juvenil. Lo preocupante es la falta de políticas

REPOMET

públicas por parte de los diferentes estados para enfrentar y acabar con estas situaciones, que ponen en vilo a familiares y la sociedad en general.

Por su parte, Jiménez (2005), expresa que en América Latina resulta evidente que existen cada vez, mayores dificultades para que los jóvenes accedan a una educación de calidad y a la altura de las exigencias formativas que impone la tecnificación y la modernización alcanzada por la estructura productiva actual. Por esta razón, la mayoría de los jóvenes se ven obligados a dejar la escuela o son expulsados del sistema educativo, por no cubrir las expectativas de calidad exigente en la región. Esto provoca que su principal expectativa sea acceder a un empleo precario; y lo más triste, el poder mantenerlo el mayor tiempo posible bajo cualquier condición, así se vea en riesgo su integridad.

Estos y otros elementos hacen que, en Latinoamérica la juventud se enfrente a la exclusión social, vista como una manifestación de la violencia. Al respecto, Jiménez (2005), señala que ser joven ya no forma parte de un imaginario de prosperidad social o progreso personal, sino que constituye una condición que muy probablemente deriva en una nueva forma de marginalidad e injusticia, ya que viola el derecho a una vida digna y a tener la oportunidad de forjarse un mejor proyecto de vida.

Además, América Latina es la región más violenta en todo el mundo, el registro anual de muertes, es dos o más veces mayor que cualquier otra región del planeta, la realidad Latina se generaliza en los países que la conforman. La UNESCO (2002), expresa que a diario mueren jóvenes y niños en manos de “los escuadrones de la muerte” y lo que empeora la situación es que también son jóvenes los que protagonizan directamente los enfrentamientos armados entre soldados y guerrilleros, situación constante en países como Perú, Colombia, Guatemala o México, particularmente en Chiapas y en la frontera Sur Mexicana.

REDUNACT

Toda la situación planteada conlleva a afirmar que existen graves problemas en la constitución familiar de los países latinos, por cuanto es ésta el marco más importante de la vida de los niños y niñas, siendo el contexto de referencia y en donde los pequeños se sienten uno más. En ese sentido, es en el hogar, donde ellos despliegan y vivencian las primeras relaciones y vínculos de afecto con otras personas, el lugar en el que se sienten seguros y confiados para aflorar las habilidades y capacidades que adquieren en la escuela. El hogar es el espacio para poner en práctica todo lo aprendido a través de los procesos de socialización con sus pares.

Sin embargo, hay muchas familias que distan de esa realidad. Hay familias que carecen de los recursos, del tiempo y en ocasiones, de la disposición para acompañar a sus hijos o familiares en dicho proceso. En ese sentido, Gubbins e Ibarra (2016), señalan algunas realidades chilenas en las que afirman que, a menores ingresos y capital cultural familiar, menor es la presencia de los padres en la escuela. De algún modo, las expectativas y actitudes de los padres hacia la educación varían según nivel socioeconómico, lo que impacta directamente en el interés académico de los niños.

Por su parte, Jadue (2003) manifiesta que, un estudiante que pertenece a una familia de nivel socioeconómico cultural bajo y monoparental (ya sea sólo padre o madre, con uno o varios hijos) es vulnerable de presentar tanto problemas de rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y familiares, esto debido a las características del medio en el que se desarrolla el niño, (bajo nivel educativo de los padres y pobreza).

En ese sentido, se presume que los padres o familias en situación de pobreza suelen tener menor nivel educativo lo que afecta el ambiente en el que crecen los menores y esto a su vez, acarrea bajos resultados escolares. De igual manera, Parcel et al., (2010), considera que la educación de la madre predice en el menor la facilidad verbal, la fluidez en la lectura y la resolución de problemas desde la matemática.

REDUMET

Asimismo, es necesario hacer énfasis, que también en la región se presenta una situación de vulnerabilidad referida a los jóvenes que, por no tener una situación familiar estable con protección, normas y hábitos, deciden abandonar el hogar y quedarse en la calle. En algunos casos éstos son hijos de padres consumidores de sustancias psicoactivas o que por una u otra razón han perdido su libertad y se encuentran en la cárcel, de padres que han fallecido o, lo que es también común en algunos países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), hijos de padres que han sido reclutados en contra de su voluntad por grupos al margen de la ley o en ocasiones por decisión propia.

El común de los hijos de padres ausentes, más que todo de los consumidores de sustancias psicoactivas, en situación de calle o que han perdido su libertad o padres presentes pero maltratadores (sin generalizar), marca en los estudiantes, ciertas conductas como rendimiento académico bajo, conductas agresivas con sus pares, asilamiento, falta de disciplina y compromiso, ausencia de normas, consumo de sustancias entre otras; que los lleva a abandonar la escuela y no encuentran en la educación un camino o alternativa para cambiar su estilo de vida y proyectar realidades diferentes a las de sus padres, que en la mayoría de casos, son conductas aprendidas.

Toda esta situación de pobreza y abandono familiar en la región conlleva a que existan “bandas” o “pandillas” que son conformadas por jóvenes en su mayoría de estratos económicos bajos y pertenecientes a familias desintegradas que no han podido permanecer en el sistema educativo, carecen de trabajos dignos y que han encontrado en la banda el principal "espacio de socialización" y de apoyo mutuo entre "pares".

Situación similar se presenta en Chile, Argentina y Uruguay, con las “barras bravas” a las que pertenecen jóvenes que matan y mueren en enfrentamientos por ser fanáticos y seguidores de diferentes equipos de futbol, o los que "prueban fuerzas" a

REDUNOT

través de modalidades cada vez más violentas frente a otros adolescentes, en los establecimientos educativos medios de casi toda América Latina (Alarcón, 2003, como se citó en Rodríguez, 2004).

En suma, rostros diversos de un fenómeno tan complejo como desgarrador, que no admite lecturas simplificadas ni simplistas y que exige rigurosidad al intentar ubicar las verdaderas raíces del fenómeno, al evaluar las respuestas brindadas hasta el momento y al encarar la búsqueda de respuestas alternativas más viables y pertinentes, basadas en el respeto a los derechos humanos y a las normas establecidas. (Jiménez 2005).

Toda esta situación económica de las familias latinas que conlleva a la desescolarización de los jóvenes y por consiguiente los envuelve en un ambiente de violencia y delincuencia, ha sido enfrentada por los estados mediante los dictámenes de leyes y decretos dirigidos a que cualquier menor al momento de cometer un hecho punible sea responsable de su actuación, pero a la vez se reconoce sus garantías y derechos individuales a fin de conseguir su recuperación e inserción social. De esta manera, en algunos países latinos se han dictado leyes en protección del menor que ha presentado problemas delincuenciales que le han llevado a estar privado de libertad.

En el caso de Uruguay, que cuenta con los menores niveles de violencia de toda la región, se creó el programa de seguridad ciudadana; el objetivo global del programa es prevenir y tratar la violencia interpersonal, así como disminuir la percepción de inseguridad. Para ello el programa fortalecerá las capacidades institucionales y promoverá la participación activa de organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad, particularmente la juventud. El programa se despliega en Montevideo y el área metropolitana, donde se concentra 55% de la población y 80% de los delitos.

REDUNACT

Los principales componentes del Programa de seguridad ciudadana son: fortalecimiento institucional, consolidación de los sistemas de información, concientización pública y reorientación de los servicios policiales. En términos operativos se desarrollan acciones conjuntas policía-comunidad, se despliegan importantes esfuerzos de readiestramiento y capacitación de recursos humanos, se fortalecen los servicios de atención y rehabilitación, se desarrollan acciones en los centros educativos, se refuerzan los programas de promoción juvenil, se instalan centros piloto de prevención y un centro de rehabilitación para jóvenes infractores, alternativo al sistema carcelario.

Igualmente, en Costa Rica, en materia de responsabilidad penal de adolescentes y jóvenes, se plantea el programa de la arbitrariedad a la justicia, (Jóvenes y responsabilidad penal). Dicho programa procura funcionar en base a un modelo sustentado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (aplicable a todos los menores de 18 años y que los toma como sujetos de derechos, y no como simples personas en situación irregular, a las que hay que proteger), siguiendo el camino que abrió en 1990 la aprobación del Estatuto del Niño y el Adolescente de Brasil, con enfoques totalmente alternativos a los vigentes en América Latina durante el siglo XX (Jiménez 2005).

En ese contexto, en Honduras, persiste el tema de las maras, "pandillas juveniles" presentes en la mayor parte de los países centroamericanos (tal el caso de El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua). Sin embargo, las causas que explican los procesos en cada caso en particular son diferentes, al igual que las características esenciales del fenómeno.

El tema preocupa particularmente a los hondureños; sin embargo, Jiménez (2005) señala que no existen consensos que respondan a la problemática y a su intervención, dado a que hay diferentes posiciones, por un lado están los sectores que demandan medidas más drásticas como la cárcel, mayor fuerza policial en la calles,

RED-UNITEC

reducción de la edad para la imputación de responsabilidad penal, el retorno del servicio militar obligatorio; por otro lado están los sectores que demandan la plena vigencia de los derechos de la niñez y la adolescencia. En conclusión, la falta de acuerdos ha traído un estancamiento al respecto.

En Brasil como una medida de prevención de la violencia juvenil se implementó la estrategia escuelas abiertas, y de la que participan aproximadamente mil quinientos colegios e involucra a unos 500.000 adolescentes y jóvenes, en los estados de Bahía, Pernambuco, Río de Janeiro, São Paulo y Mato Grosso. La idea fue muy sencilla, pero incluyente y con alto poder de convocatoria: abrir las escuelas básicas y medias los fines de semana para realizar actividades recreativas, lúdicas y deportivas con los adolescentes y jóvenes de las comunidades vecinas, de las que provienen los estudiantes que asisten regularmente a dichos colegios, y en donde habitan también los jóvenes que abandonaron el sistema escolar.

Los criterios que se consideraron para incluir las escuelas fueron: baja oferta de entretenimiento, altos índices de violencia en la escuela y la comunidad. Con la aplicación de la estrategia "escuelas abiertas" se logró que los índices de violencia bajaran y los "desertores" retornaran a la dinámica educativa regular.

En el caso de Colombia, en el año 2010 se creó el Programa de Seguridad y Convivencia Ciudadana, el cual estaba dirigido a apoyar un conjunto de intervenciones orientadas a fomentar la convivencia ciudadana y prevenir y controlar la violencia urbana. Las intervenciones que se vienen desplegando se articulan con la estrategia de la salud pública a objeto de controlar los llamados factores de riesgo, entre los que han sido identificados como más relevantes: la impunidad, la poca credibilidad de la justicia y de la policía, las relaciones que favorecen la solución violenta de los conflictos, el manejo inadecuado de los hechos violentos por parte de los medios de comunicación, la presencia de pandillas juveniles y grupos armados al margen de la ley, la

proliferación de armas en la población civil y el consumo desmedido de alcohol y otras drogas.

Las actividades en toda la nación están orientadas a proveer las herramientas necesarias para el conocimiento y la evaluación de los múltiples tipos de violencia que afectan a la sociedad colombiana, y crear consenso alrededor de los factores generadores sobre los cuales podría incidirse. Asimismo, el programa nacional incluye un fondo de asistencia técnica para apoyar a las municipalidades, y se viene aplicando especialmente en Bogotá, Cali y Medellín; sin embargo, el programa está pensado sólo para tres ciudades, dejando de lado a 29 Departamentos con sus capitales y a los sectores rurales, que son los lugares de mayor afectación de la problemática. Cabe destacar, que para el sector educativo no hay programas ni alternativas, toda la prevención se implementa desde los programas de salud.

En ese sentido, Rettberg (2020) señala que en relación a las comparaciones realizadas entre todos los países de América Latina Colombia continúa siendo la región más violenta del mundo. Es en América Latina donde se presentan las tasas de homicidios más elevadas y la mayor incidencia de fenómenos violentos en los sectores urbanos, la modalidad del secuestro para la obtención de dinero o garantías particulares, la justicia en propia mano aduciendo la tardanza en los procesos de juzgamiento, los enfrentamientos entre grupos armados por territorios para el cultivo de ilícitos, el sicariato, las peleas por el mercado para la distribución y venta de alucinógenos, entre otras razones, enmarcan a América Latina como la región más violenta del mundo.

Todas las situaciones relacionadas anteriormente, se reflejan en el contexto colombiano, considerado como el más violento de América Latina y por ende del mundo; seguido de México, Brasil y Venezuela. Colombia triplica los índices promedio del continente, lo que no solo preocupa a las autoridades gubernamentales y por supuesto a la sociedad colombiana en general, sino también a los países que conforman

REDUNET

la región, en particular los fronterizos, quienes muchas veces se han visto involucrados con esta violencia.

El concepto de un país violento, es tema de debates políticos y parlamentarios centrados en la necesidad de plantear propuestas eficaces o por lo menos mitigar las acciones que van en contra de los derechos humanos.

En ese sentido, es evidente el creciente fenómeno de violencia que involucra y vulnera la integridad de los jóvenes menores de edad; contexto que suscita la problemática de la delincuencia juvenil. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2012), la creciente problemática de jóvenes en conflicto con la ley, se generaliza y configura el reflejo de otros fenómenos sociales, tales como la desigualdad, la vulneración de derechos fundamentales, la pobreza, la exclusión, entre otros.

La misma institución, refiere que los individuos que conforman el sector de la población de infancia, adolescencia y juventud, que se encuentran en alto riesgo de convertirse en actores de serios conflictos con la ley, presentan antecedentes de vida marcados por la violencia intrafamiliar, el abuso, la explotación, el uso abusivo de sustancias psicoactivas, entre otros factores, así como el conflicto armado y la violencia generalizada, que son las particularidades del estado colombiano.

En consecuencia, todo lo antes planteado se puede relacionar con perspectivas generalizadas sobre estudios que analizan el fenómeno de la delincuencia social, así, autores como Jiménez (2005), Frías, López y Díaz (2003), Herrero (2008), Torres y Rojas (2013), entre otros, coinciden en afirmar que la delincuencia juvenil deviene de deficiencias individuales, familiares y sociales, que limitan el acceso a los esquemas de convivencia comunitaria y desarrollo personal; dado que, los infantes que son testigos de violencia o reciben maltrato directamente, pueden desarrollar conductas asociales y/o delictivas.

Consecuentemente, el Estado colombiano en la búsqueda de garantizar y salvaguardar la integridad, la igualdad y los derechos de todo ciudadano, tanto para quien sea víctima de acciones delictivas, como para quienes las cometen, y con mayor responsabilidad si se trata de un menor de edad, a partir de la Ley 599 (2000) o Código Penal Colombiano, declaró que los menores de 18 años no se consideran inimputables y en caso de presentar conflictos con la ley deberán someterse al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA).

Por otra parte, Colombia presenta un entorno que no dista significativamente del marco internacional frente al fenómeno de la delincuencia juvenil; por ello, ha tratado de alinear sus esfuerzos en concomitancia con las directrices internacionales de protección a los menores y garantía de sus derechos aun en situación delictivas, tales como los derechos del niño de 1939 proclamados por la UNICEF, las Naciones Unidas (1990), donde se proclamaron las directrices de la Riad para la prevención de la delincuencia juvenil y la Convención de Beijing de 1985, entre otras; siguiendo el principio de constitucionalidad de la Declaración Internacional de los Derechos Humanos.

De esta manera, mediante el actual Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000), la Corte Constitucional en el año 2001 declaró la entrada en vigor del Sistema de Responsabilidad Penal Especial para Adolescentes entre los 14 y 18 años de edad, el cual cuenta con directrices fundamentadas en la educación y la protección del menor, compromiso que recae en la sociedad y el Estado, siendo este el "mecanismo propicio para armonizar los derechos de los menores infractores y la conservación de la seguridad pública", (Corte Constitucional, 2001, p.1).

Según las cifras presentadas por el Observatorio del Bienestar de la Niñez (2018), sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, durante los últimos cinco años se registraron 137.013 casos de conductas delictivas, de las cuales prevalecen el hurto con 35,13%; el tráfico, fabricación o porte de estupefacientes con

REPORT

un 25,94%; lesiones personales con el 8,22%; fabricación, tráfico o porte de armas de fuego con el 4,9%; violencia intrafamiliar con el 4,85%; entre otras modalidades de menor recurrencia, están: daño en bien ajeno, violencia contra servidor público, extorsión, acoso sexual, homicidio, etc., las cuales suman el 20,9%.

Asimismo, es notable identificar que del total de adolescentes infractores, el sexo masculino es significativamente mayor que el sexo femenino, pues representa más del 85% (120.681 casos) de los casos registrados en el mismo periodo de tiempo analizado; en cuanto a la edad, el mayor porcentaje se encuentran entre los 16 y 17 años de edad, sumando el 68% del total de casos registrados, cabe aclarar que el SRPA se aplica para los adolescentes entre los 14 y 18 años, dado que en una edad inferior constitucionalmente, y según el Código Penal, se consideran infantes y por ende inimputables. De estas cifras, también se denota una tendencia decreciente a partir del año 2013, cuando se llegó a un total nacional de 30.849 casos, gradualmente en los años posteriores fue disminuyendo hasta llegar en 2017 a 19.052 casos. (Observatorio del Bienestar de la niñez, 2012).

Dentro de los programas de atención pertenecientes al sistema de judicialización del menor en Colombia, está incluido el proceso educativo, ya que es considerado uno de los más importantes dentro de la garantía de derechos, por lo anterior, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) se promulga el Decreto 2383 para ser implementado en todo el territorio colombiano.

Pero, la educación dentro del SRPA, según las directrices nacionales (MEN-Lineamientos para la educación) debe estar fundamentada en la pedagogía y en las prácticas que se orientan desde el aula, ya que se considera la educación como unos de los propósitos prioritarios de atención durante el periodo que los menores ingresan al sistema. La educación que se plantea en el SRPA no solo se orienta a la formación de conocimientos que conlleve a profesionalizar al joven, sino que tiene un fin integral

REPOSITORIO

referido a lograr su desarrollo personal y emocional, lo cual incluye al núcleo familiar y entorno social.

Sin embargo, pese a los convenios y contrataciones que se realizan entre el Instituto Nacional de Bienestar Familiar, Secretarías de Educación Municipal, Operadores, Fundaciones, entre otras, la educación que se brinda a estos jóvenes, se imparte según las directrices de los sistemas curriculares tradicionales, planeados para estudiantes regulares, sin tener en cuenta las particularidades y necesidades de esta población.

Se observa con preocupación que la atención educativa de los jóvenes del SRPA se desarrolla en instituciones educativas que atienden a una población regular, ante lo cual en algunos casos tienen establecidas Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con componentes teleológicos, pedagógicos y administrativos, alejados de los fines y requerimientos de los jóvenes del SRPA, esto implica que se presentan dificultades en la forma como se gestiona académica los aspectos curriculares y de actividades educativas, donde se incluya a la familia a fin de lograr que los adolescentes o jóvenes se integren en un proceso de recuperación e inserción social.

Con relación a las prácticas pedagógicas, se visualizan acciones de los docentes muy profesionales y consolidadas en un proceso educativo tradicional, pero muy alejadas de conseguir el desarrollo profesional y personal de los estudiantes de SRPA, mediante el estudio, la discusión y la apropiación de contenidos. Igualmente, los docentes no realizan actividades dirigidas a consolidar la relación familia – adolescente y una consolidación de un proyecto de vida que lleve al joven a alejarse de la carrera delictiva.

Velasco (2016), en una investigación realizada en Colombia, Ecuador y Brasil sobre la memoria, el territorio, la identidad, la intersubjetividad entre educadores sociales y la identificación transformadora de los conflictos que se abordan desde el

REDUMECIT

actuar histórico del Movimiento Pedagógico Amigoniano, con la participación de ochocientos veintitrés (823) educadores sociales pertenecientes a treinta y cinco (35) instituciones y programas Amigonianos, articulados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), expresa que existen muchos logros satisfactorios que aportan en la construcción de una atención integral en el marco del SRPA; por el trato que reciben los menores en los centros aplicado desde la pedagogía del amor.

Sin embargo, esta investigación llega a perfilar una postura que argumenta la ineficacia de los sistemas educativos tradicionales basados en metodologías didácticas muy centradas en lo disciplinar, que se destinan a propiciar la formación de jóvenes adolescentes que se encuentran bajo el cuidado de un sistema de responsabilidad penal, pues para lograr aprendizajes significativos, se recomienda transformar los escenarios educativos y combinarse con planteamientos que integren experiencias fundamentadas en la interacción social, la participación activa y los entornos complejos

Por su parte, para el mismo año, López (2016) realiza su investigación en torno a los "Estilos de aprendizaje de los adolescentes que se encuentran en el Sistema de Responsabilidad Penal en Medellín" El estudio concluye en que los adolescentes del SRPA perciben la información desde el estilo de aprendizaje sensitivo a través de estímulos visuales, la procesan y comprenden de manera secuencial y la trabajan desde el estilo de aprendizaje activo; de esta manera, se infiere que los modelos de aprendizaje que obtienen resultados más favorables en la formación de esta población que presenta circunstancias particulares por sus contextos y situaciones de vulnerabilidad, están asociados con factores de integración, que puedan otorgar significados a sus necesidades reales de aprendizaje

Así mismo, López (2016), señala que el estilo de aprendizaje activo involucra acciones que permiten la integración activa de los sujetos, sin prejuicios por las nuevas experiencias, con mínimas limitaciones por los conocimientos previos, se podría decir entonces, que si bien los adolescentes que ingresan al SRPA ingresan con experiencias

anteriores significativas, pueden estar dispuestos a transformar, renovar o complementar sus conocimientos, siempre que se les brinde herramientas sensitivas entusiastas, promotoras del pensamiento libre y de la reinvención de las actividades prácticas.

Resulta claro que las investigaciones anteriores conducen a la reflexión acerca del proceso de enseñanza que se imparte en las Instituciones del país que atienden a los adolescentes en el marco del SRPA en las modalidades privativa, donde se refleja con claridad que no hay diferencias de las prácticas educativas que se dirigen en el aula para población regular, pese a que el Decreto 2383 orienta la atención a partir de las ocho reglas fundamentales, (flexibilidad, educación inclusiva, calidad, pertinencia, no discriminación, entre otras) no se ven reflejadas en las prácticas ejercidas por los docentes.

Por otra parte, el ICBF (2020), en sus lineamiento técnico en relación al modelo de atención para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, está estructurado por niveles y componentes que no son cumplidos en la gestión académica de las instituciones educativas, ya que los niveles personal, familiar, grupal y contextual se dejan de lado en las planificaciones de la gestión Lo que manifiestan las Instituciones Educativas al respecto, es que por la situación problemática que presentan los menores, es tarea de los operadores, involucrar a las familias, grupos y contexto cercano de los jóvenes.

Razón que va en contraposición con la gestión académica institucional, ya que el proceso de enseñanza requiere del acompañamiento de la familia y considerando el contexto de encierro, es vital para los internos. En relación a los niveles grupal y contextual; cabe destacar que una de las gestiones de la educación que está directamente involucrada con la gestión académica es la comunitaria; a partir de ella se planean las diferentes actividades en relación a Atención educativa a grupos

poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación, y proyecto de vida.

Por otro lado, se observa que la atención brindada a los adolescentes del sistema por parte de operadores y las Instituciones se realiza dentro de una gestión académica de estudiantes regulares, es decir, no toma en cuenta las características personales y familiares de los jóvenes del SRPA. Además, los contenidos se limitan a solo el desarrollo de conocimiento específico de asignaturas, sin incluir aspectos que ayuden a los jóvenes en contextos de encierro a valorar su vida y su condición biofisiológica, para evitar el consumo de estupefacientes; como tampoco se oriente su conducta, manejo de emociones y de conflicto a fin de minimizar sus niveles de violencia.

La situación descrita es similar en las instituciones educativas donde se desarrolla esta investigación "Institución Educativa Heraldo Romero Sánchez (Centro de orientación, Sede Santo Ángel) del Departamento de Nariño, capital Pasto y la Institución Educativa Rural Miguel Antonio Caro, (Centro de orientación, Sede Los Zagales) ubicada en el Departamento de Caldas, capital Manizales. Estas instituciones atienden en la región no solo a jóvenes del SRPA, sino que tienen sedes que se encargan de atender a los estudiantes regulares de la zona, razón por la que la gestión académica la realizan dentro del Proyecto Educativo Institucional de estudiantes regulares. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas y orientaciones en el aula, atienden al modelo tradicional, basado únicamente en el aspecto académico, y deja de lado las prácticas educativas que promuevan el aprendizaje integral como parte del proceso de reparación.

Todo lo anteriormente descrito limita la oportunidad de que los jóvenes puedan salir y reintegrarse a la vida en sociedad. El adolescente o joven al retomar las precarias condiciones de vida y toda la problemática que en la mayoría de los casos se presenta, se ve en la necesidad de reincidir en actitudes delictivas y no menos

REDUNET

preocupante, al consumo de sustancias psicoactivas. De igual manera, en estos contextos es frecuente, y casi permanente, denotar en los jóvenes que ingresan al sistema actitudes de desinterés por la formación, pues expresan no hallar un sentido práctico a los conocimientos que puedan aprender durante su permanencia en los Centros de Orientación

Al respecto, en Pasto, según el Observatorio del Bienestar de la Niñez (2018) durante los últimos cinco años se presentaron 5.464 casos, de los cuales el 48,7% corresponde a delitos relacionados con el hurto, el 12% a lesiones personales, el 11% a tráfico, fabricación o porte de estupefacientes, 6% a daño en bien ajeno, 5% a violencia intrafamiliar, entre otros. Desde el año 2013, los ingresos de menores al SRPA han disminuido porcentualmente de 1.072 en 2013 llegando a 866 casos en 2017.

Debe señalarse que la cantidad de casos de delincuencia juvenil en el Departamento de Nariño es un fenómeno preocupante y aunque demuestre tendencias de disminución, se debe atender con los mismos fines que se realiza en el marco nacional, lo cual exige el brindar protección y educación durante el proceso y las posibilidades restaurativas que se persiguen.

Las dificultades de educación que se mencionaron anteriormente, se han evidenciado en el Centro de Orientación Santo Ángel, pues al ser parte de la Sede de la Institución Educativa Heraldo Romero de la Ciudad de Pasto, se direccionan metodologías y procesos educativos enmarcados en un PEI con un modelo educativo institucional humanista; sin embargo, el plan de estudio de la institución es el mismo que se aplica para las planeaciones de los estudiantes del SRPA.

En efecto, el Centro de Orientación Santo Ángel, brinda una formación pedagógica por ciclos, tanto en la básica primaria como en la secundaria, sin hacer énfasis en las diferencias contextuales e individuales, en los ritmos de aprendizaje y las

REPOSITORIO

diversas circunstancias particulares de los menores que están bajo la protección especial del SRPA.

Asimismo, se evidencia que estos jóvenes demuestran un alto desinterés por el aprendizaje, pues no consideran la formación académica, como una oportunidad y por ende no lo prioriza como una necesidad, no se ven motivados por desarrollar sus habilidades cognitivas, pues los planes curriculares no se conectan con sus expectativas de vida y de cambio, no identifican la utilidad en diferentes tipos o áreas de conocimientos y esperan únicamente reintegrarse a la libertad para solventar de alguna manera sus necesidades básicas de alimentación y/o vivienda, bajo la precariedad de las condiciones que experimentan

Por otro lado, la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, Centro de orientación Los Zagales de Manizales, presenta similitudes al contexto de la institución anterior, de acuerdo con las estadísticas del Centro de Servicios Judiciales de Manizales del Sistema de Responsabilidad para Adolescentes, correspondiente del 01 de Abril del año 2008 al 30 de Septiembre del año 2014, el número de adolescentes vinculados al sistema es de 1046, siendo los delitos de mayor impacto el hurto en un 40,6%, el tráfico, fabricación o porte de estupefacientes en un 29,3% y el homicidio en un 9,5%; de la estadística anterior 425 adolescentes reinciden en estas conductas punibles, equivalente a un 41% con respecto a los procesados, de estos el 40% son adolescentes hombres y 1% adolescentes mujeres.

Para el año 2019, la cifra sobre el delito en relación al microtráfico cometido por adolescentes en Caldas ha bajado de manera considerable, se podría afirmar que es menor en relación al resto del país. Mientras que, en el año 2015, se encontraba en los centros de reclusión una cifra cercana a los 500 niños, a mediados del año 2018 bajó a 100 y actualmente, hay entre 350 y 400 menores infractores intramuros por diferentes delitos; sin embargo, es necesario aclarar que el centro de orientación es receptor de los adolescentes de Caldas y de las demás regiones del país.

REDUNCT

Ante lo anterior, las Instituciones de Nariño y Caldas a través del trabajo que llevan a cabo garantizan el restablecimiento del derecho a la educación; sin embargo, por lo expuesto en relación a las prácticas del proceso de la enseñanza orientadas por las instituciones, se evidencia una problemática con respecto a la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA, puesto que existe un componente pedagógico desde el PEI mal planificado que se ve reflejado en los procesos de la gestión académica lo que afecta directamente las prácticas educativas.

Ahora bien, las prácticas educativas que desarrollan los docentes en el aula, que si bien es cierto que estos cuentan con experiencia y formación académica, son dirigidas magistralmente, la preparación de las clases, del material, de los contenidos (prevención del consumo de sustancias, cuidado de la salud, promoción del respeto, control de las emociones, motivación de la creatividad, otras.) y la evaluación, se aplican desde un enfoque tradicional y por ende academicista, descartando una formación a partir de la orientación de prácticas educativas integrales en las que se considere el contexto y se haga partícipe a la familia, a la comunidad y a sus pares, lo que es prioritario en los contextos de encierro y que, además, hace parte de las acciones de reparación.

Por todo lo anterior, y en consideración con lo expuesto en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1.991), donde se reconoce la educación como una doble condición de derecho y de servicio público que busca garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales; más aún a los menores enmarcados o usuarios del SRPA, regidos por el Decreto 2383 del 11 de diciembre del 2015, en el que se ordena la prestación del servicio educativo a los menores infractores en el territorio nacional.

1.2 Formulación del problema

En atención a lo expuesto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

REDUMET

¿Cómo estaría configurado un modelo de gestión académico, dirigido a mejorar las prácticas educativas de los docentes en los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas, Colombia, para el año 2021?

Sistematización del problema

¿Cuáles son las prácticas educativas integrales de los docentes de los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas?

¿Cómo es la gestión académica de los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes de los Departamentos de Nariño y Caldas?

¿Cómo se relaciona la gestión académica y las prácticas educativas en los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas?

¿Cómo estaría diseñado un modelo de gestión académico para mejorar las prácticas educativas integrales de los docentes en los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Proponer un modelo de gestión académico, dirigido a mejorar las prácticas educativas integrales de los docentes en los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas, Colombia

1.3.2 Objetivos específicos

REDUNOT

Diagnosticar las prácticas educativas de los docentes de los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas.

Describir la gestión académica de los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes de los Departamentos de Nariño y Caldas.

Explicar la relación entre la gestión académica y las prácticas educativas en los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas.

Diseñar el modelo de gestión académico, para mejorar las prácticas educativas integrales de los docentes en los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas.

1.4 Justificación y alcance de la investigación

En Colombia, los contextos sociales presentan altos índices de violencia, consumo de sustancias psicoactivas, hogares desintegrados, homicidios de niños, niñas y adolescentes, secuestro y diferentes formas de abuso contra menores (Observatorio del Bienestar de la Niñez, 2018), que derivan en situaciones disfuncionales tales como el fenómeno de la delincuencia infantil y juvenil, para lo cual se han establecido diferentes normativas que intentan atender bajo los lineamientos de los derechos de los niños, el debido proceso y los fines pedagógicos y de restitución, en ese sentido, se encuentra el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), a través de los Centros de Orientación y Reclusión (Torres y Rojas, 2013).

De esta manera, a pesar de contar en la mayoría de las ciudades colombianas con Centros de Orientación, la gestión académica y las prácticas educativas que adoptan estas instituciones no está siempre alineada con las necesidades de formación

efectiva para atender a los menores infractores que se encuentran bajo el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA).

En esta investigación, se reflexiona acerca de la gestión académica y las prácticas educativas integrales que implementan los docentes en los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal en los Departamentos de Nariño y Caldas, por cuanto es un tema prioritario no sólo en el abordaje del respeto de los derechos humanos fundamentales, de protección y prevalencia de las poblaciones vulnerables (infancia y adolescencia), con relación al derecho a la educación, sino que la educación que se imparte hasta el momento, no es acorde a las necesidades de los menores atendidos en el Sistema de Responsabilidad Penal, más aun no se planifican las prácticas en el aula de forma integral, a partir del Decreto 2383 del 11 de diciembre del 2.015.

Las Instituciones que atienden a los menores en contexto de encierro en los centros de orientación no cuentan con una gestión académica planificada para la población, razón por la cual no se tiene planes de estudio, estrategias pedagógicas, metodologías y materiales pensados en los menores infractores; la gestión y todos sus componentes son planeados para poblaciones regulares, bajo prácticas tradicionales en el aula y por ende clases magistrales y academicistas.

La situación antes planteada se ha puesto de manifiesto a partir del año 2011, cuando se ordena que el menor infractor debe ser atendido de forma prioritaria, con miras a recibir orientación y formación con el propósito de promover acciones de resocialización; más no sino en el año 2.015 cuando se determina dónde y cómo los menores deben ser atendidos; sin embargo, pese a transcurrir cerca de cinco años de haber hecho público el Decreto, las Instituciones Educativas, hasta el momento no cuentan con una gestión académica pertinente a los contextos de encierro, que les permita planificar y orientar prácticas educativas integrales acordes a la población del Sistema.

REDUNCT

Cabe señalar que por parte de las entidades territoriales (Secretarías de educación) y del ente regulador (MEN), las instituciones educativas no han recibido acompañamiento en orientaciones y formación de cómo planear una gestión académica apropiada y llevar al aula prácticas educativas integrales que redunden en los estudiantes del sistema.

En este sentido, las Instituciones se han visto obligadas a trabajar con las acciones planeadas en el Proyecto Educativo Institucional para población regular, lo cual les obliga a hacer los ajustes necesarios al momento de impartir las clases y a apoyarse en metodologías como aceleración del aprendizaje, escuela nueva, educación por ciclos que, hasta el momento, no han dado los resultados esperados.

Es de entender que los resultados no han sido los esperados puesto que los contenidos de las metodologías nombradas presentan un nivel de exigencias que no se corresponde con el que tienen los estudiantes del Sistema, los cuales presentan condiciones particulares, tales como: los menores son extra edad, consumidores de sustancias psicoactivas, han abandonado la escuela hace algunos años, no han ingresado al sistema educativo, es una población flotante, entre otras razones, por lo que este desfase les causa desmotivación y desinterés por el estudio.

De igual manera, los contenidos recibidos no son aptos y comprensibles en la mayoría de los casos, son materiales que se abordaron en ciertas regiones del país entre los años 2005 a 2010 aproximadamente, pensado en menores trabajadores, recolectores de café, que eran itinerantes en la escuela; además, las temáticas contemplan sólo contenidos y no el desarrollo de competencias lo que lleva a señalar que el material sugerido por estas metodologías no es el apropiado para los estudiantes del SRPA.

En este sentido, las prácticas educativas integrales deben enmarcarse en un modelo de gestión académico pertinente que haga uso de los referentes de calidad, los cuales se deben analizar y seleccionar para que sean efectivos al momento de

REPUNET

orientarlos en el aula y que a la vez faciliten el proceso de enseñanza - aprendizaje y el desarrollo de competencias y habilidades significativas y reparativas que sean útiles al momento en que deban dejar los centros de orientación y los estudiantes sean puestos en libertad y exonerados de sus delitos.

En razón de esto, surge el interés por identificar las necesidades reales que se evidencien en estas instituciones que estén asociadas a la gestión académica, y los propósitos fundamentales de educación según los lineamientos del SRPA; a fin de diseñar un modelo de gestión centrado en implementación de prácticas educativas integrales, como una opción de mejorar las necesidades reales particulares de esta población vulnerable relacionadas con los procesos de enseñanza - aprendizaje y que a la vez, desarrolle en los menores infractores competencias y habilidades que promuevan en ellos el interés por continuar con los procesos de formación académica o buscar alternativas diferentes a la de continuar delinquiendo, cuando ya sean exonerados de sus delitos.

En ese sentido, con el diseño de un modelo de gestión académica en el que se consideren las prácticas educativas integrales orientadas por los docentes que atienden a los menores del Sistema de Responsabilidad Penal en los centros de orientación dispuestos para tal fin, es posible brindar alternativas formativas que reinventen la consecución de los fines fundamentales de restitución, reparación y formación, para reintegrar a los jóvenes en sus comunidades desde la convivencia y el bienestar; también, puede configurarse como una carta de navegación para iniciar un camino de transformación en los Centros de Orientación del país, que coopere con los propósitos constitucionales del Estado frente a la atención y disminución de la reincidencia e incremento de las cifras de violencia y la delincuencia civil, sobre todo aquella que admite la acción de menores.

Además, el modelo puede establecer directrices asociadas con diferentes alternativas pedagógicas pertinentes a las expectativas de formación de la población

atendida en los Centros de Orientación de Nariño y Caldas, ya que son algunos de los centros que prestan este servicio en las tres modalidades (Internado, restablecimiento en administración de Justicia, Centro de Internamiento Preventivo y Centro de Atención Especializada).

De manera que, durante la estadía de los menores procesados bajo el SRPA, desde el Sector Educativo se brinden alternativas de formación integral con miras en mejorar no solo la adquisición de aprendizajes, sino también herramientas para que al terminar el proceso de judicialización encuentren otras oportunidades, que les permita cambiar sus comportamientos y mejorar su calidad de vida por medio de prácticas educativas integrales y apropiadas, mejorar los procesos de socialización, que faciliten en los jóvenes la apropiación de aprendizajes significativos para su proyecto de vida (Reyes, 2015).

Cabe destacar que esta investigación tiene todo el soporte en cuanto a la parte legal y a la parte documental, con lo que a diseño de currículo flexible se refiere. Asimismo, de acuerdo a la búsqueda de propuestas similares, se determinó que en otros Centros de Orientación, se habla de currículo abierto y flexible; sin embargo, no hay propuestas de modelos de gestión académicos definidos, hay algunos acercamientos de material para trabajo como es por Ciclos y una experiencia significativa de una metodología multigradual en Tunja (Cundinamarca); aun así, se encuentran diversos vacíos que limitan estos procesos; por ejemplo, en el país no todas las sedes pertenecen a Instituciones Educativas, los menores son atendidos en fundaciones o lugares que hacen contrataciones con Organizaciones No Gubernamentales.

Por tanto, no todas las Instituciones Educativas cumplen por completo con los requerimientos como lo enmarca la ley y específicamente el Decreto 2383 del 11 de diciembre del 2015, los procesos de formación son más informales, los jóvenes pasan por talleres para aprender algunos oficios, hay algunas horas académicas, pero no cumplen con la intensidad horaria exigida, los docentes no son vinculados de manera

REDUMET

formal, caso contrario de los Centros de Orientación de los Departamentos de Nariño y Caldas, que al pertenecer a una Institución Educativa, y al cumplir los requerimientos por parte del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a contratación del talento humano (docentes), debe cumplir con la exigencia de formación pertinente para atender a este grupo poblacional, receptor de menores de los Departamentos de Nariño, Caldas y otras zonas del país.

En ese sentido, se trata de identificar aspectos orientadores que sean pertinentes al contexto de la población involucrada en la investigación, se deben considerar todas las acciones formativas y administrativas que realizan las Instituciones relacionadas con la organización, planificación, ejecución, seguimiento y control para garantizar en los estudiantes de los contextos de encierro el desarrollo de competencias y habilidades básicas necesarias, que promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando en ellos nuevos conocimientos, hábitos y habilidades sociales que los lleven a reconstruir su proyecto de vida en la legalidad.

Ahora bien, el modelo de gestión académico, trae consigo el diseño de prácticas educativas integrales, en las que se orienten actividades intencionales que se desarrollan de forma consciente a partir de la preparación, facilitación, orientación y evaluación; permitiendo a los estudiantes de los contextos de encierro, apropiarse de los aprendizajes y aplicarlos en su vida diaria en todas las dimensiones del ser y del saber y, de esta manera, promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza de los docentes y de aprendizaje en los estudiantes en contextos de encierro, para tener nuevas oportunidades que les permitan acceder a alternativas que mejoren su convivencia y calidad de vida.

La presente investigación tiene un alcance social, ya que, para alcanzar los objetivos planteados y responder a los mismos, se consideran las necesidades de una población catalogada por la normativa legal, como vulnerable.

REDUNET

Se encuestará a los docentes de dos Departamentos (Nariño y Caldas) que atienden a los menores del Sistema de Responsabilidad Penal, 26 docentes, 2 coordinadores y 2 rectores de las Instituciones Educativas; cabe destacar que, por Departamento, existe un solo centro de orientación que atiende a los menores infractores en la modalidad privativa y a la vez, son receptores de menores del resto del país, que por diferentes circunstancias no pueden ser atendidos en sus Departamentos de origen.

Así mismo, la investigación cuenta con un alcance geográfico o espacial que cubre a dos Departamentos de los 32 que conforman el país. Nariño que está compuesto por 64 municipios y el cupo de atención del Centro de Orientación de la Institución Educativa Municipal Heraldo Romero Sánchez tiene una cobertura para 120 menores infractores y el Departamento de Caldas, compuesto por 27 municipios y con un cupo de cobertura en el Centro de Orientación de 500 menores, atendidos por la Institución Educativa Rural Miguel Antonio Caro. La población sobrante que no puede ser atendida en la modalidad privativa en los centros de orientación, es atendida por fundaciones en las que no se garantizan los procesos educativos como lo exige el Decreto 2383 del 2015.

En cuanto al alcance temporal, el presente estudio se realiza en el presente año entre los meses de enero a mayo.

Con relación a las limitaciones, en el presente estudio no es posible la aplicación de instrumentos a otros centros de orientación del país, ya que se debe contar con la autorización de las entidades territoriales que regulan y controlan el Sistema de Responsabilidad Penal como son: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Procuraduría de Infancia y Adolescencia y las Secretarías de Educación.

Asimismo, hay limitaciones en cuanto a los eventos, puesto que en un grupo de 30 docentes y que atienden menores infractores, existen más eventos interesantes y

REDIMET

necesarios que se pueden investigar; sin embargo, se aborda dos eventos que son prioritarios para la población de las Instituciones, como son la gestión académica y las prácticas educativas integrales, consideradas las más importantes en este momento. Ahora bien, al ser una población "delicada" las autorizaciones por parte de las entidades territoriales para el respectivo estudio son limitadas y durante los años 2020 y 2021 está prohibido el ingreso a los centros de orientación para el trabajo con menores por la emergencia sanitaria y por las disposiciones de orden territorial.

Otra limitación que surge lo constituye la poca bibliografía con relación a los antecedentes, ya que se podría manifestar que es una población nueva para el trabajo investigativo, al considerar que la oficialización del trabajo con menores desde el sector educativo se hace a partir del Decreto 2383 del 11 de diciembre del año 2015, fecha en que se ordena a las Instituciones Educativas asumir a los Centros de Orientación como sedes de sus instituciones. En consecuencia, el personal designado y los recursos para tal fin se tienen a finales del año 2016 y mediados del año 2017, cuando ya se hace oficial las sedes por parte de las secretarías de educación. En razón de esto es poca la bibliografía y trabajos de investigación relacionados con la atención a menores del Sistema de Responsabilidad Penal desde el sector educativo, existen varios antecedentes desde el sector judicial por lo que brinda la posibilidad de que otros investigadores de la educación amplíen o profundicen en el presente estudio.

Para finalizar, cabe destacar que la presente investigación hace parte del área de docencia y currículo, como un aporte a la gestión curricular con relación a la línea de investigación de educación y sociedad de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología "UMECIT" y a la vez, se podría considerar dentro del área de integración y diversidad humana por el aporte a grupos sociales, vulnerables y minorías, específicamente para los docentes que atienden a los menores en contextos de encierro.

REDUMECIT

RED- UNEC IT

Capítulo II
Fundamentación teórica

RED-UNECIT

Capítulo II. Fundamentación teórica

2.1 Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales

En este capítulo se presentan los aspectos teóricos que fundamentan el estudio, iniciando con algunas definiciones relacionadas con la educación, y con los eventos objeto de investigación como son: las prácticas educativas integrales, el contexto de encierro y la gestión académica, específicamente en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en el contexto colombiano; de igual manera, se abordan los antecedentes respecto las investigaciones encontradas relacionadas a los eventos, los conceptos y las normas que los rigen, lo anterior como sustento y aporte al presente proyecto.

2.1.1 Bases teóricas

2.1.1.1 Educación

La educación y la sociedad se transforman y avanzan a través del tiempo, en lo referente al sector educativo se deben considerar exigencias y cambios en las normas, en las condiciones de atención y en la prestación del servicio, con el propósito de desarrollar en el estudiante habilidades y competencias que faciliten su desempeño académico, laboral y social, a través de los procesos de enseñanza aprendizaje recibidos en la escuela y que de cierta manera, obligan a todo el sector educativo a reinventarse, a orientar su quehacer a través de la gestión institucional y a la vez, que se vea reflejado en las prácticas aplicadas por los docentes en el aula.

En los tiempos de la antigüedad en países de oriente, la educación era un concepto que tenía significado únicamente entre las clases privilegiadas, pues el acceso al conocimiento era altamente restringido, es decir, no era de dominio público; sin embargo, en medio de estas circunstancias, se pudo apreciar el surgimiento de conocimientos de valor sobre las cualidades que caracterizaban a los maestros y a los

REDUNECIT

alumnos, así estos dos actores, fueron considerados de alta importancia en el desarrollo social y cultural de las comunidades.

En este sentido, Barrios y Chaves, (2016), afirman que gracias a precursores del conocimiento como: Sócrates, Platón, Aristóteles, Demócrito y Quintiliano, en Grecia y Roma apareció el concepto de Academia, derivado de las disertaciones sobre la enseñanza y la educación, contenidas en sus ideas filosóficas, y que básicamente fundamentó el surgimiento de la enseñanza a través de la oralidad, como medio eficaz de trasferencia de conocimientos. En esta era se puede decir que surge la génesis de la filosofía de la educación.

Otro momento importante en el recorrido por el surgimiento de la pedagogía, desde la perspectiva de praxis en la escolaridad infantil, se dio en el siglo XVII en la era de la Ilustración, cuando la ciencia y la literatura resurgieron y ejercieron una poderosa influencia sobre la educación y la didáctica.

Representantes como Galileo Galilei, Rene Descartes, Isaac Newton y Juan Jacobo Rousseau -precursor de la escuela nueva-, Diderot y D'Alembert, "estimularon un cambio escolar y por primera vez se nombra la etapa infantil con sus características particulares" (Barrios y Chaves, 2016, p. 49). A partir de ahí, los métodos tradicionales toman fuerza y se cimientan las bases de lo que más adelante se llamara educación.

Posteriormente, hasta el siglo XVIII los Jesuitas se habían encargado de promover los fundamentos teóricos y prácticos de la educación. Promueven la educación tradicional con métodos de educación eclesiástica, la cual es adoptada por esta comunidad en todos sus recintos educativos alrededor de Europa, América y Asia. Por su parte, Gadotti (2008) manifiesta que con los Jesuitas surge lo que se conoce como plan de estudios y el cual se considera representó el primer sistema organizado de educación.

REDUMECIT

De igual manera, Gadotti (2008), como se citó en Barrios y Chaves, 2016) afirma que entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se gestaron dos fuerzas antagónicas: el movimiento popular y socialista -Marxismo- y por otro lado el movimiento elitista burguesa -Positivismo-; cada uno representado por autores destacados que desarrollaron los fundamentos no solo de estos movimientos, sino también de la concepción de la educación como un fenómeno de interés social.

Ahora bien, del pensamiento pedagógico positivista, se destacan autores como Spencer, Durkheim, Whitehead, quienes aportaron valor al principio de la formación científica en la educación, haciendo a un lado la concepción religiosa del maestro. Por su parte Durkheim (1999), quien fue un reconocido sociólogo, pedagogo y filósofo; considera que la sociología determina los fines de la educación; por lo tanto, expone que esta última no puede ser autónoma de la sociedad, y que todo estado en el individuo suscitado por la educación debería estar en concomitancia con las exigencias de la sociedad política

Con el trascurrir del tiempo, como se mencionó anteriormente, tuvo lugar el movimiento socialista, en el cual se defendían posiciones sobre la democratización de la educación, pero no desde la perspectiva de formar individuos para abastecer la empresa capitalista de mano de obra, sino para enriquecer a la sociedad de conocimiento. En este movimiento, los métodos escolares serian activos y vinculados al trabajo manual, ya fuese en el trabajo agrícola o industrial el alumno debería sentirse participativo del progreso de la producción, según sus capacidades físicas y mentales, no iría a la fábrica a trabajar sino para comprender la totalidad del trabajo.

De esta manera, Gadotti, (2008) afirma, que desde esta perspectiva el maestro se consideraba como un consejero, que debía actuar lejos de posiciones autoritarias y estar en función de las necesidades y exigencias de la asamblea de los alumnos. Al contrario del movimiento burgués, el movimiento socialista, otorgaba preferencia a la educación de los más pobres, y la educación sería un derecho social accesible. Los

principales representantes de este movimiento fueron: Marx, Lenin, Makarenko, Gramsci, entre otros.

Aunado a los movimientos de pensamiento descritos, Gómez y Bautista, (2012) resaltan la gran influencia en la pedagogía tradicional del ambiente cultural prusiano que se gestaba para la época, en ella se pueden denotar los fundamentos de la educación tradicional, universalidad que plantea la gratuidad y accesibilidad a la educación y sobre la obligatoriedad que implicaba que los niños fueran formados para el trabajo; el objetivo de este sistema, era contar con mano de obra calificada y obediente, para quienes la única recompensa era el bienestar otorgado por el trabajo.

Por su parte, Delval (2007) plantea que este sistema se ha ido adaptando a través de los años, y se ha enfocado en los fines de inclusión y acceso al conocimiento y en la gratuidad; considerándose como un deber del estado que todos los niños tengan derecho a la educación.

Bajo las concepciones de los modelos antes enunciados, el desarrollo de la formación en el siglo XIX tuvo un vertiginoso desarrollo, considerándose la educación como un factor social que recaía en la responsabilidad del Estado y el cual debía garantizar la educación para que sus individuos respondiesen en función del progreso del mismo Estado.

Tales premisas fueron abanderadas por autores como Kant y Hegel; aunque el primero se puede considerar de la corriente positivista. En ese sentido, se destacan Natorp, Dewey y Durkheim (1991), quienes afirman que la praxis educativa es, por un lado, colectiva y por otro lado individual, así su pensamiento pedagógico resaltó el concepto de comunidad y voluntad.

Por su parte, Gadotti (2008), manifiesta que, en el siglo XIX, dada la industrialización, se presentaron fenómenos sociales como: las migraciones masivas del campo a la ciudad, las revoluciones nacionales burguesas, la actuación de un nuevo

REDUNET

actor social: el movimiento obrero; aspectos que propiciaron el nacimiento de una nueva ciencia social aplicada: la pedagogía social.

En el entorno educativo a finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, el maestro fue considerado como el eje principal de la enseñanza, siendo el único transmisor de la información y el alumno solo se concebía como un agente pasivo, a quien se le exigía memorización sin carácter integrador a su realidad cercana. Pese a resultar obsoleto tal pensamiento, este método aún se mantiene vigente en muchas de sus concepciones en las instituciones que se rigen por la Escuela Tradicional.

Sin embargo, también en el siglo XX, países como Suiza y Rusia generaron a los grandes precursores del constructivismo y cognitivismo, Piaget y Vygotsky. Otros autores relevantes son Bruner, que aporta el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción verbal significativa de Ausubel.

En cuanto a las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, se resalta la escuela nueva o activa, este es un movimiento que aprecia la educación como el medio más idóneo para fomentar la comprensión y solidaridad social. En la opinión de Ferriere (1982, como se citó en Barrios y Chaves 2016), en la escuela nueva es importante modificar los vicios de la educación tradicional como la verticalidad, el enciclopedismo, el proceso de enseñanza magistral y el rol del docente frente al estudiante. Así pues, este movimiento, al contrario de la escuela tradicional, considera al estudiante como un actor dinámico y participativo, y al maestro como un orientador que facilita y potencia las actitudes y aptitudes de sus educandos.

Esta corriente pedagógica retoma las concepciones alrededor de la educación y la pedagogía, de pensadores como: Rousseau, Pestalozzi, entre otros, quienes, según Barrios y Chaves (2016, p. 51), señalan que “existen correspondencias significativas y diferencias sustantivas, tanto en sus concepciones sobre la educación, el niño, la naturaleza social de la institución educativa, como en el contexto socio-político en que

REDUNET

se desarrollaron cada una de las escuelas referentes al movimiento". Las concepciones de educación y pedagogía suscitaron los fundamentos de transformación que adoptó la corriente de la escuela nueva.

Las transiciones de la educación han seguido una trayectoria particular, dado el supuesto de asignarle a la educación un rol importante desde la perspectiva del cambio social, como desde la referida al cambio individual de las personas. En ese sentido, desde una propuesta con un modelo tradicional, se crearon tres niveles; la enseñanza primaria universal, la enseñanza secundaria para las clases medias y la enseñanza superior para las clases élite dirigentes.

En América Latina, la evolución del sistema educativo para los años cincuenta, aún no se cumplía para la escolaridad básica y la secundaria y superior, pues esta era definida por la estructura del poder, la distribución de los ingresos y las oportunidades ocupacionales. Sin embargo, a partir de ese año se empieza a expandir la escuela primaria, debido al crecimiento demográfico de toda la región y lo que permitió que la escolaridad básica se universalice (Nassif et al., 1984)

Para 1970 la escolaridad básica atraviesa un nivel de estancamiento, lo que llevó a una frustración en el proceso de escolarización; la disminución se generalizó en el quinquenio 1970-1975 en relación a los periodos anteriores en todos los países de América Latina, por lo que Nassif et al., (1984) señala que los sistemas educativos en la región no alcanzaron el nivel límite de incremento a causa de las dificultades estructurales de incorporar nuevos grupos sociales destinados a alcanzar éste propósito, sin afectar otras prioridades del sector educativo y que genere nuevas cargas tributarias. Sin embargo, dicho problema financiero, unido a la incorporación de nuevos grupos sociales, fue el detonante para que se frustre el proceso en la escuela primaria.

Igualmente, en relación a datos censales de 1970, la UNESCO afirma que la situación educativa de los menores de 12 años de edad es álgida por la exclusión del

sistema centrado en las zonas rurales, los menores de acuerdo al censo, son ubicados en cuatro categorías, exclusión por analfabetismo absoluto o potencial, exclusión por analfabetismo, los que están dentro del sistema, pero con un atraso escolar significativo y los que cumplen con un proceso de escolaridad normal. Además, señala que el común denominador son las brechas de la educación existentes entre las zonas rurales y urbanas, sin dejar de lado que los primeros grados de la escuela primaria (primero y segundo) traen consigo varias exigencias, que son consecuencia del fracaso escolar en las zonas rurales y dispersas.

En relación a la enseñanza media o secundaria, el acceso para el ingreso está marcado por los ámbitos laborales y políticos; sin embargo, el crecimiento de la clase laboral aumentó considerablemente lo que conlleva a que se expanda también la educación secundaria, cabe resaltar que este aumento marcado por la clase laboral, trae consigo deficiencias educativas y deterioro del número de estudiantes que ya pertenecían a la clase media para lograr el ingreso a la secundaria. En este nivel de enseñanza se generaliza el ingreso de mujeres a la escuela y en relación al origen social, el acceso abarca los estratos medios y bajos, lo que orienta los intereses de formación a las modalidades técnicas y en algunos casos profesionales.

Respecto a los contenidos impartidos en la enseñanza media, estos estaban marcados por el modelo de educación tradicional, que no concebía una correspondencia a las exigencias del sector productivo, ente lo cual surgió la necesidad de diversificar el modelo, con nuevas opciones; sin embargo, los estudiantes que optaban por las nuevas modalidades propuestas y al terminar sus estudios de la enseñanza media, no podían, ni debían acceder al nivel superior.

Por tal motivo, la enseñanza media causó reformas constantes en el modelo educativo. Esta situación unida al desarrollo social y económico de los países latinos, ha hecho que el currículo oriente contenidos para el desarrollo científico y técnico, a partir de materias científico naturales, científico sociales y expresivas con enfoques

REDUMET

enciclopedistas, privilegiando la información de contenidos y no de metodologías de trabajo intelectual integral, además, sin considerar las características del adolescente como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, los cambios sociodemográficos de la región Latinoamericana, entre los años 1960 a 1980, trae consigo modificaciones en los sectores económicos, políticos y sociales, lo que conlleva a reestructurar el currículo enciclopedista y fundamentar la orientación de nuevas tendencias pedagógicas, debido al fuerte crecimiento de una actitud crítica que involucra intencionadamente la educación y a la sociedad latinoamericana, enmarcadas en hechos y movimientos como el compromiso del discurso pedagógico en la realidad global, que a la postre redundó en la conformación y el empleo de nuevos marcos referenciales para la comprensión y la conducción de los procesos educativos. (Nassif et al., 1984).

Asimismo, toda la diversificación de las tendencias pedagógicas que surgieron alrededor de las actitudes críticas, llevó a hacer un análisis de la población acerca de las concepciones de cambio y desarrollo, para poder determinar un tratamiento que atienda a los lugares más marginados; en ese sentido desde la pedagogía, se trató de abordar teorías educativas con la noción de interpretar las tendencias de dependencia y desarrollismo, generando así la pedagogía de la liberación.

En ese sentido, para Nassif et al., (1984, p. 56) la pedagogía de la liberación "tiene varios afluentes entre ellos, las democracias populares, socialismo, marxismo, cristianismo, movimientos de contestación, de luchas sociales y procesos pedagógicos por y con nuevos grupos marginales". Procesos que se fueron desarrollando en América Latina y el tercer mundo donde enfrentan la situación de dependencia hacía la meta de la liberación.

El principal representante de la pedagogía liberadora es Paulo Freire, quien realizó una gran difusión, no sólo en América Latina, sino en otros países del tercer

mundo y altamente industrializados, Freire la presenta como una filosofía de la educación liberadora. Su compromiso desde la praxis fue lograr una estructura dialéctica del pensamiento orgánica e integrada. La tesis de Freire considera una pedagogía liberadora, aún desde las situaciones opresoras y el enfrentamiento de la cultura de la dominación, lo que conlleva a una revolución cultural que causa el surgimiento de la interrelación entre política y cultura.

De esta manera, la educación ha adoptado estrategias y alternativas que conlleven al estudiante a pensar, tomar conciencia de su rol de estudiante, a investigar, interactuar y, de cierta manera, a partir del propósito de la pedagogía liberadora, a emanciparse, analizar y tener pensamiento crítico. En ese sentido, para la década de los años sesenta, la pedagogía liberadora hizo parte del modelo educativo socialista, en el que la meta principal era lograr el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades del estudiante en pro de la producción y el bien de sal sociedad.

Ahora bien, el desarrollo dentro del modelo socialista es progresivo y secuencial e impulsado por el aprendizaje de las ciencias, en el que se abordan contenidos científicos–técnicos (con el objeto de continuar con el impulso desde la educación el aprendizaje de algunas alternativas tecnológicas), polifacéticos y politécnicos. El modelo socialista tiene una característica especial, en cuanto a la relación maestro-alumno, ya que como se mencionó, desde la pedagogía liberadora se busca un diálogo entre las partes, en el que maestro-alumno se complementen y se formen en comunidad (estudiante y maestro, dan y reciben enseñanzas).

El método del modelo socialista, promueve la utilización de estrategias didácticas variadas, acordes al contenido, al método de la ciencia, al desarrollo y a las diferencias individuales, también se hace énfasis en el trabajo productivo. Como representantes del modelo socialista están, Antón Makarenko, Celestine Freinet y el brasilero Paulo Freire.

REDUNET

Ya para la década de los noventa se habla de una educación contemporánea, según Ramírez y Medina (2008) esta se reconoce por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a las necesidades sociales.

En efecto, en la actualidad la demanda del contexto Latino e internacional tiene como meta formar recursos humanos preparados, capaz de asumir los retos que emergen de la diversidad social, la cultura y sus dinámicas. Cabe destacar que los sistemas tradicionales de enseñanza han sido sustituidos debido a que limitan los procesos de formación al espacio escolar y basan el aprendizaje cognitivo y socio afectivo en suposiciones de la realidad (Ramírez y Medina, 2008).

Asimismo, la UNESCO (1998, como se citó en Ramírez y Medina 2008) señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deben estar preparadas y hacer uso de nuevas competencias, conocimientos e ideales para la construcción del futuro, ante tal razón la educación superior también enfrenta la formación basada en las competencias, en consecuencia, tanto la educación primaria, básica y superior construyen nuevos planes de estudio, los que a su vez, deben corresponder y actualizarse constantemente de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad; en ese sentido, se requiere la articulación entre currículo-problemática social y mundo laboral.

Así, a mediados de la década de los noventa surge el tema de las competencias en el sector educativo, encontrándose con expresiones como la formación por competencias, planes de estudio basado en competencias, propuestas educativas y demás actividades planeadas bajo el mismo enfoque, entre otras, como alternativa que garantice la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea efectivo para las comunidades educativas de todos los niveles (Díaz Barriga, 2006; como se citó en Ramírez y Medina, 2008). De esta manera los países latinos hasta la fecha actual, continúan con el modelo educativo por competencias.

REPUNOT

Al respecto, Tobón (2015) expresa que en América Latina se necesitan enfoques y modelos educativos contextualizados, respaldados en líneas de investigación sólidas, que brinden la visión y los ejes claves para transformar la educación desde lo profundo, y superen el tradicionalismo que sigue vigente a pesar de las reformas. Este tradicionalismo se caracteriza por tener procesos curriculares por asignaturas, contenidos y evaluaciones basadas en pruebas, con énfasis en actividades formales y academicistas en el aula, dejando de lado lo afectivo, el proyecto ético de vida y el trabajo social, entre otros aspectos.

Toda esta situación vivida en la educación latinoamericana, ha obligado a los gobiernos de sus países a definir estrategias destinadas a enfrentar los retos de cobertura, acceso y calidad educativa. En este sentido, Jabonero (2014), expresa que la educación ha pasado a ser una prioridad política y presupuestaria, circunstancia que explica el gran incremento de cobertura alcanzado en educación infantil, que ya supera el 75%, que la escolarización en educación primaria y básica se aproxime al 100% o que la alfabetización de jóvenes y adultos se estime en un 90%.

Sin embargo, uno de los grandes problemas que enfrenta la región latinoamericana se centra no solo en la cobertura y acceso a la educación sino a la calidad educativa, lo cual ha traído inconvenientes que reflejan que estas tendencias educativas se utilizan en la escuela sin mucho énfasis, porque en algunas ocasiones existen grandes dificultades en la formación del docente y en otras la infraestructura y dotación de las escuelas no ayudan al maestro a realizar un trabajo dentro de las teorías constructivistas.

Como resultado la OREALC/UNESCO (2013) expone que:

> El logro académico de los alumnos de la región es preocupante en la mayoría de los países para los que se cuenta con información: en promedio, aproximadamente un tercio de los alumnos en primaria y casi la mitad en

REDUNOT

> secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura; y en matemáticas los resultados son incluso más insatisfactorios. Además, existe una aguda inequidad en contra de los alumnos más desfavorecidos, especialmente los más pobres, en cuanto al logro académico (p. 10).

Igualmente, existen dificultades con respecto a que el estudiante cubra las necesidades de recursos y tiempo para atender sus actividades escolares, por cuanto las desigualdades sociales y económicas de la región conllevan muchas veces al niño o joven a compartir su tiempo entre la escuela y el trabajo. De esta manera, en la región se presenta como problema álgido la deserción o abandono escolar, lo cual limita a los niños y jóvenes de los estratos sociales pobres a que tengan una oportunidad efectiva de salir de la pobreza y una opción a un empleo digno, así como que se les ayude a superar su situación social.

Según OREALC/UNESCO (2013), la incidencia de la pobreza en América Latina continúa siendo un enorme obstáculo para la expansión y mejoramiento de la educación de su población infantil y juvenil, al afectar en promedio a alrededor de un tercio de la población de cada país. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPALC, 2014), la tasa de pobreza de América Latina en 2013 fue de un 28,1% de la población, en tanto que la indigencia, o pobreza extrema, alcanzó el 11,7%. Estos porcentajes equivalen a 165 millones de personas en situación de pobreza, de los cuales 69 millones son personas en situación de pobreza extrema.

En consonancia con lo antes planteado, Román (2013), afirma que mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobar grados, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar.

REDUNOT

Según el reporte del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2010), la edad promedio de abandono de la escuela es a partir a partir de los 13 años. En consecuencia, la mitad de los adolescentes entre los 17 y 18 años ya no asiste a la escuela. A esa edad, sólo el 32% de los estudiantes culmina el nivel medio, a pesar que esa es la edad en las cual los jóvenes deberían estar terminando su enseñanza secundaria.

Esta situación refleja un nivel alto de abandono y retraso escolar en los jóvenes latinos, al extremo que a los 23 años ocho de cada diez jóvenes latinoamericanos se encuentren desvinculados del sistema educativo formal. Concretamente, a esa edad, uno de cada diez jóvenes no completó el nivel primario y la mitad no completa sus estudios secundarios (SITEAL, 2010). Lo que refleja que para las familias latinoamericanas se hace muy difícil superar la condición de pobreza si la generación de relevo no se forma y completa su educación a fin de profesionalizarse y lograr un mejor empleo.

En este sentido, para Román (2013) los problemas inherentes a la pobreza, la segmentación social, la inestabilidad económica, la mantención de tasas de bajo crecimiento, el alto desempleo en las sociedades y la vulnerabilidad social, son los principales responsables del abandono y la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar.

Resulta claro que la situación anteriormente planteada conlleva a los menores no sólo a abandonar la escuela, sino a entrar en un mundo en que las normas tanto familiares como sociales no existen para ellos, sólo las de los grupos o parches que empiezan a conformar y a quienes consideran como su nueva familia, conocen las sustancias e inhalantes, a personas que les ofrecen alternativas de vida y de trabajo que no son las mejores, muchos terminan siendo abusados laboral y sexualmente, empiezan a tener contacto con las armas (blancas y de fuego) y lo que es más grave, haciendo uso de ellas, lesionando a personas de su contexto y también desconocidas.

REDUMET

El hecho de no contar con la atención familiar, genera en ellos la necesidad de buscar afecto en personas o en objetos de distracción que, si no están a su alcance se empeñan en conseguir a costa de lo que sea, la ausencia de los menores es marcada por la retribución de “cosas” que los llenen y que deben ser de su posesión. Razones como las anteriores conllevan a los menores a encontrarse con una serie de riesgos sociales y personales que los alejan de la legalidad.

Al respecto, Navarro y Malavé (2009), expresan en su trabajo de análisis sobre los factores que inciden en la deserción escolar, que el abandono escolar también genera factores de riesgo en la conducta de los jóvenes ya que alguno de ellos se ven involucrados en actividades delincuenciales.

Asimismo, Alvarado (2013) manifiesta que América Latina ha experimentado diversas formas de violencia crónicas por décadas, hoy en día enfrenta nuevas formas, como las que implementan grupos paramilitares o de diversas organizaciones criminales (crimen organizado) y que afectan a toda la población, pero ante todo vulneran más la condición de los más jóvenes.

En ese sentido, es vital acercarse a las características del adolescente y las etapas por las que atraviesa. En primer lugar, está la infancia, la que ocupa un periodo de tiempo comprendido desde el nacimiento hasta el comienzo de la madurez o llamada pubertad. La UNESCO (2021), habla no de infancia, sino de primera infancia, al respecto señala que la primera infancia es el periodo comprendido desde el momento del nacimiento hasta los ocho años de edad, lo que constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Además, que durante esta etapa los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos.

El término niño, lactante, niño pequeño o niño en edad escolar solamente son conceptos asociados a esquemas para caracterizar las etapas del menor. El desarrollo del ser humano, se ve unido a múltiples grados de particularidades, que al final son

REDUNOT

complejas interrelaciones de los contextos sociales, familiares, educativos, culturales y hasta normativos.

La etapa infantil está marcada por la dependencia hacia los padres, quienes ejercen su influencia en el desarrollo físico y los ámbitos intelectual, moral, social y expresivo, es por esto que se requiere un ambiente que ayude al menor a sentirse seguro y a tener la protección que necesita para su pleno desarrollo.

Por otra parte; la etapa de la adolescencia presenta características particulares las que finalizan en la fase de la adultez. En este momento no solamente las características físicas se modifican sino también los aspectos intelectuales, emocionales, sociales y psicológicos; muchas veces, en algunas personas, esta se constituye en una de las etapas más difíciles del desarrollo.

En ese sentido, cabe destacar que el paso de la infancia a la adolescencia hace que cambie su ubicación social, lo que conlleva límites menos precisos y diferentes según el contexto cultural. Ahora bien, a pesar de que la etapa es transitoria y no es bien delimitada en relación a otras etapas, los diferentes cambios por los que atraviesa dan lugar a la calificación desde una perspectiva social y antropológica del adolescente a joven con lo que adquiere un nuevo estatus social.

De esta manera, respecto al concepto de juventud, Lillo (2004), señala que hace referencia a un criterio en el tiempo en relación al desarrollo vital, que lleva inmersa la idea de nuevo, inexperto e inmaduro, además que necesita de tiempo para terminar su proceso de maduración.

El mismo autor refiere que el adolescente al no lograr la mayoría de edad es calificado judicialmente como menor que, a la vez, cuenta con derechos específicos y responsabilidades penales que han sido descritas en el código del derecho del menor. Además, afirma que el adolescente en todos los aspectos, no sólo desde el normativo, se debe abarcar desde el psicológico, antropológico y por supuesto el judicial, ya que

REDUNET

se trata de un proceso de cambio que incluye la mente, el cuerpo y todo el entramado de relaciones con el medio social en el que habita y se desarrolla, además de recibir la condición de ciudadano por la comunidad donde él vive.

Ahora bien, hay algunos momentos o diversas situaciones en las que el adolescente por todos los cambios presentados en su proceso de desarrollo, la ausencia de límites claros y, en parte, el distanciamiento o desatención familiar en comparación con la etapa de infancia al paso de la adolescencia (en algunos casos), puede ser que el adolescente, adopte nuevas actitudes y pensamientos en los que tope los límites de comportamiento rozando la violación de la norma, llegando a ser incluso detenido e ingresado a centros de atención para menores, donde oficialmente ingresa al grupo de los menores transgresores, estos adolescentes que se encuentran en conflicto presentan unas características particulares.

Según Jail (1984 como se citó en el MEN 2015), existe un perfil para tratar de comprender las características de los menores infractores; el autor refiere que el coeficiente intelectual en la mayoría de casos, es pobre, el obtener beneficio inmediato es su prioridad; no adquieren conocimientos con facilidad y solo llegan hasta cierto grado de instrucción, así mismo, afirma que los adolescentes desarrollan algunos "instintos" que no se moderan y son impulsivos; de igual manera, desarrollan exageradamente el instinto sexual orientado en forma inadecuada, como única alternativa de aceptación por los adultos dominantes con los que interactúan.

Igualmente, otras de las características señalan que son agresivos con las personas y objetos, con el fin de ser aceptados por su grupo de pertenencia, presentan una tendencia exagerada a comer, la que se relaciona con la necesidad de satisfacción inmediata y la propensión adquisitiva del que roba, para sustituir el afecto del que carece; manifiestan sentimiento de inferioridad; se sienten humillados debido a la marginalidad a la que han sido objeto; el desear obtener lo que nunca han tenido, frustra al individuo creándole sentimientos de inferioridad, como también el común es la baja

tolerancia a la frustración; se irritan con facilidad, la que además es una actitud de adaptación al medio delictivo, por lo que están siempre alertas y dispuestos a defenderse y agredir.

En esta perspectiva, resulta claro que los comportamientos manifiestos reflejan inestabilidad e inquietud constante; al parecer, el verse expuestos a conflictos hace que se muestren desarmónicos y desadaptados; otra de las características es el egoísmo marcado y muestran sumisión aparente para obtener beneficios, generalmente los padres de los menores infractores se caracterizan por ser egoístas y por tener necesidades insatisfechas, actitudes que serán imitadas por sus hijos; de igual manera, no juzgan sus actos, ni reconocen sus fallas, debido a su falta de maduración y de salud mental.

Finalmente, Jail (1984 como se citó en MEN 2015) señala que los menores infractores carecen de la capacidad de juicio y autocrítica que son resultantes de la maduración, y de la salud emocional y mental; se dejan manipular fácilmente y desconfían de la posibilidad de aceptar su propio cambio y superación personal, además se resisten a aceptar actitudes de ayuda, comprensión, perdón y atención por parte de las personas a las que causaron daño y por parte de las entidades que les brindan atención en aras de reparar y brindar alternativas que apoyen la superación personal y cambio de vida.

Por otro lado, Tocaven (1976 como se citó en MEN 2015), expresa que en los menores infractores existe una desadaptación causada por la incapacidad o inmadurez para acatar normas del medio en el que viven, presentan una limitación intelectual para ver el cambio de conducta como una oportunidad de solución consecuente ante las exigencias de la sociedad y de la vida, y muestran respuesta a estímulos frustrantes, que desquician al yo y lo impulsan a apartarse de conductas interpersonales, armónicas y constructivas.

REDUNET

Razones como las anteriores, conllevan a buscar alternativas en torno a procesos de reeducación y reinserción de los menores infractores, que atiendan las ausencias de adaptación, de normas y limitaciones intelectuales a partir de la oferta de programas de tratamiento educativo y terapéutico para esta población específica, en los que buscan brindar acciones y estrategias para suplir ciertas carencias que los lleva a cometer delitos.

Lo anterior respecto a las conductas y comportamientos de los menores, se enmarca en su historia de vida, por la falta de afecto y de oportunidades, carencia de experiencias gratificantes, de referentes positivos, la escasez de normas y límites que den soporte en su seguridad personal, falta de estímulos educativos, desmotivación por la falta de recursos y estrategias personales que le permitan superar las crisis y posibiliten cambios, toma de decisiones y actitudes que conlleven a mejorar su estilo de vida.

El hecho de pertenecer a un contexto de encierro, o ser tipificado como infractor, puede generar en el adolescente consecuencias en el ámbito socio-personal, del que se identifican diferentes perspectivas y algunas características que es necesario considerar. Desde el contexto escolar y académico, se puede mencionar que los menores que cometen infracciones, en varios casos no tuvieron la oportunidad de recibir formación escolar por diferentes motivos, entre ellos económicos, culturales, sociales, entre otros, como es el caso de la población de migrantes o población flotante que experimentan situaciones de absentismo escolar, lo que causa un déficit académico importante que a la postre deja al estudiante en desventaja en relación al resto de estudiantes, ya sea por falta de práctica o porque la edad ya no es acorde al grado académico.

Desde el aspecto intelectual, es común encontrar menores con déficit de atención, poca capacidad de concentración, no hay perseverancia y no cuentan con disciplina para adquirir un hábito de trabajo. En relación a la parte afectiva, en la

REPOSITORIO

mayoría de casos, los adolescentes del sistema, provienen de hogares disfuncionales, o grupos familiares que distan de conformar un núcleo primario.

En general, los adolescentes vienen de hogares en las que no han recibido la suficiente atención por parte de sus padres responsables legales, se dan muchos episodios de maltrato físico, psicológico o en algunos casos abuso sexual, de igual manera, hay abandono por alguno de los padres o por parte de los dos; sin embargo, se encuentran casos opuestos con altos niveles de sobreprotección, escasez o ausencia de límites y normas claras que les permitan afrontar las situaciones sociales de forma adecuada y se presentan otros casos, en los que pese a que el menor ha contado con la satisfacción de todas sus necesidades (afectivas, académicas y materiales), presenta comportamientos de bajo autocontrol de sus impulsos, baja tolerancia la frustración que lo incitan a involucrarse en situaciones problemáticas y delictivas.

Respecto a los aspectos sociales y culturales, es de considerar que los adolescentes provienen de entornos en los que no se promueven comportamientos orientados a la socialización y comunicación con familiares y con sus pares; de igual manera, los adolescentes proceden de diferentes culturas en las que se promueven creencias, costumbres y estilos de vida, según estas; sin embargo, para ellos predomina el gusto o la necesidad de pertenecer a una subcultura marginal o en la se practiquen hábitos sociales que lesionen a la población distante o a la que ellos no pertenecen.

En relación al aspecto laboral, se presentan algunos casos en los que la inactividad laboral es alta, también vivencian el rechazo en este aspecto por la falta de formación; son explotados laboralmente, los maltratan, no reciben un pago justo, lo que los conlleva a conseguir ingresos básicos desde la ilegalidad o la delincuencia.

En cuanto al aspecto personal y cuidado de la salud del adolescente, por lo general poseen buen estado de salud, sin embargo es posible que en algunos casos haya deficiencias en los hábitos de higiene y alimentación; el esquema de vacunación no es

REDUNCT

completo, presentan infecciones y es común de la mayoría de los adolescentes con problemas delictivos el consumo de sustancias psicoactivas (alcohol, inhalantes y demás sustancias tóxicas), lo que luego se convierte, en todos los casos, al ingreso en el sistema más que todo en la modalidad privativa, en el síndrome de abstinencia.

Ante lo planteado, cabe aclarar que, el hecho de que se presenten todas las situaciones relacionadas, no afirma que el adolescente vaya a cometer algún tipo de delito o necesariamente se vuelva un delincuente, pero si es necesario considerar todas las variables que permitan tamizar y prevenir posibles conductas delictivas.

En ese sentido, la mejor intervención que se puede realizar con los adolescentes, según Ribas (2012 como se citó en MEN 2015), es mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales deben estar centrados desde la educación inclusiva y la calidad, sus hábitos laborales y las debilidades para los procesos comunicativos y de interacción social.

Por consiguiente, todo proceso formativo que se inicie con esta población, debe garantizar la enseñanza desde un enfoque integral en el que se orienten acciones de protección, prevención y búsqueda de factores de riesgo. A partir de esta perspectiva la educación se convierte en un aporte significativo para resolver problemas inmediatos, minimizar futuras situaciones delictivas y retomar su vida desde la legalidad.

En este sentido, Moreno (2004), expresa:

> El delincuente juvenil lo es porque en él hay presentes un grupo de deficiencias individuales y psicobiográficas que le imposibilitan una adecuada inclusión en los esquemas de la convivencia comunitaria y del desarrollo personal que dan como resultado la comisión de delitos (p. 165).

REDUNOT

En Colombia, la situación de deserción estudiantil y problemas económicos de las familias es similar. Este país es considerado uno de los más violentos de la región Latinoamericana y, además, plantea grandes problemas de pobreza y desigualdad social que provocan que los niños y jóvenes deserten de la escuela y en muchos casos se involucren en acciones delictivas o trabajen para grupos organizados delincuenciales.

Durante los últimos diez años, la tercera parte de los jóvenes capturados en Colombia, han sido procesados por tráfico de drogas, alrededor de 58.000 jóvenes tomaron la determinación de enfilarse en un delito, razón por la cual, el Ministerio de defensa (2020) señala que lo anterior, ha dejado más muertes y capturas que ricos emergentes.

En ese contexto, de acuerdo a la investigación que adelanta el Ministerio de Defensa, a través del Observatorio del Delito de la Policía Nacional (2020), en los centros penitenciarios y carcelarios del país, el 34,5% (35.514) son jóvenes entre los 18 a los 29 años de edad, de los cuales el 93% son hombres. La incursión de la población juvenil en la delincuencia es preocupante, a diario se registran denuncias e ingresos a los institutos penitenciarios de todo el país. La incursión de los jóvenes en el crimen no solamente se da en calidad de victimarios, sino que además terminan siendo víctimas de homicidios que se asocian a peleas entre actores criminales.

De igual manera, cabe aclarar que la mayoría de los jóvenes es reincidente, los delitos van ascendiendo de un porte de sustancias psicoactivas a un porte ilegal de armas, de una pelea en la que se ejerce violencia a un homicidio y de esta manera van sumando más delitos a su historial prontuario. La violencia en Colombia es general, tanto en las áreas urbanas como en las rurales va en aumento. Situación que se repite en los menores de 18 años; sin embargo, para ellos, el índice de capturas diarias, baja en relación a los jóvenes mayores de edad.

REDUNET

Ahora bien, el observatorio de policía nacional en unión a las fiscalías de todas las ciudades capitales del país, relaciona la violencia diaria con conflictos políticos, narcotráfico, violencia común (riñas, atracos), además señala que en alta proporción los hechos violentos en las áreas urbanas se presentan en las calles y se atribuyen a agresores desconocidos. Por su parte, en las zonas rurales se afirma que son ajustes de cuentas por narcotráfico bajo la mano de conocidos, de los cuales, poco se confirma la identidad, a razón del temor e intimidación por verse delatados, de igual manera, la violencia en los sectores rurales la ejerce en gran parte, los grupos armados al margen de la ley, quienes extorsionan, asesinan, piden "vacunas" a dueños de todo tipo de negocios y personas particulares, como empleados públicos y contratantes de alcaldías o del sector salud o también hay casos de delincuencia común.

La delincuencia de las grandes ciudades se ha visto afectada por el narcotráfico, la venta de estupefacientes ha llevado al país a ocupar el primer lugar a causa de la violencia, las peleas por territorios para la distribución y ventas al menudeo de sustancias, aqueja a las capitales, especialmente a estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores, que de una u otra forma, se ven involucrados en el consumo y lo que es peor, en adicciones.

De igual manera, el sicariato se causa por los ajustes de cuentas y la mayoría de los casos están relacionados por el narcotráfico, ya sea por territorio o por el incumplimiento respecto al pago de obligaciones de dinero que los mismos carteles facilitan a intereses altos y en ocasiones imposibles de pagar.

Otra consecuencia de la violencia, son los grupos, parches o pandillas que se organizan en barrios, comunas o diferentes sectores para delinquir y lesionar a la comunidad, en algunas ocasiones se retan entre los grupos para demostrar la fuerza y el liderazgo entre ellos, cabe señalar que varios casos de homicidios se ven relacionados con los retos o penitencias que se fijan para adquirir poder y reconocimiento, es común entre las barras bravas asumir este tipo de comportamientos, en los que usan el deporte

REDUNOT

y los estadios como puntos de encuentro para agredirse, especialmente en los campos de futbol de las grandes ciudades.

Al respecto, Méndez (2020), expresa que en Colombia 60.186 personas entre los 18 y los 29 años han sido capturadas entre el primero de enero y el 30 de agosto del año 2020. La cifra equivale a que cada día, en promedio, son privados de la libertad 248 jóvenes, cuya edad es considerada la primera línea de producción en el país. Además, según el Ministerio de Defensa a través del Centro de Análisis Criminal de la Policía Judicial (Dijín, 2020), afirma que en los primeros ocho meses del año en curso, se han registrado 3.226 homicidios, cuyas víctimas se encontraban entre los 18 y los 29 años.

En este sentido, según Gutiérrez (2020), directora del Observatorio Javeriano de la Juventud, en entrevista realizada por el diario el Tiempo expresó que: es complicado el análisis de las circunstancias que inducen a los jóvenes a delinquir, porque el 40 por ciento de ellos tiene condiciones de vida precarias, que cada día se intensifican por lo que ven cómo sus posibilidades de acceso a la educación se reducen y la pobreza en sus territorios aumenta.

De esta manera, se percibe que existen problemas estructurales como la pobreza, marginalidad, consumo de sustancias, disfunciones familiares, y ciertas condiciones socioeconómicas y culturales, que causan que algunos jóvenes transgredan la ley, Sin embargo, lo anterior no justifica que se comentan delitos ya que hay otra población en las mismas condiciones que no lo hacen.

Uno de los fenómenos que causa desconcierto, es que alrededor del 47% de los jóvenes asesinados (1.528) durante el año 2020, registraban antecedentes o anotaciones penales. De ellos 449 habían sido condenados y 60 tenían orden de captura vigente, lo cual señala que la mayoría de los jóvenes ya traen consigo conductas delictivas que se repiten.

RED UNICIT

Según el Observatorio del Delito de la Policía Nacional, los delitos más frecuentes son hurto, tráfico fabricación o porte de estupefacientes, lesiones personales, hurto calificado, violencia intrafamiliar, fabricación tráfico y porte de armas de fuego o municiones, secuestro, homicidio, extorsión y delitos sexuales.

En este sentido, Cuartas, Montejo y Rivera (2016), exponen que las causas económicas que inducen a los jóvenes a delinquir están centradas en la pobreza, la desigualdad, el no acceder a la educación y la violencia intrafamiliar. Asimismo, las causas no económicas se deben al incremento de los grupos al margen de la ley. Estos grupos aprovechan para reclutarlos. Y lo otro, es la ineficiencia de la justicia y la inoperancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y su sistema.

2.1.1.2 Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA)

En el marco mundial ha surgido la prioridad por garantizar los derechos de niños y niñas y encausar los sistemas judiciales a partir de normas que no vayan en contra de dichas garantías, de esta manera en Colombia en la búsqueda de dar respuesta a los problemas sociales que acarrea la delincuencia juvenil y además garantizar los derechos de la población de adolescentes, promulga un marco político y jurídico sustentado en lo expuesto por UNICEF (2007), quien plantea una protección especial en casos de vulneración, el restablecimiento en casos de violación y la creación de políticas sociales básicas para mejorar las condiciones de vida de la niñez y la adolescencia.

Igualmente, la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN) en la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989), retoma en su preámbulo lo establecido por las Reglas de Beijing, determinando la necesidad de que los Estados cuenten con un sistema de justicia juvenil especializado y diferenciado del sistema de adultos. Específicamente, se determina que:

REPOSITORIO

> Los Estados tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular: El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales; siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales (p. 36)

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas (1990) divulga las directrices para la prevención de la delincuencia juvenil, que más tarde se adoptan y proclaman por la Asamblea General en su resolución 45/112, del 14 de diciembre de 1990, (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]/Organización de los Estados Americanos [OEA]). En la que se abordan seis aspectos fundamentales. En principio, se manifiesta que la prevención de la delincuencia juvenil es parte esencial de la prevención de la delincuencia de la sociedad en general; en ese sentido, si lo jóvenes no delinquen y son socialmente útiles, sus actitudes estarían muy distantes a las de cometer delitos.

El segundo aspecto que abordan las directrices para la prevención de la delincuencia juvenil hace relación a la prevención de la delincuencia, por lo que procura que toda la sociedad facilite el desarrollo armonioso de los adolescentes, respete y cuide su desarrollo personal desde los primeros años. Como tercero se toca lo referido a la atención, la cual debe estar centrada en el niño y que a los jóvenes se les permita desempeñar funciones activas y participativas, que no se vean solamente como sujeto de control. En relación a lo expuesto en el numeral 2 y 3, el cuarto aspecto manifiesta que la aplicación de normatividad y con ordenamiento jurídico nacional, en

relación a los programas de prevención, que dichos programas y demás actividades, se deben aplicar desde la primera infancia, buscando prevenir sus acciones en la juventud.

En la quinta directriz, se reconoce la necesidad e importancia de la aplicación de una política progresista de prevención de la delincuencia, de la misma manera se pretende buscar las medidas necesarias para evitar tachar al niño como un criminal a raíz de un comportamiento que no cause graves prejuicios ni para su desarrollo ni para los demás. En ese sentido la política debe considerar la creación de oportunidades educativas, la formulación de criterios especiales para prevenir la delincuencia, intervención guiada por la justicia y la equidad, la protección del bienestar, desarrollo, derechos e intereses de los jóvenes, reconocer que muchas actitudes se dan como parte del proceso de maduración de los jóvenes y ten ocasiones desaparecen espontáneamente y evitar estigmatizarlos como delincuentes por faltas que no ameriten importancia para evitar desarrollar en ellos comportamientos indeseables.

Por último, el sexto aspecto, hace relación a la creación de servicios y programas de prevención de la delincuencia, más aún si no se han establecido organismos oficiales para ello, de lo contrario es correspondencia de los organismos de control social. De igual modo, Villadiego et al., (2016) señala que América Latina cuenta con legislaciones integrales en infancia y adolescencia en concordancia con la Convención internacional sobre los derechos del niño. También manifiesta, que dichas legislaciones consagran las normas relacionadas con el régimen penal adolescente.

Sin embargo, García et al., (2014) afirma que en algunos países (Chile y Costa Rica, por ejemplo), existen leyes específicas al respecto. Antes de la promulgación de dichas leyes, los adolescentes que infringían las normas penales usualmente eran sometidos a un proceso judicial de protección típico de la doctrina de situación irregular.

REDUNICA

Por su parte Beloff (2007 como se citó en Villadiego et al., 2016), al respecto señala que:

> Una de las transformaciones de las nuevas leyes fue abandonar la mezcla entre las políticas de persecución penal y las de protección, para establecer en materia penal un régimen fundado en las garantías propias del debido proceso con derechos específicos de la infancia (p. 183).

Ahora bien, para el contexto colombiano, según el Observatorio del Bienestar de la Niñez (2012), la creciente problemática de jóvenes en conflicto con la ley se generaliza y configura el reflejo de otros fenómenos sociales, tales como la desigualdad, la vulneración de derechos fundamentales, la pobreza, la exclusión, entre otros, lo cual le impacta significativamente al extremo que no alcanzan a definir su rol, ni su espacio familiar ni social.

Lo antes expuesto se puede relacionar con perspectivas generalizadas sobre estudios que analizan el fenómeno de la delincuencia social, autores como Frías, López y Díaz (2003), entre otros, coinciden en afirmar que la delincuencia juvenil, se derivan de deficiencias individuales, familiares y sociales, que condicionan la buena convivencia; dado que, los menores presencian hechos de violencia y /o reciben maltrato directamente que les inducen a desarrollar conductas asociales y/o delictivas.

Por lo anterior, cabe acudir a la premisa fundamental de toda sociedad bajo estado de derecho, tal como el estado colombiano, que promulga salvaguardar la integridad, la igualdad y los derechos de todo ciudadano, tanto para quien sea víctima de acciones delictivas, como para quienes las cometen y con mayor responsabilidad si se trata de un menor de edad. Ello implica que, tanto la familia, como la escuela y la comunidad, sean el primer garante de protección y prevención sobre tales fines, y en apoyo a ellos se encuentra la institucionalidad del estado, siendo responsable de brindar

el acceso a los derechos fundamentales como el cuidado de la vida, la justicia, la salud, la educación, y demás, los cuales permiten una vida digna, con calidad y bienestar.

Sin embargo, factores como la desintegración del tejido social, la disfunción familiar, la falta de oportunidades y la exclusión, convierten el medio familiar y comunitario en entornos de riesgo para que los menores sean susceptibles de cometer actos antijurídicos o ilícitos, de responsabilidad penal, que comprometan su libertad. Esto teniendo en cuenta que, según Reyes (2015) a partir de la Ley 599 del año 2000 (CPC) se declara que los menores de 18 años no se consideran inimputables y en caso de presentar conflictos con la ley deberán someterse al SRPA.

Colombia, frente al fenómeno de la delincuencia juvenil presenta un entorno que no es diferente al marco internacional, razón por la que hace esfuerzos para alinearse con diferentes tratados internacionales emanados de diferentes instituciones tales como la UNICEF, las Naciones Unidas y la Riad entre otras, que siguiendo el principio de constitucionalidad de la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, protegen a los menores mediante la promulgación de garantías de sus derechos, incluso en situaciones al margen de la ley.

Es así como, mediante el actual Código Penal Colombiano, la Corte Constitucional en el año 2001 declaró la entrada en vigencia del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes entre los 14 y 18 años de edad, el cual con directrices basadas en la educación y la protección del menor, enfatiza el compromiso que tiene la sociedad y el estado, como mecanismos necesarios para que los derechos de los menores infractores y la conservación de la seguridad pública, se encuentren en armonía" (Corte Constitucional, 2001, p. 1).

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) necesita apoyarse con acciones que busquen equilibrar las particularidades de las situaciones sociales que presentan estos jóvenes; es decir, a la vez que el SRPA interviene en la

investigación y juzgamiento de los delitos cometidos por los menores, e intenta concienciar su responsabilidad con la sociedad, también busca promover las garantías de reconstrucción de su porvenir durante y después de la privación de libertad, mediante procesos pedagógicos protectores (diferenciados y específicos) y restaurativos (ICBF, 2012). Lo que hace la diferencia en relación al juzgamiento de los adultos (ver Gráfico 1).



Fuente: MEN (2015) – Cartilla de lineamientos pedagógicos
Gráfico 1. Características del SRPA

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, tiene una doble finalidad, en primer lugar, analizar el proceso judicial para de esta manera imponer las sanciones. En tal sentido, desde el proceso penal, se garantiza la justicia restaurativa, la verdad, la reparación del daño a partir de mecanismos judiciales y hacer efectivos los derechos de jóvenes y adolescentes del SRPA, buscando satisfacer las necesidades de todas las partes involucradas en él. Ahora bien, si el proceso penal termina con la imposición de una sanción, ésta debe ser protectora, educativa y restaurativa (ver gráfico 2)

En este caso, la sanción restaurativa refiere la reparación del daño causada por actuaciones contrarias a la ley, de ser así, el adolescente se debe responsabilizar por los perjuicios causados a la víctima a fin de dar por finalizado el conflicto y reintegrar al adolescente a la comunidad. De esta manera, la finalidad educativa, como la protectora

y restaurativa, se deben necesariamente armonizar. Lo que significa que “el propósito de la educación no puede ser en sí mismo restaurativo y tampoco lo restaurativo debe ser en sí mismo protector y educativo” (MEN. Cartilla de lineamientos Educativos, p. 36).



Fuente: MEN (2015) – Cartilla de Lineamientos Pedagógicos.
Gráfico 2. Finalidad del SRPA

De igual manera, para el proceso de atención a los adolescentes, el Estatuto de Ciudadanía Juvenil, señala: “los jóvenes no puedan ser comprendidos como entidades aisladas, individuales y descontextualizadas, sino como una construcción cuya subjetividad está siendo transformada por las dinámicas sociales, económicas y políticas de las sociedades” (Ley 1622 de 2013, art. 5). Por lo que para asistir al adolescente del SRPA, se deben articular las entidades y sectores específicos que atienden y a la vez garantizan el efectivo ejercicio de sus derechos.

De esta manera es correspondencia del sector educativo, organizar la oferta de las instituciones para que los jóvenes y adolescentes del conflicto con la ley, gocen de este derecho. Así, el MEN (2015) a partir de la Cartilla de Lineamientos Pedagógicos

señala que cuando el joven o adolescente infringe la ley que lo conlleve a un proceso penal, el SRPA cuenta con fases y procesos específicos que determinan el paso a paso de su estancia en la entidad judicial y definen el proceso penal después de la aprehensión (ver tabla 1)

Tabla 1. Fases y procesos del SRPA

Fases	Procesos
Aprehensión en flagrancia.	Es encontrado por la policía nacional u otro ente judicial, en el momento que está cometiendo el delito, se aprehende, se conduce al centro Transitorio de Atención, se verifica los derechos por parte del defensor de familia, entrevista con trabajador social y psicólogo para definir el inicio del proceso administrativo. El adolescente en caso de estar sin documentos, se conduce a medicina legal para especificar su edad, o determinar si hay lesiones personales. Se canaliza a fiscalía para que, de acuerdo a las características del delito, otorgue o no, libertad. Se hace apertura del caso, se genera el código único de investigación y reseñar por la Sijin. Finalmente, el fiscal procede a realizar la audiencia ante el juez de garantías dentro de las 36 horas posterior a la aprehensión.
Audiencia de imputación, legalización de aprehensión y medidas de internamiento preventivo.	El adolescente es acompañado por un defensor de oficio que vela por garantías y derechos. El adolescente puede o no aceptar los cargos. Si los acepta: debe asistir a dos audiencias más (imposición de sanción y lectura del fallo); si no acepta: la fiscalía continua el proceso: 1. Audiencia de acusación, 2. Preparatoria y 3. Audiencia de juicio oral y lectura de fallo (responsable o inocente). Si no es aprehendido en flagrancia y hay un proceso abierto de oficio, se cita a audiencia, si es responsable se impone la sanción, si es inocente, se reintegra a la familia.

Fuente: Elaboración propia

En los lineamientos del SRPA, de acuerdo a las sanciones, se aplican medidas, las que se conocen como decisiones judiciales impuestas por un juez de garantías, quien se encarga de privar de la libertad de forma temporal a los adolescentes de acuerdo al Código de Infancia y Adolescencia. De igual manera, cabe aclarar que en el marco del SRPA el proceso judicial corresponde a la medida de internamiento preventivo, impuesta por un juez de garantías, antes de decidir su situación jurídica.

Por otra parte, en las medidas, las sanciones son impuestas una vez haya terminado su responsabilidad por la comisión de un delito; estas definen la situación

jurídica y se categorizan en privativas y no privativas. En ese sentido, es necesario conocer las medidas y las características correspondientes de cada una de las sanciones (ver tabla 2), debido a que señalan el tiempo en que los adolescentes permanecerán en el SRPA y deberán ser atendidos por el sector educativo.

Tabla 2. Medidas y características en el SRPA

Medida de internamiento preventivo	Dura hasta cuatro meses prorrogables, esta medida no es contraria a la presunción de inocencia.
Sanciones no privativas de libertad	
Amonestación	La sanción dura el tiempo que se determine para culminar el taller en Derechos Humanos.
Las reglas de conducta	No mayor a dos años
Prestación de servicios sociales en la comunidad	No pasan los seis meses, ni 8 horas a la semana, se realizan los fines de semana o días en los que no afecte la jornada escolar
Sanciones no privativas	
Libertad Vigilada	Se deja al adolescente en libertad con el compromiso de cumplir algunas obligaciones, la sanción no pasa los 2 años.
Medio semicerrado	No superior a tres años. Modalidades: Externado, cuatro horas de lunes a viernes. Seminternado, ocho horas de lunes a viernes. Internado abierto, veinticuatro horas de lunes a viernes.
Sanción privativa de la libertad	
Privación de la libertad	La duración de la sanción depende de la edad del adolescente y de la gravedad del delito, así: a) Tiene una duración de uno a cinco años, si el adolescente es mayor de 16 años. b) Cuando el delito es de homicidio, secuestro, extorsión, tráfico de estupefacientes o se trata de un delito en contra de la integridad sexual, y el adolescente es menor de 16 años, la sanción será de dos a ocho años. En ambos casos puede haber sustitución de la sanción.

Fuente: MEN (2015) – Cartilla de Lineamientos Pedagógicos

En razón de lo planteado, cuando el menor infractor sea ingresado al SRPA con la categoría de sanción privativa de la libertad por la autoridad competente, en este caso por el juez de garantías, es el ICBF quien debe informar a la entidad territorial correspondiente para hacer efectivo el ingreso al proceso educativo.

Para el cumplimiento de lo anterior, el MEN (2015), señala que es este organismo el que tiene la obligación de incluir dentro del Sistema de Matrícula (SIMAT) las variables correspondientes de identificación para la población del SRPA, esto en aras de clasificar e identificar a los estudiantes, haciendo la diferenciación de los que tienen o no, medidas privativas.

Asimismo, las entidades territoriales (Secretarías de educación) a través de los establecimientos educativos oficiales tienen la obligación y la responsabilidad de actualizar y reportar de manera oportuna, en el Sistema de Matrícula a todos los estudiantes que son atendidos y que se encuentren en el SRPA. De igual manera, deben indicar el tipo sanción o medida impuesta; esto en coordinación previa con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Una vez que el adolescente haya ingresado al sistema educativo, se debe evaluar para conocer y a la vez verificar el nivel de conocimientos académicos que trae, para asignarlo al grado correspondiente. Las instituciones educativas están en la obligación de orientar los procesos de enseñanza, en correspondencia a las necesidades que el adolescente presente, lo anterior hace consideración a nivelaciones, adaptaciones curriculares o promoción anticipada, en el caso de que se presente esta situación.

Ahora bien, los adolescentes tienen el derecho a recibir el proceso de enseñanza de acuerdo a los siguientes componentes (ver tabla 3), los cuales se deben predicar en todos los niveles de educación (preescolar, básica, media y superior) y el estado debe respetarlos, protegerlos y cumplirlos; esto incluye a los niños, niñas y adolescentes vinculados al SRPA, consignados en el Decreto 2383 del 2015.

Tabla 3. Reglas de atención en educación en el marco del SRPA

Número	Regla	Concepto según Decreto 2383 del 2015
1	Accesibilidad	Debe ofrecer la oportunidad de acceso al sistema educativo, independientemente del tipo de sanción o medida que fuere impuesta y de su duración.
2	Calidad	La educación brindada proporcionará las herramientas conceptuales y prácticas para facilitar la reorientación de sus proyectos de vida, con la debida cualificación y formación de los docentes y la disposición de recursos didácticos, modelos educativos y estrategias pedagógicas pertinentes.
3	Pertinencia	Debe responder a las características propias del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) y contribuir a la no reincidencia de conductas punibles y a la reorientación del proyecto de vida del estudiante.
4	Permanencia	Debe contener estrategias de carácter pedagógico, metodológico y administrativo para garantizar que la población del Sistema de

		Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) permanezca y continúe en el sistema educativo hasta culminar la educación media, sin distinción del tipo de medida o sanción impuesta.
5	Flexibilidad	Debe comprender estrategias de evaluación, nivelación, aceleración y ritmos propios de aprendizajes, que garanticen el ingreso al sistema educativo en cualquier momento del año académico, para el goce efectivo del derecho a la educación.
6	Educación inclusiva	Debe concebirse desde un enfoque garante de los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la inclusión, mediante prácticas pedagógicas y administrativas que se adapten a las características, condiciones y capacidades de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley penal.
7	Corresponsabilidad	La familia, la sociedad y el estado son corresponsables de la atención, educación y formación de los adolescentes y jóvenes que se encuentran en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA).
8	Igualdad y no discriminación	Las entidades e instituciones públicas y privadas deberán garantizar la igualdad en la atención y trato de los adolescentes y jóvenes que forman parte del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), sin discriminaciones o exclusiones en razón de su situación legal, género, raza, idioma, religión, etnia, orientación sexual u otra condición.

Fuente: MEN (2015) - Decreto 2383

Cabe señalar que en el caso eventual de que el adolescente del sistema SRPA con sanción no privativa y se encuentre fuera del sistema educativo, la Secretaría de Educación correspondiente, debe asignarle un cupo en una institución educativa oficial de su jurisdicción (Decreto 2383 del 2015). También, debe atender las particularidades del estudiante e iniciará, junto con el establecimiento educativo, las acciones respectivas para asegurar la permanencia y continuidad del estudiante en su plantel y garantizar la prestación del servicio educativo.

Ahora bien, con relación a la jornada escolar para los adolescentes vinculados al SRPA el Decreto 2383 (2015), señala que de acuerdo a la sanción o medida impuesta si es privativa, la jornada escolar corresponde a la definida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento educativo seleccionado por la entidad territorial para prestar el servicio educativo en esos centros. Sin embargo, la jornada no puede ser menor a cinco horas diarias de actividad académica para básica primaria y seis horas diarias de actividad académica para básica secundaria y media y si el menor tiene

sanción o medida no privativa, debe estar matriculado y cumplir con la jornada escolar definida por el establecimiento educativo.

Además, es importante destacar que, según el Decreto 2383 (2015):

> Los adolescentes y jóvenes del SRPA que se encuentren en una edad superior al promedio para el grado académico correspondiente (extra edad), y que por esta razón no puedan ser atendidos con estrategias educativas regulares, tendrán derecho a recibir educación con métodos o modelos educativos flexibles en jornadas escolares que no podrán ser menores a cinco horas diarias de actividad académica para básica primaria y seis horas diarias de actividad académica para básica secundaria y media.

Igualmente, es de notar que, en ningún caso, la Secretaría de Educación, ni la institución educativa oficial designada, podrán realizar cobros a los estudiantes que se encuentran en el SRPA por conceptos de matrícula, pensión, cuotas adicionales, servicios complementarios, cobros periódicos u otros conceptos, para la prestación del servicio educativo. Esto con el propósito de que se garantice, el principio de gratuidad. (Decreto 2383, 2015).

En este orden de ideas, el Decreto 2383 hace relación a la planta y al egreso del estudiante del Sistema de Responsabilidad Penal. En cuanto a la planta docente, señala que las entidades territoriales certificadas en educación son las encargadas de presentar ante el MEN el estudio de planta docente mediante el cual se evidencie la necesidad de docentes, directivos docentes y orientadores, una vez se reconozca a los CAE y a los CIP como establecimientos educativos oficiales. En ese sentido, el MEN deberá reconocer la viabilidad de la planta docente necesaria para la atención educativa en los Centros de Atención Especializada y/o Centros de Internamiento Preventivo que funcionen como sedes de instituciones educativas oficiales (Art. 2.3, .3.5.8.2.7)

REPOSITORIO

Con relación al egreso del estudiante, el MEN (2015), Decreto 2383, afirma que es responsabilidad del ICBF, remitir a las secretarías de educación certificadas la información sobre los jóvenes y adolescentes que egresen del SRPA. Para que ellas gestionen y realicen las acciones respectivas, de acuerdo con su competencia, para que el adolescente o joven que termine la medida o sanción en el CAE o en el CIP pueda continuar en el sistema educativo, en el caso de que no haya terminado su educación media. De igual manera, el establecimiento educativo que haya prestado el servicio debe certificar los estudios cursados y aprobados por los adolescentes y jóvenes que hayan atendido.

Como se señaló anteriormente acerca de las ocho reglas a considerar en la prestación del servicio educativo, el MEN (2015), señala que es prioridad, la perspectiva de la educación desde la inclusión:

> Atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes en razón a su entorno social, identidad cultural, género o habilidades especiales; [y que para lograrlo] es necesario contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. (p. 50).

Asimismo, el MEN (2014) en los lineamientos para la atención de estudiantes en el marco de la educación inclusiva con el que se debe atender a los adolescentes del Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia, requiere que se reconozcan las características y particularidades de un grupo poblacional diverso y vulnerable, como es el menor del SRPA.

De esta manera, las entidades territoriales (Secretarías de Educación), deben hacer uso de estrategias de mejoramiento y procesos de gestión para atender a esta población, así como exige el desarrollo de competencias y formación docente

REPOSITORIO

permanente, de manera que permitan la construcción de estrategias pedagógicas para la atención pertinente de los menores desde la inclusión.

En consecuencia, el MEN (2014 como se citó en MEN 2016), afirma que el proceso de enseñanza orientado desde la educación inclusiva, debe reconocer al menor como sujeto de derechos y de protección desde la Constitución, por lo cual debe brindársele la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo sin tener en cuenta su condición personal, y además, se le garantice goce de los principios de equidad, solidaridad y participación. En ese sentido, el MEN presenta un paralelo en justicia restaurativa y educación inclusiva (Tabla 4) en el que hace la diferenciación de las características importantes de justicia y educación inclusiva.

Tabla 4. Paralelo entre justicia restaurativa y educación inclusiva

Justicia restaurativa	Educación inclusiva
Propone y desarrolla respuestas integrales y sistémicas a la infracción y al delito, propendiendo por la inclusión social del adolescente.	Propone estrategias que propenden por la desestigmatización de la población vulnerable y al derecho a su educación.
Promueve la inclusión de las víctimas, el ofensor y la comunidad en un entorno que facilite la reparación del daño.	Lucha contra la exclusión social contexto educativo.
Busca la reconstrucción del tejido social para que todos los actores implicados en el proceso puedan recuperar su vida productiva y la confianza en las relaciones sociales.	Busca que las personas puedan gozar de una vida segura y productiva, independiente de sus diferencias.
Promueve la participación de todos los involucrados, los ofensores, las víctimas, sus respectivas familias; los representantes de la comunidad y los operadores de justicia o profesionales sociales, entre otros (Fundación Terre des Hommes - Lausanne, 2012).	Potencia la participación de los estudiantes en el territorio escolar, en el sistema y en los ambientes de aprendizaje.
Constituye la forma de alcanzar acuerdos y lograr la reparación integral de las víctimas, a través de la comunicación y el lenguaje en el marco de las prácticas restaurativas.	Promueve las interacciones a partir de la comunicación con la comunidad educativa y los contextos sociales.

Fuente: MEN (2016). (p. 44, Lineamientos para la Prestación del Servicio Educativo en el marco del SRPA,)

De igual manera, para la aplicación del Decreto 2383 de 2015 en las entidades territoriales, se abordan las orientaciones pedagógicas en el marco de la atención del SRPA en relación a la prestación del servicio educativo a partir de tres componentes: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el componente pedagógico y las estrategias

pedagógicas (ver tabla 5), en aras de estructurar metodologías pertinentes que atiendas las particularidades del SRPA y garanticen el goce pleno y efectivo del derecho a la educación para esta población.

Tabla 5. Componentes y características de las orientaciones pedagógicas en el marco del SRPA

Componente	Características
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Lo conforman cuatro elementos: misional, administrativo, pedagógico y comunitario. Las orientaciones se centran en el desarrollo del elemento pedagógico, que busca ser una herramienta que posibilite a los establecimientos educativos una práctica pedagógica pertinente y orientada a las necesidades y características de la población de SRPA.
Componente Pedagógico	Garantizar que la comunidad educativa no los vulnere. Caracterizar al estudiante en relación a las necesidades de aprendizaje que presenta. Formar para la prevención (consumo de sustancias, deserción escolar, predisposición al conflicto). Formar para la resolución pacífica de conflictos, entendida esta como una situación en la que dos o más actores, individuales o colectivos intervienen. Generar capacidades de manejo de situaciones conflictivas que favorezcan un clima de reconciliación y tolerancia.
Estrategias Pedagógicas	Problematizar los contextos de aprendizaje del adolescente y los temas de enseñanza. Reconocer los saberes provenientes del mundo de la vida del sujeto. Propiciar en los adolescentes nuevas formas de pensar y actuar. Integrar saberes; esto implica que la institución educativa explore formas de enseñar y aprender. Reconocer el género, la diversidad sexual y la procedencia social y cultural de los adolescentes. Abordar a partir de lo anterior, estrategias dialógicas para fortalecer la capacidad de analizar sus propias actitudes.

Fuente: Elaboración propia

Como último contenido del Decreto 2383 del 2015, se abordan los lineamientos pedagógicos (Proceso pedagógico, evaluación, perfil del docente y estrategia multigradual flexible). En ese sentido, dentro del proceso pedagógico, el modelo educativo del establecimiento se convierte en una herramienta que da respuesta al diseño de alternativas sociales para la inclusión y la permanencia de los menores del SRPA en el sistema educativo.

De esta manera, el modelo debe ser integral, bajo un paradigma de inclusión, debe ser humanizador y con tendencia a la educación moderna, en el cual se considere como aspecto fundamental el desarrollo de habilidades y competencias, capaces de hacer del estudiante un sujeto crítico, creador y transformador, capaz de ser responsable y cuidadoso del mundo social al que se enfrenta.

En consecuencia, lo antes expuesto implica comprender la tensión dialéctica de la teoría-práctica-experiencia, la cual es indispensable para el aprendizaje crítico que se sumerge en la reflexión social, en función de lo que Dewey (1899, como se citó en Barnés 1915) mencionaría como la necesidad de distinguir entre la educación como una función de la sociedad y la sociedad como una función de la educación.

Como segundo lineamiento está la evaluación, que se debe realizar en tres momentos. El primer momento ocurre cuando al menor se le asigna un establecimiento educativo y se procede a realizar una valoración inicial para validar sus conocimientos previos; adicional, se debe contar con un diagnóstico inicial acerca de las competencias y saberes del menor al momento del ingreso al SRPA. Además, debe partir de las condiciones socioculturales y el desarrollo personal. El propósito de esta valoración inicial es lograr la calidad académica y personal del menor, como también apoyar las decisiones institucionales para determinar el grado o nivel escolar de ingreso, el modelo educativo, las acciones de seguimiento y acompañamiento educativo al adolescente y la familia.

El segundo momento de la evaluación, está relacionado con las competencias básicas, ciudadanas y el desempeño escolar; en este se persigue orientar el proceso de enseñanza a los menores del SRPA, la promoción de un grado a otro, y culmina con la certificación de los niveles de básica y media. Esta evaluación, hace parte integral del PEI y se desarrolla de acuerdo a las definiciones del Sistema de Evaluación de Estudiantes (SIEE)

REPOSITORIO

Con relación al tercer momento, el cual está relacionado con la identificación de las barreras y necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proceder a la realimentación de contenidos y superación (ver tabla 6). Es competencia de docentes y directivos, identificar las dimensiones, para lo cual deben tener en cuenta

Tabla 6. Identificación de barreras de aprendizaje (tercera evaluación)

Dimensiones de las barreras de aprendizaje	Definición
Cultura de práctica escolar	Son las formas tradicionales de comportamiento y relación entre estudiantes, docentes y directivos. Debe ser una cultura caracterizada por un currículo oculto.
Procesos de planificación, organización y dirección	Se relaciona con el currículo, jornadas de estudio, organización del espacio físico, participación en el gobierno escolar, distribución de recursos y espacios, horario, asignación y distribución de recursos, sistema de evaluación, seguimiento, promoción y certificación.
Práctica pedagógica	Prácticas mediadas por metodologías de enseñanza: relación estudiante – docente, mediación entre conocimiento – estudiantes – docentes, métodos y formas de evaluación y seguimiento al desempeño académico de los estudiantes.
Convivencia	Procedimientos, normas, protocolos y orientaciones que garanticen la expresión, el comportamiento social, las relaciones sociales, la participación en el gobierno escolar y la expresión cultural.

Fuente: MEN (2016). Cartilla para el fortalecimiento de la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA – Módulo 4

En ese orden de ideas, como último lineamiento pedagógico que requiere el Decreto 2383 del 2015, está la Estrategia Pedagógica Multigradual Flexible, esta se conoce como un conjunto de acciones integradas en las que involucra a todo el personal docente de establecimiento educativo, en aras de facilitar la formación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes vinculados al SRPA a partir de la puesta en práctica de técnicas didácticas, experiencias, lineamientos y orientaciones pedagógicas trazadas por el MEN. Lo anterior, para construir conocimiento creativo, flexible y dinámico en aulas multigraduales de los centros de orientación, lugar en el que son atendidos los menores infractores.

En ese sentido, Peláez (2004, como se citó en MEN 2015) afirma:

> La utilización del aula multigradual en la estrategia planteada, implica entender que en las aulas multigrado hay un reconocimiento expreso de que todos los estudiantes pueden aprenderlo todo, a cualquier edad y teniendo cualquier característica fisiológica, siempre y cuando se le entregue todo en un lenguaje adecuado. Se parte entonces de aprender desde las diferencias de diverso tipo que son inherentes a los miembros de una sociedad heterogénea como una característica intrínseca de los grupos humanos (p. 18)

De esta manera, el MEN (2015), señala que las Entidades Territoriales certificadas en educación, deben asignar la planta docente que se necesite en los CIP (Centros de internamiento preventivo) y en los CAE (centro de atención especializada) de acuerdo con la estrategia pedagógica multigradual, la que debe ser determinada por el establecimiento educativo oficial, considerando que no se debe prestar este servicio en la modalidad de educación formal o de adultos.

Para finalizar, el abordaje conceptual, normativo y características esenciales de la educación en contextos de encierro, se afirma que tanto a estudiantes regulares como a menores atendidos por el SRPA, el estado por intermedio de las entidades territoriales y estas a través de los establecimientos educativos, garanticen la prestación de un servicio educativo efectivo, con calidad, considerando los diferentes contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, sobre todo, con una gestión académica pertinente, en la que los actores encargados de impartir la formación, en este caso los docentes, reflexionen sobre su qué hacer y se capaciten continuamente, para asegurar que la enseñanza-aprendizaje, contribuya a mejorar la calidad de vida de los menores y genere en ellos nuevas oportunidades y expectativas de vida.

En el caso de los estudiantes del SRPA, tanto el estado, como las entidades territoriales y por ende directivos y docentes, deben asumir el reto de atender a la

población considerando la normatividad y las exigencias respectivas, lo anterior, a través de la estructuración de una gestión académica específica, que esté enmarcada en el mejoramiento continuo a través de la planificación, orientación, ejecución y seguimiento que conlleven a transformar las prácticas de aula de los docentes en beneficio de la adquisición de nuevos aprendizajes, desarrollo de habilidades, competencias y herramientas que sean útiles y significativas para su vida diaria.

En ese sentido, se debe incluir en todos los momentos del proceso, prácticas educativas integrales y reparativas, que lleven al menor infractor a reflexionar sobre su comportamiento delictivo, aceptar su realidad intramuros, que sea capaz de tener disciplina para terminar las acciones iniciadas, que asuma patrones de comportamientos orientados a la socialización y comunicación con sus pares y demás personas que lo rodean y quizá lo más importante que tenga autocontrol y cuidado de su salud física y mental, evitando el consumo de sustancias y el respeto por la vida del otro.

2.1.1.3 Educación en contextos de encierros

Comprender el sentido de la formación en el contexto de encierro es quizá un poco complejo, es necesario comenzar por las diferentes significaciones que algunos investigadores hacen al respecto en relación a cómo se concibe desde la escuela las prácticas que ejerce el docente intramuros y el enfoque educativo para la atención desde un contexto más específico, los menores de edad.

En ese orden de ideas, en la escuela existe un paradigma hegemónico que concibe a la educación en contextos de encierro como un dispositivo más para la rehabilitación del "delincuente". Se pretende de esta manera, lograr mediante el acto educativo un "efecto de cura", a la vez que reduce a la persona detenida en mero objeto de intervención (Braggio, García, Kouyoumdijan, y Lescano, 2014).

REPOSITORIO

Para Martel y Pérez (2007), la escuela dentro de la cárcel tiene como función reeducar o resocializar, lo que es un error, la educación trae consigo cambios en el sujeto de la acción educativa, estos se dan por los efectos mediadores que posee la educación, los cuales se dan tanto fuera como dentro de la cárcel y que no sólo vienen de la mano de la educación formal.

En ese sentido, la escuela llega para llenar un vacío en el cual el sujeto está privado de la posibilidad de elegir en qué realidad quiere vivir. De esta manera, la escuela se presentaría como esa instancia que le permite al sujeto decidir si vivir en ese contexto y nueva realidad en el que está inserto (donde está incluida, entre otras cosas, la delincuencia que lo llevó a estar allí) o tomar un nuevo rumbo, cualquiera que este sea (Martel y Pérez, 2007)

Ahora bien, los mismos autores, manifiestan que la educación no baja los índices de reincidencia delictiva, ni es una solución mágica para combatir delito o la "ola de inseguridad" como gustan denominarla mediáticamente. Pero sí se puede afirmar que reduce la vulnerabilidad de los sujetos que son afectos a dos procesos de marginación. En primer lugar, cuando son excluidos de la sociedad, al no acceder a la educación, salud, y a condiciones dignas de vida, y, en segundo lugar, al ser excluidos por completo de la sociedad, penados con el encierro y las consecuencias de la cárcel.

Sin embargo, no es posible dejar de pensar en la influencia del contexto carcelario en el proceso educativo. Así, Martel y Pérez (2007) expresan que el encierro y las formas de violencia que se presentan al interior, los constantes mecanismos de control y vigilancia, el castigo impune, la privación de la libertad no sólo ambulatoria, y otros dispositivos que son el corriente en esta institución carcelaria y que, a la vez atraviesan la tarea del docente.

Por su parte, Cossman (1993, como se citó en Martel y Pérez 2007), señalan que los programas de educación en la cárcel son de mala calidad y no adecuados: esta

REDUNOT

situación obedece a que, generalmente, no son compatibles la educación y el castigo con los regímenes y la cultura en la cárcel, así como con la filosofía educacional adoptada.

Acosta (2013), afirma que la educación se constituye en un vehículo para cumplir con la finalidad del proceso formativo y la convivencia pacífica y democrática, promoviendo el respeto por la opinión del otro, sus actos y bienes. En ese sentido la educación es la mejor forma de reintroducir a la persona a la vida social y colectiva.

Lo anterior conlleva a repensar el acto educativo desde una perspectiva diferente, no se trata sólo de orientar conocimientos generales y normas de urbanidad, ya que apremian contenidos que toquen a las personas, que les brinden herramientas para lograr cambios profundos, urge que se vea el proceso de formación como una oportunidad y no sólo como reducción de pena.

En ese sentido, "la educación se fundamenta en la organización tradicional sin valor agregado, donde el interno solo redime pena a través del descuento por acudir al servicio del aula o biblioteca" (Acosta, 2013, p. 84). Igualmente, expresa dicho autor que la educación está en manos de internos monitores no entrenados para instruir, sino para llenar el vacío de explicar al interno como se participa en los exámenes de validación de cursos.

Visto de esta manera, al interno se le facilita el proceso de enseñanza, todo en miras de verse beneficiado por la rebaja de pena, más no por lo que el proceso de enseñanza puede aportar a su proyecto de vida o lo que éste puede aprender. Además de considerar que el personal que orienta dicho proceso, al no tener la formación pertinente, conlleva a que el interno vea la educación como una alternativa diferente que lo conduzca a nuevas y mejores posibilidades desde la legalidad.

Para Martel y Pérez (2007) la escuela dentro de la cárcel deberá afrontar mayores desafíos, que a la vez se relacionan con la complejidad del medio en el que se

encuentra inserta la institución educativa, ya que un espacio dedicado a la educación no sólo merece ser analizado desde el punto de vista curricular e institucional sino también desde sus actores y el contexto en el que éstos interactúan.

En ese sentido, los autores relacionados expresan que este sujeto de educación, es un sujeto activo que no se limita a ser simplemente un receptor, sino que, a través de la apropiación de las experiencias y contenidos, puede interpelar a otros sujetos sociales. Es decir, la educación se convierte en aquello que Freire (1965) aventuró como una práctica para la libertad, donde de la palabra genera nuevas frases y formas de decirse a sí mismo y de contar la vida, de pensar y describir el mundo.

Al respecto Martel y Pérez, (2007) expresan que:

> La cárcel es hoy el lugar donde confluyen aquellos sujetos que, en su mayoría, no han tenido acceso a la educación, a un trabajo digno, al régimen de salud y a ningún tipo de garantías. Es el mismo sistema el que los genera y excluye (p. 55)

Los mismos autores señalan, que el núcleo de la educación se debe abordar como práctica de libertad y de interpelación del sujeto, siempre recordando que no se educa para el afuera, sino que se busca que el alumno resignifique su realidad, la cual implica tanto el pasado, como el futuro y, por supuesto, el presente.

Si bien la escuela situada en contextos de privación de la libertad mantiene similitudes con aquella que funciona detrás de los muros, posee una complejidad dada por las particularidades de los sujetos destinatarios del trabajo docente y por la inserción en el sistema penitenciario, las cuales la tornan única. Las consecuencias del encierro son inherentes a los alumnos a quienes les resulta lógicamente imposible despojarse de los efectos totalizadores oprisionizantes en el ámbito de la institución educativa. Es imposible, también para el docente, desligarse de esta realidad ya que es en ella donde se instrumenta la actividad pedagógica y la interrelación.

De esa manera. se podria señalar que la escuela construye y facilita el cambio, conjuga el saber, el espacio y el tiempo, con la realidad de la cárcel. De este modo si es posible que los contenidos se vinculen otorgándoseles una nueva resignificación. Lo anterior lleva a reflexionar sobre el rol que desempeñan las cárceles en aras de contribuir en los procesos de resocialización en torno a la actividad educativa, lo importante sería que estas prácticas se realicen de acuerdo a los intereses de los internos, donde se brinde la oportunidad de indagar sobre sus necesidades formativas para lograr niveles altos de asistencia, participación y culminación de los procesos formativos (Martel y Pérez 2007)

En ese sentido, los autores confluyen en otro de los aspectos a considerarse en este contexto, el psicológico, ya que resulta claro que tanto el encierro como la experiencia de cada sujeto, incide en su afectación psicológica; no se dificulta imaginar el estado de ansiedad que genera el encierro, es comprensible la angustia del recluido al ignorar lo que ocurre fuera de los muros, no sólo respecto a su libertad, sino también con sus seres queridos.

Es así como la escuela se enmarca en un espacio donde se vivencian procesos formativos y a la vez terapeúticos, que aportan sin proponérselo, soluciones a los situaciones conflictivas que se presentan intramutros. Razón por la cual, los contextos de encierro deben contar con el personal idóneo que brinde la atención psicosocial y la escucha como actividades de terapia individual o lo que sería indicado, que sean los educadores o docentes a quienes se les forme en estrategias grupales y se brinde las herramientas para abordar desde el proceso formativo, actividades que conlleven a la participación a través de prácticas educativas integrales y reparativas.

Sin embargo, Martel y Pérez (2007) consideran al respecto, que la escuela como alternativa de reparación no es un remedio mágico, ya que no hay nada que curar y no se puede garantizar que un interno al salir ya no vuelva a delinquir. Además, dichos autores afirman:

REDUNOT

> La escuela, la cárcel y la calle, son lugares donde se aprende que hay opciones y que debemos elegir y en esas elecciones radica el cambio, aun cuando la elección sea continuar por el camino por el que venimos transitando. Es decir que los cambios se dan, pero no por otra cuestión que no esté relacionada con las herramientas que aporta el aprendizaje a la producción de sentido y resignificación de experiencias. La escuela existe como un espacio público dentro de otro espacio público, la cárcel, y, por ende, un espacio de todos y para todos, donde hay una construcción social del conocimiento, de las relaciones, de vínculos, del y con los otros. En definitiva, un proceso de socialización y subjetivación en el marco de un espacio público (p. 97)

De esta manera, se podría manifestar que, al interior de una cárcel, es posible que se produzcan cambios, pero no porque se brinde el proceso formativo al interior de ella, sino porque el interno decida tomarlo y a partir del aprendizaje hacer que reflexione, se cuestione y decida modificar su actuar y tomar decisiones acertadas en pro de su bienestar, por él y por su familia o grupo familiar cercano.

De igual manera, el docente del contexto de encierro al conocer la realidad de los educandos, se debe preocupar por las labores administrativas y académicas en las que la selección de los contenidos no se considera, sino que se orientan de acuerdo a la formación o ideología. Razón por la cual, el discurso del docente, dista de tener una función resocializadora, al contrario, les asigna a sus prácticas un discurso penitenciario en aras de reducir la reincidencia y asumir un rol más cercano al de educador que al de docente.

En ese sentido, Acosta (2013) manifiesta que las áreas de las cárceles no sólo deben trasmitir conocimientos con técnicas conductuales, se deben iniciar etapas de reflexión – acción, en las que prime el diálogo y la motivación social, no se trata sólo de validar los cursos recibidos. Es ahí donde el rol del docente cambia, ya no se limita sólo a instruir, el rol debe ser de animador y facilitador para lograr una mayor

REDUNOT

participación, promover la creatividad y así “el patio” no sería reconocido como un lugar peligroso, sino que, junto con las aulas, podría congregar a los internos a la enseñanza y a motivar la creatividad.

Al parecer, el común de los docentes en contextos de encierro, abordan metodologías academicistas que van en contra del desarrollo de habilidades y competencias de los internos, si bien es cierto, esta es la verdadera razón por la que no ven en la formación un camino diferente al estar el proceso de enseñanza- aprendizaje orientado desde prácticas que no tienen significado ni importancia para el interno, la formación sencillamente, deja de llamar la atención. Caso contrario ocurre cuando las prácticas orientadas, son planificadas desde la integración, desde el interés que conlleve a alcanzar aprendizajes significativos y aplicables dentro y fuera de los muros.

Por su parte, Maeyer (2009), señala que:

> La función de la educación dentro de las cárceles sigue siendo un desafío muy grande porque para la mayoría de personas, la educación tiene el mismo significado y el sentido que el de escolarización. Pero es imposible construir escuelas dentro de la cárcel. Hay que cambiar el punto de vista de lo que es educación, porque también lo es la educación no formal, la educación a la salud, la educación ciudadana, la educación familiar. Hay que explicarle a la opinión pública y a los políticos que es posible transformar las cárceles en un medio educativo, lo que es muy distinto a una escuela. En ese contexto, también es importante explicar a las personas que trabajan en la cárcel cuál es su papel educativo (p. 72).

De esta manera, la educación en prisiones es uno de los grandes desafíos que se ha generado a través del tiempo y es quizás el lugar donde concurren diversas culturas y a la vez podría pensarse que, es uno de los espacios que requiere mayor capacidad de respuesta por parte no solo del estado e instituciones educativas que estén

REDUNACT

a cargo de la misma, sino que a su vez, exige una formación propia de quienes imparten la educación por las condiciones específicas del contexto que así lo exigen, por ello la UNESCO (2015), expresa que a través de la educación, se deben encontrar los medios para responder a los desafíos que se presenten, considerando diferentes cosmovisiones y sistemas de conocimiento alternativos.

Para concluir lo anterior, es necesario manifestar que la educación en contextos de privación de libertad es la modalidad del sistema educativo destinado a garantizar el **derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad**, a fin de lograr su formación integral y desarrollo pleno. Es por esto que el ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución (OEA, 2016).

Asimismo, la educación como derecho, se constituye en la garantía que propende por la formación de los individuos en todas sus potencialidades, pues a través de esta, el ser humano puede desarrollar y fortalecer sus habilidades cognitivas, físicas, morales, culturales, entre otras, y como servicio público, la educación se convierte en una obligación del estado inherente a su finalidad social en la medida en que consiste, básicamente, en la facultad de gozar de un servicio en condiciones de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

En efecto, la educación en contexto de encierro debe garantizar el cumplimiento del proceso formativo a todas las personas privadas de libertad; además, ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, favorecer el acceso y permanencia en la educación superior y un sistema gratuito de educación a distancia, asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

REPUNOT

Igualmente, se deberá desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, actividades de educación física y deportiva, brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes, contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

2.1.1.4 Pedagogía penitenciaria

Para el abordaje de la pedagogía penitenciaria, Ramírez (2012), señala que, al interior de los muros esta disciplina contempla todos y cada uno de los factores que de una u otra forma, influyeron en su conducta delictiva, es decir, no se centra en un solo aspecto, sino que estudia al delincuente en todos los sentidos. Es decir, la pedagogía también se encarga de determinar el tratamiento para cada interno con base en la educación.

Al respecto, Ramírez (2012) señala que, de acuerdo a la experiencia laboral y la trayectoria educativa del interno, a la estructura familiar y sus conductas parasociales o antisociales, cometidas antes de su reclusión, se determina el coeficiente intelectual (CI) a partir de la aplicación de la prueba de Beta Army III, y para conocer la información de los demás aspectos ya relacionados se realiza una entrevista con cada interno.

Respecto a la pedagogía, se elaboran y brindan cursos-talleres y diálogos para los internos interesados en tomarlos, además, se debe canalizar a los internos al proceso formativo donde realizarán parte de su tratamiento, ya que la otra parte está en función de la capacitación para el trabajo, las actividades culturales, deportivas y de tratamiento auxiliar, adonde son canalizados de acuerdo al estudio pedagógico realizado y aplicado; cabe resaltar que algunos de los internos que participan de los talleres y aprenden bien el oficio (ebanistería confección de prendas, marroquinería entre otros) desde el contexto de encierro, tienen la posibilidad de vender los objetos que realizan

en los talleres, dinero que utilizan la mayoría de veces para pagar prebendas en el mismo contexto.

La pedagogía intramuros, tiene como eje central hacer una reflexión acerca de la educación y los medios necesarios para la formación integral, ya que el propósito es educar al interno para lograr un mejor ser humano, de esta manera se considera que éste es un ser social por naturaleza, por lo tanto, el aprendizaje y formación es continua a lo largo de su vida.

De igual manera, la pedagogía penitenciaria no surge de la nada, surge ante todo de la necesidad de brindar atención social, en específico al sector penitenciario. Es decir, surge de la pedagogía social que es una pedagogía que se centra en dar atención y solución a las demandas de sectores considerados como socialmente vulnerables (Ramírez, 2012).

Así, en razón de lo planteado, Ramírez (2012) señala:

> Toda pedagogía surge de alguna rama de los distintos campos pedagógicos, la Pedagogía Penitenciaria surge como una pedagogía especializada, centrada en intervenir en y ante los diversos problemas que el sector de la población penitenciaria tiene, así como, de promover una mejor readaptación social del interno mediante la educación que se da dentro de estos lugares, es decir, a través de una educación penitenciaria (p. 75).

Es así como la pedagogía penitenciaria se enfoca en brindar la atención respectiva a un sector muy vulnerable y marginado por las demás instituciones sociales, de esta manera se encarga de atender y ver por las personas que se encuentran en estado de reclusión, y que por distintas razones forman parte de una penitenciaria, es una pedagogía distinta de todas las demás pedagogías institucionales, aunque esta se de en una institución social. Lo que la hace diferente de las demás pedagogías radica en su función. Para (Ramírez 2012, p. 76). "pedagogía penitenciaria es la praxis, la reflexión

REDUNET

científica y la tecnología de la educación penitenciaria, las que apenas han sido objeto de atención por parte de la ciencia pedagógica"

Todas las actividades relacionadas, son tomadas en cuenta para elaborar programas de intervención, tratamiento óptimo y adecuado de la población delincuencial interna o recluida: "la Pedagogía Penitenciaria ha de ser tal que abarque todo el conjunto de los aspectos educacionales relativos a la educación penitenciaria" (Quintana, 1988, p. 156).

Entre estos aspectos se consideran, el ambiente dentro de las instituciones penitenciarias, el hombre que se encuentra recluido en las instituciones penitenciarias, la necesidad social de atender a este sector de la población marginado y vulnerable, y de readaptar socialmente al hombre, para hacerlo un hombre resocializado (Ramírez, 2012).

En ese sentido, la pedagogía penitenciaria partirá entonces, para su intervención en el tratamiento, a través de la idea del hombre que la pedagogía en general, la antropología y la sociedad tienen, y que buscan lograr a través de la educación, lo cual conlleva a un proceso de resocialización, reparación y escucha, y abrirá, a través del proceso formativo, alternativas que mejoren su estadía intra muros y la posibilidad de adquisición de mejores oportunidades fuera de ellos.

De esta manera, la pedagogía penitenciaria se convierte en una disciplina que busca los medios necesarios como intervención, en el tratamiento del delincuente interno, para favorecer su proceso de readaptación y evitar su reincidencia en la vida delictiva, a través del empleo de prácticas formativas, como cursos, desarrollo de habilidades y aprendizajes que le permiten lograr el fin que el sistema penitenciario tiene: el de readaptarlo socialmente de la mejor manera posible, así pues, a partir de esta pedagogía, se atenderá de manera específica al sector penitenciario, perteneciente a cualquier centro de prisión, que al estar en estado de reclusión, está en riesgo social,

riesgo que lo hace vulnerable y susceptible de marginación social; por lo cual, se debe atenderle y darle solución a sus demandas y expectativas sociales, a través de la intervención pedagógica.

Además, se puede afirmar que la pedagogía penitenciaria abarca la reflexión de todos los medios que dentro de los centros de reclusión se han de emplear para lograr reformar al interno. Sin embargo, su función e intervención son distintas y van más allá del mero hecho reflexivo, "su función radica principalmente el tratamiento que esta ha de dar al interno, y su intervención en el modo en que como este tratamiento es llevado a cabo por la pedagogía –o por el pedagogo-" (Ramírez, 2012, p. 79).

De esta manera, la función de la pedagogía penitenciaria radica en hacer el estudio pedagógico para determinar el tratamiento con base al diagnóstico y al pronóstico; dar seguimiento al interno, como parte su tratamiento y de esta forma, reclasificarlo y otorgarle beneficios.

Por su parte, la intervención toma como partida el estudio pedagógico aplicado al interno y para poder intervenir en la situación característica de vida de cada uno, la pedagogía penitenciaria emplea medios pedagógicos que contribuyan a su formación. Estos medios de intervención son además del trabajo, la educación y la capacitación para el trabajo, así como, medios auxiliares de tratamiento (Ramírez, 2012).

Por consiguiente, se podría sugerir una pedagogía penitenciaria que se contextualice a las vivencias de los internos, que transforme un tiempo de condena en una oportunidad de mejoramiento a partir de la adquisición de nuevos aprendizajes en pro de replantear su proyecto de vida y brinde herramientas al interno para que logre asumir roles diferentes al de reincidir en actos delictivos, de esta manera se evite la repetición de comportamientos que lo conduzcan a estar nuevamente privado de la libertad.

REDUNOT

Ahora bien, para que se origine el proceso pedagógico penitenciario, se necesita la actuación de dos actores principales, el estudiante que en este caso es el interno y el docente. En ese sentido, Scarfó et al., (2013, como se citó en Español, 2018), refiere acerca del interno:

> El tratamiento penitenciario, recae en los privados de la libertad, y es en ellos, en quienes las funciones de la pena se hacen vivenciales, de la misma forma son ellos, a quienes se les brinda la oportunidad de aceptar el tratamiento penitenciario buscando ante todo la resocialización, intentando romper el esquema de enfermedad que prevaleció hace muchos años en las prisiones de aquellos, a quienes aún se les llama internos (p. 173).

Así mismo, Scarfó, Pérez y Montserrat (2013) señalan: "al decir interno, estamos diciendo en esta perspectiva que la persona encarcelada es alguien enfermo y en verdad es una persona presa, detenida, privada de su libertad, encarcelada, hasta enjaulada si se permite" (p. 88)

Por otro lado, se afirma que para el interno su principal conflicto es según Acosta (2013):

> haber perdido la libertad y que en adelante su vida es sólo dificultades y carencias externas, que le desintegran su mundo, su familia, pertenencias, negocios, relaciones sociales, espacios recreativos y de libertad, junto con la presión pública en nombre de la víctima; e internas que le exigen adaptarse, que enfrente en un recortado espacio la adversidad, la tensión y la prisionalización (p. 36)

De igual manera, el interno(a) desde el punto de vista judicial es un infractor de la ley penal, en los centros carcelarios, es una persona privada de la libertad, en fin, una persona como cualquier otra, sujeto de deberes y derechos, generador de su propio desarrollo, con potencialidades y capacidades para vivir en sociedad. De acuerdo con

su interacción, valoración y comportamiento social, quien optará por permitir el trato o negarlo, frente a los demás se presentará como partícipe a intercambiar o chocar, depende únicamente de él, las decisiones que tome y asumir lo que esto conlleve.

Ahora bien, según Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2004, p. 12), en el caso colombiano el interno pretende: "La disminución de la pena en función del estudio, de la conducta y el comportamiento, a través de un modelo en el cual atraviesa distintas etapas en el curso de la pena". De esta manera, el interno busca en la educación intramuros una oportunidad para disminuir la estadía en el encierro, Español (2018, p. 176) afirma que: "su presencia en las aulas es más por beneficio de la redención de pena, que por una convicción total frente a su quehacer como educando".

Por otro lado, para orientar la pedagogía penitenciaria, está el docente. Así, cuando se habla del maestro de cárceles se debe pensar en un educador de adultos que tiene las herramientas para transmitir los conocimientos formales, pero que carece de capacitación para poder desempeñarse en el contexto de encierro, aunque esta falencia descompensada con un despliegue autónomo en su ejercicio, procura entregar alternativas al alumnado en este espacio áulico (Martel y Pérez, 2007)

Muchos de los maestros aluden a su trabajo en el ámbito de encierro, como una elección para la militancia, la mayoría de ellos concuerda en que no se puede descargar el peso de la resocialización en sus funciones. Sin embargo, son conscientes de que el proceso formativo no se reduce sólo a transmitir conocimientos, sino a orientar para la reinserción, labor que es propia de los contextos de encierro. Lo anterior dista del rol del docente que orienta las materias fundamentales y los contendidos académicos para lograr el alcance de competencias básicas en los estudiantes, el docente de encierro asume doble responsabilidad: orientar contenidos académicos y lograr la reinserción social a partir de estos.

REDUNET

Es lógico considerar que existen tensiones entre las instituciones participantes en este medio, es decir, la escuela y la cárcel. Estas tensiones están dadas por los fines muchas veces llegan a verse como contrapuestos, lo cual destaca, una vez más, la complejidad del medio en el cual se desarrollan (Martel y Pérez, 2007).

Lo anterior implica que el docente no es el portador de los valores "socialmente deseables", sino que ofrece la oportunidad de extender el universo simbólico del alumno; esto posibilitaría (si el alumno así lo decide) una reescritura de su historia de vida, lo que no se reduce a una revisión del pasado, sino a la reformulación de su proyecto de vida en acompañamiento del docente o si el interno no lo permite, el docente sólo se limita a la orientación (Martel y Pérez, 2007).

Se observa en este complejo universo, una reducción de los prejuicios por parte de los maestros ya que, si bien la mayoría admite que llegó a ese lugar por una oportunidad laboral, también, en muchos casos se convierte en una forma de activismo político. También se manifiesta que se reconoce al docente como un agente de la educación social ya que realiza un trabajo con sujetos en situación de vulnerabilidad social, intentando que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales.

De esta forma, tanto alumnos como docentes, y por lo tanto la escuela, están condicionados por este contexto que trae aparejadas, implícita y explícitamente, situaciones de violencia que, muchas veces, no están vinculadas con fricciones físicas entre dos o más sujetos, sino con cuestiones relacionadas con lo somático y lo psicosocial (Martel y Pérez, 2007).

El agente educador se convierte en un facilitador de procesos penitenciarios, orienta a la persona privada de la libertad en su toma de conciencia para optar por un proyecto de vida, es el orientador de programas formativos para intervenir problemas que se manifiesten en el proceso de asistencia en grupos con necesidades socioeducativas como inadaptación, marginalidad y alto riesgo social a través de

RED UNEXT

acciones educativas de efecto terapéutico y que permitan hacer su estancia más agradable que de hecho, el solo sentir la presión del encierro, acarrea desánimo para emprender cualquier tipo de actividad o formación.

Por su parte las entidades ONU/UNESCO (1995) sugieren también que los maestros de los establecimientos correccionales deben contar con la experiencia formativa para el ámbito de encierro que garantice orientaciones que vayan más allá de la educación tradicional, lo apropiado sería que cuenten no solo con el nivel de pregrado, sino que se especialicen en alguna de las esferas requeridas para el contexto; además, se deben formar permanentemente y multiplicar lo aprendido con maestros auxiliares, voluntarios, guardias y demás personal que se encargue de orientar procesos formativos.

De la misma forma, es necesario señalar que los docentes cuentan con poco conocimiento de las leyes, por lo que se requiere una capacitación amplia al personal al respecto, para de esta manera, orientar a los internos en el proceso en relación a tiempos, sanciones, rebajas de pena y en muchas de las ocasiones, ser guía de los que no cuentan con la claridad en los procesos judiciales o hasta se les ha negado el derecho de la revisión y apelación de los mismos.

Sin embargo, en Colombia, no existen programas de formación académica (licenciaturas), directas y relacionadas con la docencia en contexto punitivo, es menester mencionar que mediante la Resolución 10270 del (MEN, 2009), todas las instituciones de educación superior deben establecer en su proyecto educativo institucional (PEI) y en el plan de desarrollo institucional, los programas y actividades que desarrollarán como parte del servicio social para los internos en los centros de reclusión, para lo cual es necesario determinar el número de estudiantes de sus programas de educación superior que participan en ellos y en las actividades, cuyo

RED UNIFICT

campo de acción y propósitos de formación puedan contribuir a los procesos de educación, trabajo y rehabilitación de dicha población.

En ese sentido, la labor del docente de encierro se complica al no tener ni la formación, ni las herramientas que le permitan desarrollar bien su quehacer, más aún cuando no se cuenta con el apoyo de los documentos que guíen las orientaciones o prácticas a desarrollar con los internos, tal como que el Proyecto Educativo Institucional que traiga consigo el plan de estudios en el que se defina el modelo y enfoque metodológico con el que se va a atender a la población intramuros.

2.1.1.5 Prácticas educativas en contextos de encierros

La comprensión de las prácticas educativas comienza con la acepción conceptual propuesta por diferentes investigadores que centraron su objeto de estudio en esta temática desde diferentes ámbitos de la acción social que implica la educación.

Robinson y Kuin (1999) conllevan a la reflexión de que la práctica se puede concebir desde dos perspectivas: general y acotado. Asimismo, MacIntyre (1984, como se citó en Robinson y Kuin, 1999) define de forma general, como práctica cualquier actividad humana cooperativa que se realiza de forma coherente y compleja, establecida socialmente a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad.

En ese orden de comprensión general, se puede considerar que la práctica educativa no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos, es una empresa moral, no una técnica, y en forma acotada, la práctica educativa se puede definir como: “la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada” (Olson, 1992, p. 63).

REPOSITORIO

El autor antes mencionado plantea la práctica educativa de manera general con una definición desde una naturaleza social, que implica lo filosófico y lo aplicado, para argumentarse en la experiencia, sin necesariamente ser particularizada a los contextos en donde se observe, pues es un actuar de quien enseña sobre el que aprende y ambos en un entorno que los define.

Además, Badia (2019) considera que la práctica educativa es "un conjunto de la actividad del profesor relacionada, directa o indirectamente, con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los contenidos curriculares" (p. 45).

Por otra parte, Gómez (2008) tras una revisión de diversas connotaciones sobre prácticas educativas, las define como el proceso que conlleva la solución de problemas, en ese sentido el papel del profesor, es de un agente que hace uso de su conocimiento tácito para resolver los problemas y lograr metas educativas desde el programa que orienta y desde la identidad que planta la institución.

García, Loredo y Carranza (2008) definen la práctica educativa como un conjunto de situaciones en las que se enmarca el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los autores refieren a las prácticas educativas como una cuestión que sobrepasa la simple interacción docente-alumno en el aula, pues dicha interacción se determina por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo, así entonces el concepto toma una orientación contextual, y se separa del mero hecho técnico de la práctica

En una concepción más social de las prácticas educativas en el contexto de la educación pública, los autores Manghi, Saavedra y Bascuñan (2018) las conciben como una forma de actuar en las que se reflejan las decisiones de diversos actores de una escuela para dar respuesta a necesidades, situaciones o problemas que se puedan presentar en el contexto educativo. Afirman, además, que la educación corresponde a

una práctica social que no se desarrolla separada de la política ni de la economía, al contrario, está unida indisolublemente a las prácticas en esos niveles.

Como integrador de las diferentes posiciones se consideraría a Gimeno (1999), quien plantea que las prácticas educativas son todas aquellas acciones realizadas por los maestros en el ámbito escolar, desde el discurso magistral en relación con el conocimiento de alguna asignatura, hasta la formación de sus estudiantes basadas en la apropiación de las normas institucionales y sociales, y complementa que, además, son acciones relacionadas con el ciudadano, la enseñanza y la dirección de otros. Se configuran como saberes estratégicos, conocimiento sobre los saberes, motivaciones y deseo compartidos; y se sedimentan en tradiciones culturales y formas visibles de desarrollo de las actividades educativas.

Por su parte, Giraldo y Jiménez (2017), plantean un concepto general sobre la práctica educativa como la integración de la pedagogía y la práctica docente, pues se asume como la acción que despliega el maestro en el aula, en donde se involucra aspectos como los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y procesos de educación integral; con lo cual se establece una relación con los estudiantes, bajo criterios de la convivencia, para luego construir escenarios sociales que dan muestra de un proceso formativo.

Por otra parte, Tilano, Henao y Restrepo (2009), en su estudio asociado a las prácticas educativas familiares y el desempeño académico, afirman que las prácticas educativas se entienden como todos aquellos procesos formativos que pueden presentarse en diversos contextos del desarrollo humano, en lo cultural, social, escolar o familiar, que permiten la adquisición de diferentes formas de educación y promueven el desarrollo personal de los individuos, teniendo en cuenta el aprendizaje que se realiza como una construcción y una apropiación personal que lo lleva a efectuar una reestructuración del conocimiento del que dispone.

RED-UMECIT

A partir de la revisión conceptual anterior, es posible contemplar que las prácticas educativas, se conceptúan de manera general, sin embargo, se flexibilizan para asociarse y comprenderse desde contextos particulares de estudio, pues es una función mediadora de formación, indistintamente de la pedagogía o la aplicación, lo cual indica que el concepto abarca implicaciones de contextos, es decir tiene particularidades propias del contexto en el cual se realizan o desarrollan.

Por lo tanto, la responsabilidad de las prácticas educativas es más amplia que el mero hecho de impartir un conocimiento en respuesta a cubrir la necesidad de formación de las personas, al contrario, asume la reflexión posterior de lo que dicho conocimiento puede llegar a transformar no solo la capacidad cognitiva del aprendiz, sino, además, la forma como entiende el mundo y se involucra con él.

A partir de ahí, es posible suponer una práctica educativa como una actividad instruccional destinada no solo a resolver una carencia de conocimientos momentáneos, sino que trasciende la formación en la significación del educando, pues es necesario que el maestro además de trasmitir información, motive a la reflexión y conecte los saberes previos con los nuevos conocimientos a fin de lograr un crecimiento del saber en el aprendiz.

Al respecto, Durango (2013), afirma que la importancia de las prácticas educativas radica en el desarrollo del ser humano bajo circunstancias que deberían ser afrontadas, ajustadas y mejoradas en su contexto y claramente facilitadas en sus elementos y métodos, para la aprehensión y cognición significativa del conocimiento y la formación.

En ese mismo orden, Gaitán (2008) en su investigación sobre las prácticas educativas y la educación superior en Colombia, resalta que las prácticas educativas y los diferentes desarrollos educativos tienen una influencia directa en el desarrollo

cultural de los educandos, es allí donde el maestro ejerce su labor y cumple significativamente con el objetivo de ser formador.

Por ello, las prácticas educativas adquieren importancia no solo en el medio educativo tradicional, sino también en el medio social y en la incidencia del sentido del ser en el hombre, siempre que se connote desde la formación, más que de la instrucción. Es entonces que, varios autores han resaltado esa importancia, con el propósito de trascender de una mera definición técnica y acotada de la práctica educativa, a considerarla como una responsabilidad de transformación social.

Al respecto Barragán, Gamboa y Urbina (2012), señalan que:

> La práctica diaria de los profesores conlleva una responsabilidad que va más allá de entregar resultados de aprendizaje. La acción de los profesores en el aula de clase requiere inevitablemente de la continua toma de decisiones sobre qué se debe hacer, no solo para lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino también en cuanto a cómo contribuir de la mejor manera a la formación de sus estudiantes y, en últimas, y como consecuencia de la relación que se establece entre las personas que son profesor y estudiantes, también acerca de cómo ayudarlos a estar bien en el mundo presente y futuro (p. 44)

De esta manera, se hace necesario, que, dentro de ciertos contextos, tales como los de encierro se desarrollen prácticas educativas que induzcan a los estudiantes o adolescentes a un proceso de resocialización y reparación con el respeto y garantía que por derecho merecen. En el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia, las prácticas educativas se plantean en el proceso de enseñanza, para la formación intramuros, orientadas por tres pilares humanos fundamentales: la Institución educativa a partir de los docentes, los menores y el operador (bajo la mirada constante y supervisión de las entidades territoriales del sector educativo y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar).

RED-UMECIT

Además, las prácticas educativas deben desarrollarse de forma igualitaria, sin discriminación y con una exigencia de reflexión crítica acerca de su reconocimiento de las diversidades culturales. El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), exige que la educación, y por ende las prácticas educativas, deben estar contextualizadas de acuerdo a la Ley 1098 del 2006 de infancia y adolescencia, el Ministerio de Educación Nacional, para el sector educativo a partir del Decreto 2383 de diciembre del 2015 y el Ministerio de Protección Social, a través de los lineamientos técnicos del modelo de atención para adolescentes y jóvenes en conflicto con la Ley-SRPA del 2020, se requiere que el proceso de enseñanza sea integral, mediante el cual se involucre a la familia, los grupos de pares y el contexto cercano del adolescente.

Por su parte, Molina (2017) en su investigación denominada "Las prácticas educativas en contextos de encierro: enseñar a leer y escribir textos académicos en el ingreso a la universidad", refiere que en los contextos de encierro es necesario conceptualizar la educación como una herramienta para el cambio social, la reformulación de los roles tradicionales del docente y del estudiante, construir colectivamente el conocimiento, recuperar los espacios de diálogo y del trabajo grupal, todo desde una perspectiva crítica

Igualmente, Molina (2017), propone que las prácticas educativas en los contextos de encierro se deben abordar primero a partir de la práctica de extensión y formación en el contexto con relación a la educación desde lo histórico y marco institucional y el derecho a la educación como fundamento para intervenir en el encierro. Segundo en torno a la perspectiva de la educación popular o liberadora como marco político- pedagógico para la intervención en contextos de encierro desde ético y lo político. Para de esta forma abordar la educación para el cambio social, los elementos de la situación educativa, el rol de los docentes y estudiantes, la construcción colectiva del conocimiento a partir de las experiencias y los saberes de los participantes, el trabajo colectivo como punto de partida para la reflexión y la organización, la

REPOSITORIO

importancia de la circulación de la palabra a partir del diálogo y por último la lectura crítica de los textos y del mundo como herramienta de desnaturalización.

Finalmente, el tercer aspecto que presenta esta autora se refiere los abordajes de las prácticas de lectura y escritura académica a partir de perspectivas de estudio y enseñanza del discurso académico, como son la alfabetización académica, la lingüística educativa y la perspectiva de lenguas para fines específicos.

En ese sentido, según Molina (2017 las prácticas educativas en los contextos de encierro, estaban encaminadas al alcance y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, los cuales enmarcaban el trabajo de docentes y estudiantes; lo particular de las prácticas propuestas por la autora, es que el trabajo planificado requiere de la formación de los docentes en determinados temas que van desde la parte legal hasta los contenidos prácticos y académicos, que llevaran al docente a prepararse en el caso de no poseer el conocimiento respectivo, para ser impartido en el aula. Lo que quiere decir que el docente no sólo se limita a orientar contenidos conocidos por él si no que, al estar planeados desde un documento institucional, al no estar preparados, les exigía hacerlo para replicarlo a los estudiantes.

En este sentido, se afirma que la enseñanza en contextos de encierro tiene rasgos específicos, que la caracteriza, entre los cuales está el considerar que son instituciones educativas que se encuentran en ambientes de permanente tensión y práctica, debido a las circunstancias que se presentan por las situaciones personales y legales de los internos en relación a su situación, lo cual presenta un enfrentamiento entre dos lógicas: la lógica represiva del castigo y la formativa, que defiende el derecho a la educación de las personas privadas de su libertad.

De esta forma, en una institución como la “cárcel” o centros de reclusión u orientación, donde se señala a las personas como “delincuentes” o como “internos”, el rol de estudiante representa una estrategia de reposicionamiento y resistencia. Al

respecto Molina (2017), expresa que los estudiantes en estos contextos están sujetos a prácticas de violencia simbólica, por lo que el espacio educativo representa un refugio para recuperar la propia voz y ejercitar la palabra.

A esto se suman las dificultades de acceso a los materiales de estudio, las limitaciones para disponer de un tiempo y un espacio para estudiar, los problemas burocráticos vinculados con los traslados y la llegada de los estudiantes a las aulas. En los contextos de encierro, es importante no naturalizar las prácticas educativas y acompañar a los estudiantes en el aprendizaje no solo de los contenidos sino de los modos de apropiación. Es en este sentido resultan esenciales la reflexión y el trabajo sobre las prácticas académicas que contemplen los factores contextúales.

Al respectos, Miner (2012), en su investigación sobre la educación en contextos de encierro, programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad, señala que es necesario reconocer en la práctica educativa, una posición ideológica, lo que particularmente en estos contextos, es compartida por los docentes, la defensa del derecho de los estudiantes, esto debido a que es un espacio escaso de dotación, en el que se deben ingeniar diferentes estrategias de intervención que no son neutras, lo que genera efectos y afectos, en ocasiones contrarios a la intención que se planea, por lo que es necesario prever que se puedan generar situaciones (emocionales) consciente o inconscientemente, debido a la sensibilidad de los estudiantes.

De igual manera, Miner (2012), señala que la enseñanza en estos contextos, permiten cuestionar dispositivos de poder lo que es común en el sistema educativo, en el sistema carcelario y a la vez, en ambos en conjunto; lo cual que lleva a confrontar la imagen de los estudiantes como beneficiarios en las prácticas y discursos por lo que acceden a la educación, siendo que ella en el contexto, es parte prevista del reglamento y que además ubica el proceso de enseñanza como un derecho a garantizar a promover y generar las condiciones materiales que faciliten su ejecución.

REDUNCT

En este sentido es importante reconocer que los procesos de enseñanza – aprendizaje dan como resultado aprendizajes significativos y a la vez, los estudiantes atendidos en los contextos de encierro, tienen la posibilidad de reconfigurar sus oportunidades y proyecto de vida a través de una educación de calidad, en la que se consideren competencias, saberes y valores; que generen mejores condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los adolescentes. De este modo la escuela, asume el desafío de brindar a través de la enseñanza las habilidades sociales necesarias, en las que se vean reflejadas las prácticas educativas integrales aprendidas que sólo pueden garantizarse a través de una gestión académica pertinente.

2.1.1.6 Gestión educativa en contextos de encierros

Los procesos de gestión académica en Colombia surgieron a partir del momento en que el Ministerio de Educación Nacional (2008) promulga la Guía 34 para el mejoramiento institucional y que, hasta la fecha aún es vigente y de obligatorio cumplimiento.

Ahora bien, para comprender la gestión académica que se debe planificar desde las instituciones educativas que atienden a los adolescentes del SRPA, es necesario conocer los inicios de la gestión, cómo surgió en el sector educativo, cuáles son los procesos y componentes que la conforman y cuáles son las etapas que se deben aplicar para lograr una gestión académica institucional pertinente.

En ese orden de ideas, dentro de la nueva dinámica social y el afán por descentralizar el sistema educativo, las instituciones, se ven en la obligación de asumir nuevos retos, entre ellos, la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera autónoma para tener la oportunidad de acceder y a la vez cumplir con los requerimientos de las normativas vigentes de cada nación, de la globalización de la educación y de la sociedad en general.

REPOSITORIO UNIMETA

Si bien es cierto, hace 25 años, las instituciones no tenían urgencia por transformar su quehacer, el impacto de la globalización estaba en sus inicios y no se gestaba la preocupación por reflexionar sobre las prácticas cotidianas de docentes, directivos y administradores y mucho menos de su funcionalidad. “No había afán por cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación y mucho menos por transformarlos” (UNESCO, 2000, p. 42)

Sin embargo, en la actualidad se pide que los actores del sector educativo, gestionen procesos coherentes y pertinentes a la realidad social, esto en aras de asumir la responsabilidad de obtener buenos resultados, reflexionar acerca de sus prácticas, proyectar, diseñar, implementar, analizar y evaluar su desempeño que a la postre, sea pertinente al contexto real donde está la comunidad educativa.

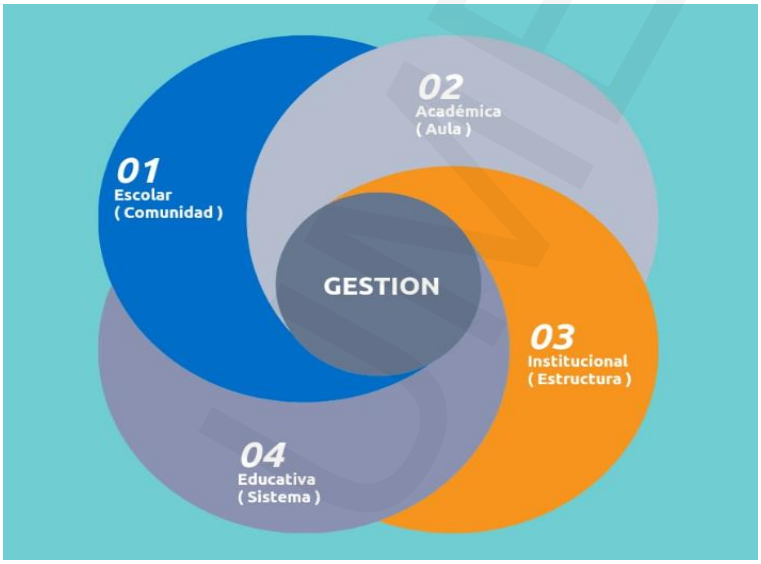
En este orden de ideas, el proceso de gestión en el sistema educativo, requiere de factores como la organización, la planeación, manejo de recursos, participación de la comunidad, control y seguimiento constante, lo anterior para generar buenos resultados y a la vez asegurar que la prestación del servicio educativo sea pertinente y de calidad.

En ese sentido, Mora (2007 como se citó en Restrepe, 2008) plantea dos niveles de gestión: uno lineal o tradicional, sinónimo de administración, donde el concepto de gestión es el conjunto de diligencias que se realizan para desarrollar un proceso o para lograr un producto determinado y otro que se asume como dirección, como conducción de actividades, a fin de generar procesos de cambio.

En base a lo anterior, a Restrepe (2008) y, de acuerdo con los fines de la investigación, la gestión se asume en el nivel de dirección y conducción de actividades que conlleven a procesos de cambio para fortalecer y mejorar el desempeño integral de las instituciones educativas, a través del diseño e implementación de planes de mejoramiento que permitan organizar y planificar acciones en pro de las comunidades

REDUNOT

educativas. En este sentido se considera la gestión como el proceso fundamental de planificación, organización, dirección y control que llevan al sector educativo a brindar un servicio pertinente a las necesidades del contexto y con calidad. La gestión en educación se concretiza en cuatro niveles o áreas de gestión: escolar, académica, institucional y educativa (ver gráfico 3) y cada una de ellas abarca un enfoque correspondiente.



Fuente: Elaboración propia
Gráfico 3. Áreas de gestión

Ahora bien, cada uno de los niveles o áreas de gestión, está conformado por procesos y componentes que se deben evaluar periódicamente para reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades que presentan los establecimientos y de esta manera, dar inicio a la ruta de gestión institucional a partir del diseño e implementación de acciones que lleven al mejoramiento continuo.

Para Falcón (2016 como se citó en Medina 2019), existen nueve aspectos importantes en la gestión educativa, tal como lo muestra la tabla 7:

Tabla 7. Aspectos importantes de la gestión educativa

Número de Etapa	Aspecto
1	El objetivo central es diseñar estrategias orientadas a lograr aprendizajes de calidad
2	Organiza, coordina y evalúa los procesos y recursos para lograr eficiencia en los diferentes contextos (social, académico, administrativo y comunitario)
3	Analiza de forma general los problemas de la institución, para aportar soluciones que respondan a las brechas del entorno
4	Aporta datos e indicadores para evaluar y retroalimentar a la dirección sobre el avance, porcentaje de cumplimiento, objetivos, metas y actividades planificadas
5	Evalúa los resultados con relación al rendimiento de los estudiantes, procesos del docente y administrativos que faciliten la toma de decisiones
6	Aporta información que se transforma en conocimiento para evaluar la gestión
7	Opera en el buen funcionamiento de cada nivel o área de gestión
8	Organiza la estructura educativa en cada una de sus dimensiones
9	Orienta políticas educativas y garantiza educación con pertinencia en cada uno de los contextos e integrantes que la conforman

Fuente: Medina (2019), Modelo de gerencia y gestión académico administrativa

Cada una de las etapas se debe evidenciar en las áreas de gestión de manera integral. Sin embargo, es de notar que el área medular de la gestión que se encarga de posicionar y caracterizar el trabajo de una institución es la gestión académica o pedagógica. Por esta razón es necesario plantear algunas apreciaciones que hacen los autores al respecto.

Pérez (2000, como se citó en Siabato, 2013), quien considera que la gestión académica, se fundamenta con los aportes de la teoría de calidad educativa integral; además, plantea que es un enfoque articulador que se presenta a través del Proyecto Educativo Institucional y que tiene dos perspectivas, la calidad de la educación (tomada como un fin) y la calidad en la educación (que es el medio para alcanzar el fin), de esta manera el PEI, evidencia el enfoque de la calidad de la gestión académica en la Institución.

Ahora bien, Pérez (2000), en su teoría, afirma que la calidad de la educación está inmersa en los medios, recursos, procesos o resultados y en las metas que la institución se fija, si las metas son altas, se necesita que los anteriores elementos actúen

de manera armónica para lograr la eficacia de las metas de calidad propuestas, en conclusión, lo anterior expuesto por Pérez, sería el enfoque integral.

En este sentido, Pérez (2000, como se citó en Blanco y Quesada, 2013), consideran que, un modelo de gestión integral está conformado por unos elementos de entrada y procesos que generan salidas; de esta manera la entrada es la gestión estratégica y los procesos de salida son la gestión humana, académica y administrativa que hacen parte de la responsabilidad institucional y todos a la vez se encargan de generar resultados y sean competentes en sus desempeños.

Si bien, si para las Instituciones Educativas Regulares (IER), se habla de una gestión que debe lograr estudiantes competentes, dentro de los contextos de encierro, el alcance de la gestión, debe comprender las mismas características. Los adolescentes del SRPA, a partir del proceso de enseñanza aprendizaje, deben desarrollar habilidades sociales, que conlleven al estudiante a ser competente en sus procesos de socialización. En ese sentido la competencia cognitiva se dificulta, ya que la educación se debe planear desde la inclusión y flexibilidad; sin embargo, las habilidades sociales, deben estar al mismo nivel de competencia de estudiantes regulares.

Por otra parte, Inciarte, Marcano y Reyes (2006) definen la gestión académica como el conjunto de procesos a través de los cuales se administran los componentes y subcomponentes curriculares y que, a su vez apoyan y dan sentido a la práctica pedagógica permitiendo de esta manera, construir y modelar el perfil del estudiante.

Es así como la gestión académica y la práctica pedagógica se relacionan, ya que de la orientación que se brinde de los recursos curriculares, depende la calidad de las prácticas en el aula, dando forma al desarrollo y perfil del estudiante de acuerdo al enfoque del establecimiento educativo, en el caso de los contextos de encierro, el establecimiento educativo debe garantizar un enfoque integral.

RUDECT

Para Navarro (2000 como se citó en Huamaní 2014, p. 260) manifestando que la gestión académica "son todas las acciones o actividades relacionadas al aprendizaje y enseñanzas específicas de los educandos", además, está conformada por un conjunto de acciones relacionadas al aprendizaje de los educandos, a instrumentos y herramientas.

De esta manera, en relación a como este autor, asume la gestión, se afirma que el proceso de gestión y el proceso de enseñanza estructuralmente, están relacionados ya que ambos se deben planificar, orientar, ejecutar y evaluar los resultados obtenidos en relación a los vacíos existentes, para corregir las desviaciones encontradas, en aras del mejoramiento continuo de cada proceso, los cuales se deben aplicar en todos los contextos educativos, regulares y de encierro.

Todas estas acepciones se relacionan también con el MEN de Perú (2005, como se citó en Sánchez, 2017) quien sostuvo que la gestión académica:

> Es el conjunto de acciones que realizan las organizaciones colegiadas de una institución en función de su conocimiento. Es la función que define el rumbo de la Institución educativa a partir de la implantación y operación de las decisiones académicas (p. 33).

En el mismo sentido, Brunner (2006 como se citó en Sánchez 2017 p. 137) afirma que la gestión académica "es la direccionalidad de la institución educativa que conjuntamente con sus profesores asegura a todos sus educandos la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas necesarias para prepararlos para la vida adulta"

Ahora bien, lo anterior, hace un abordaje a partir de las acepciones de algunos autores con relación a la gestión académica y el escenario educativo en el que el docente a través de procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, despliega todas las acciones necesarias, de formación y apoya el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, así mismo podrán contar con nuevos conocimientos, recursos

REDUNOT

sociales y personales, que les permita enfrentarse y adaptarse a los constantes cambios que la sociedad presenta.

Por otra parte, considerando el contexto de encierro que atañe a la investigación, el Ministerio de Educación Nacional (2008), aborda la gestión educativa a partir de la Guía 34 para el mejoramiento institucional-de la autoevaluación al plan de mejoramiento, en la que se afirma que la gestión es uno de los caminos que conlleva al desarrollo social y económico en condiciones sostenibles de equidad.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, a partir de la Guía 34 para el mejoramiento institucional, tiene como propósito fortalecer las instituciones y los procesos intrínsecos, para transformar la educación en todos los niveles en pro de mejorar la calidad educativa, bajo la responsabilidad de rectores, maestros e investigadores.

A fin de dar cumplimiento a lo anterior, el Ministerio de Educación diseña y propone en el año 2008, la implementación de la guía para el mejoramiento institucional-de la autoevaluación al plan de mejoramiento; cabe anotar que este documento está conformado por el mejoramiento del marco institucional, la ruta del mejoramiento y guías orientadoras para la elaboración de los planes en las cuatro áreas de gestión e invita a los integrantes de la comunidad educativa, a reflexionar y reconocer oportunidades de transformación.

Para lograr el mejoramiento institucional, tanto para población regular como para la de encierro, se propone el diseño de planes de mejoramiento en los que se articulan acciones, saberes y diferentes aportes que fortalecen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de esta manera lograr una educación de calidad y pertinente a las necesidades del contexto de la comunidad educativa. Además, cabe aclarar que todos los Centros de Orientación que brindan apoyo a los estudiantes del sistema en el marco del SRPA funcionan como sedes de Instituciones Educativas Principales que atienden

a población regular, por lo tanto, en el PEI se debe especificar los planes de mejoramiento de la población regular y los planes para la población del contexto de encierro.

En efecto, el Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma que el fortalecimiento de la autonomía institucional se centra en una eficaz gestión efectuada en el marco de las políticas públicas, lo cual propicia la participación activa y consciente de la comunidad académica y legitima al gobierno institucional.

Asimismo, en la Guía 34 se manifiesta que los establecimientos educativos pasaron de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Lo que redunda en nuevas formas de gestión para el cumplimiento de los propósitos, el desarrollo de capacidades, articulación de procesos internos y consolidación del PEI. Cabe destacar que la gestión institucional lleva consigo cuatro áreas de gestión directiva como son administrativa, financiera, comunitaria y académica.

Ahora bien, tanto en el PEI como en la Guía de Mejoramiento Institucional se aborda el componente o el área de gestión académica. En ese sentido, es necesario conocer las referencias al respecto la cuales abarcan a toda la población educativa en general (regulares y de encierro).

En relación al componente pedagógico o académico del PEI, el Ministerio de Educación Nacional (2008) lo asume como un componente misional en el desarrollo de la labor educativa, en el que se deben formular e implementar el proceso de enseñanza, la forma de trabajo de los docentes en relación a sus prácticas, la planeación de currículo y la evaluación de desempeños y competencias desde el nivel preescolar hasta el bachillerato.

También se debe considerar que en este componente se define el enfoque pedagógico, el plan de estudios, metodologías y evaluación sumativa, formativa y la

REDUNET

atención flexible y pertinente a poblaciones con discapacidad y talentos excepcionales (MEN, 2008).

Al respecto, la guía 34 de mejoramiento institucional (MEN 2008, p. 74) dice que:

> La gestión académica es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Lo anterior se debe aplicar en todas las instituciones educativas del territorio nacional, sin hacer distinciones de poblaciones, zonas o características especiales. Lo mismo sucede con la guía de estándares de competencias para las áreas básicas y fundamentales (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana) y algunas orientaciones para otras áreas (inglés, tecnología y religión), además, la guía permite establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país y las áreas que integran el conocimiento en la escuela.

De esta manera, se da inicio al sector educativo en los procesos de gestión de calidad; de igual forma, el MEN (2009) promulga y reglamenta el Decreto 1290 del 2009, relacionado con el Sistema de Evaluación de Estudiantes (SIEE), es así como a través de las normas y diferentes exigencias por parte del estado, las instituciones se han visto en la necesidad de mejorar su desempeño para garantizar la prestación del servicio educativo. En efecto, cada institución educativa debe garantizar desde el SIEE los criterios para la evaluación de los estudiantes, los cuales deben ser acordes al contexto.

RED-UNICA

Asimismo, el Decreto 1290 del 2009, señala que la evaluación se debe aplicar de tres formas, cualitativa, cuantitativa y formativa; en el caso de las instituciones educativas que atienen a la población en el marco del SRPA, en el SIEE se debe registrar los criterios que conlleven a una evaluación pertinente del proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que las instituciones refieren criterios generales sin especificar los parámetros particulares para dicha población. En ese sentido, los criterios para valorar el aprendizaje de los estudiantes, cambian de forma considerable, por lo que la evaluación debe ser flexible y responder a la diversidad de los adolescentes del contexto de encierro, para las modalidades privativa y no privativa.

Ahora bien, todo el proceso que involucra la gestión y el mejoramiento continuo, es liderado por el rector o directivo, quien desempeña un rol importante en el que da sentido a todas las acciones que realizan los estudiantes, docentes, padres de familia y demás actores que integran la comunidad educativa.

Hay que mencionar, además, que Vargas (2017) en su artículo "el liderazgo pedagógico del rector en la institución educativa", afirma que el rector debe asumir el liderazgo de la institución educativa en todo su nivel. La motivación y entrega significan el éxito o fracaso de la institución, razón por la cual debe fortalecer sus capacidades, habilidades y rescatar el liderazgo.

Al respecto, De Zubiría (2016, p. 38) hace la comparación:

> Debemos equiparar la labor del rector de una institución educativa con la misión de un capitán de barco, y en verdad, tienen muchas similitudes. El capitán de un barco no puede descuidar ningún detalle, el funcionamiento de las máquinas, la labor de la tripulación en cabina y en cubierta, así como el trabajo de quienes manejan la cocina y el aseo de la nave.

El rector es el responsable de construir con el apoyo de los integrantes de la comunidad educativa el Proyecto Educativo Institucional (PEI), "un instrumento de

REPOSITORIO

gestión, con proyección a mediano y largo plazo, que debe responder a situaciones y necesidades de los estudiantes, de la comunidad local, de la región y del país, debe ser concreto, factible y evaluable" (Ley 115 de 1994, Art. 73).

El PEI de un establecimiento educativo se considera una carta de navegación que orienta el rumbo institucional; en ese sentido, el documento debe contener todas las especificaciones necesarias y la proyección en relación a las actividades a planificar y ejecutar con el apoyo de la comunidad educativa; para la debida atención a los estudiantes en el marco del SRPA, desde el proyecto educativo se debe contemplar la identidad institucional, el conocimiento del contexto que se va a atender, la propuesta pedagógica y gestión desde la integralidad que atienda a las necesidades de los estudiantes del contexto de encierro y regulares. Además, la Institución Educativa que atienda a la población del SRPA, debe incluir los componentes propios de atención (ver gráfico 4)



Fuente: MEN (2015). Cartilla lineamientos SRPA

Gráfico 4. Componentes para el PEI- en Instituciones Educativas del SRPA.

De esta manera, la gestión académica de las instituciones, a partir del PEI, deben unificar los componentes de la gestión que refiere la Guía 34 de Autoevaluación

Institucional y los que se relacionan en la Cartilla de Lineamientos para la Atención del SRPA, dos normas que deben anclarse para lograr una atención efectiva e integral.

Por su parte, De Zubiría (2011) afirma que para las instituciones educativas que adelantan acciones innovadoras y de mejoramiento continuo, el PEI es una herramienta prioritaria, significativa y el principal instrumento que representa la gestión institucional y la calidad de los establecimientos, debe ser construido de manera colectiva por los integrantes de la comunidad educativa y liderado por el rector o directivo.

Por consiguiente, la funcionalidad y desarrollo de las instituciones educativas, para que garanticen una prestación del servicio, acorde a las necesidades del contexto de la comunidad, se logra a través de dos procesos intrínsecos al PEI, la autoevaluación y el plan de mejoramiento, que aunados, desarrollan desde cada una de sus áreas de gestión (directiva, administrativa, financiera, comunitaria y académica), el reconocimiento de la realidad del contexto educativo, la identificación y priorización de necesidades, la toma de decisiones, la estructura de la institución y el mejoramiento de los resultados de la acción educativa (Villegas, 2005).

Una buena gestión, es la clave para que el actuar en conjunto de todos los actores que conforman la comunidad educativa, tenga sentido y a la vez, genere pertenencia a la Institución. La gestión está conformada por un conjunto de etapas con orden y método, lo que permite a través de su ejecución, el logro de objetivos y metas institucionales.

En relación a lo anterior, las etapas de gestión propuestas en la Guía 34 del 2008, a partir de la aplicación de la ruta del mejoramiento, hace referencia a tres etapas; autoevaluación institucional, plan de mejoramiento y el seguimiento, éstas se deben abordar por todas las instituciones educativas del territorio colombiano (públicas, privadas, regulares, privativas, no privativas, raizales); además, para la primera etapa

(autoevaluación institucional) se propone una escala de cuatro niveles de medición (ver gráfico 5) en la que el MEN define las características y alcance de cada nivel.

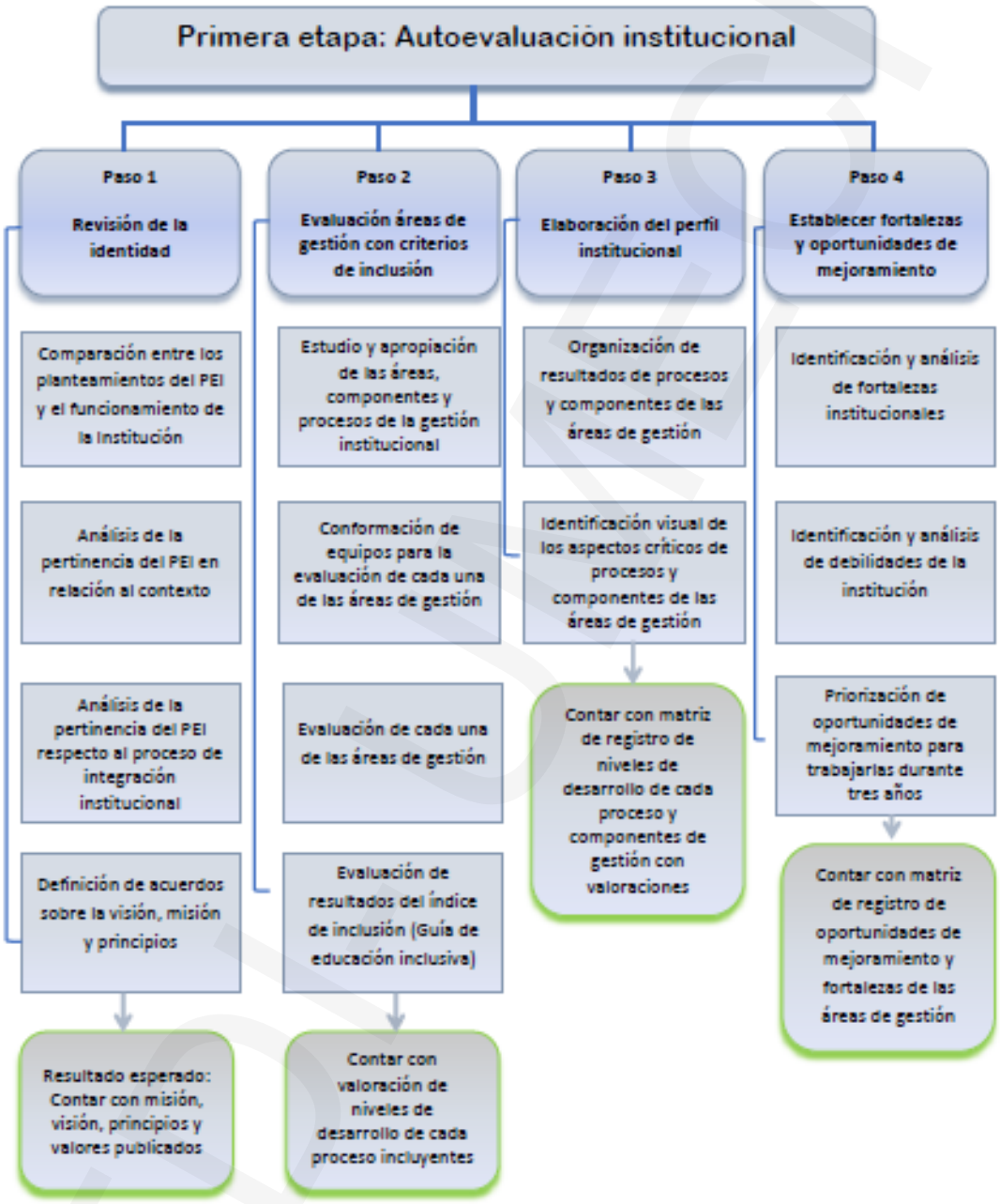


Fuente: MEN, Guía 34 de Autoevaluación Institucional

Gráfico 5. Niveles de medición de la autoevaluación institucional

Asimismo, se relacionan cada una de las etapas de la gestión, en las que se debe considerar el paso a paso de manera ordenada (ver gráficos del 6 al 9) para su debida aplicación en todas las instituciones públicas y privadas del país.

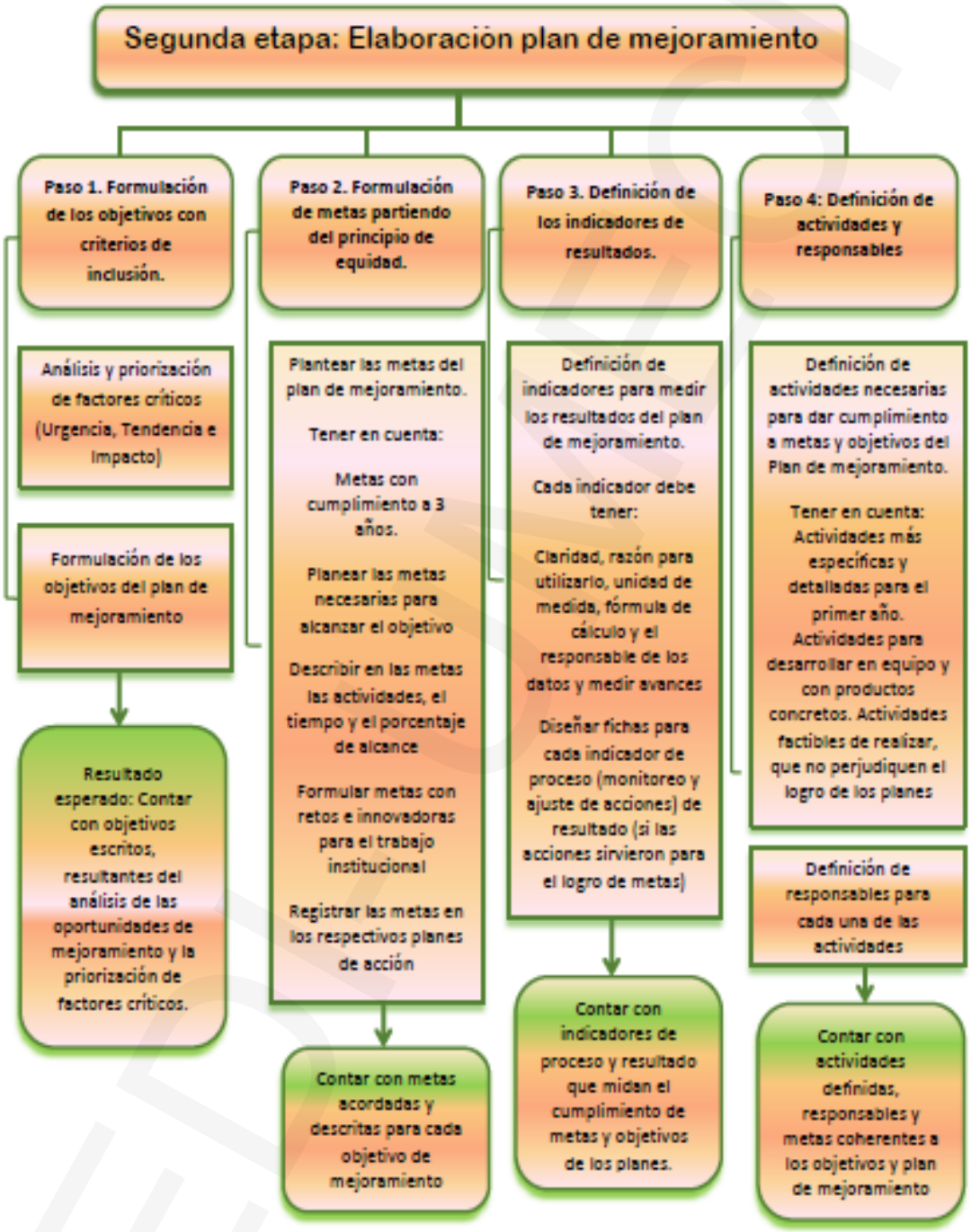
REDUNCT



Fuente: Elaboración propia

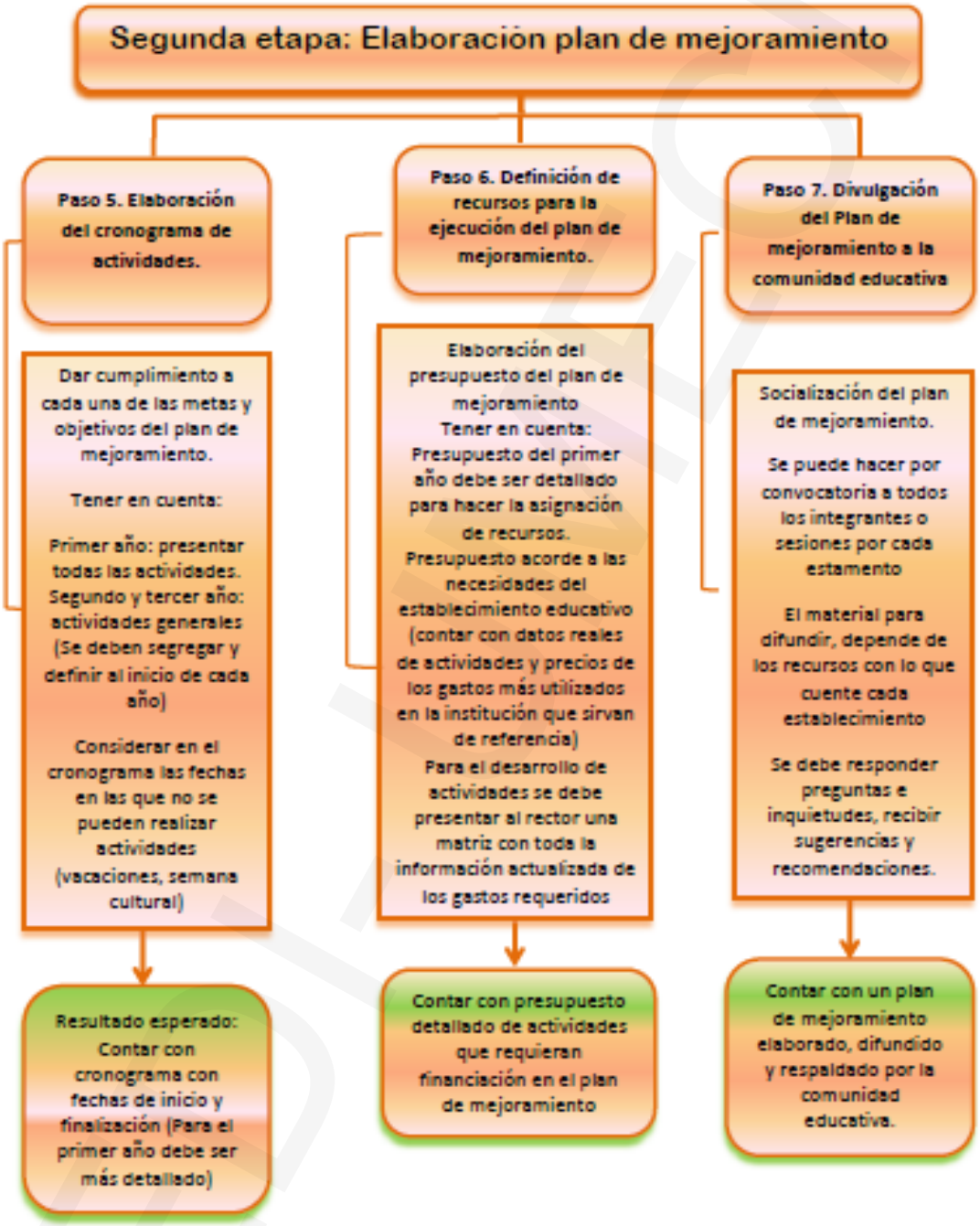
Gráfico 6. Pasos de la etapa autoevaluación institucional

REDUCT



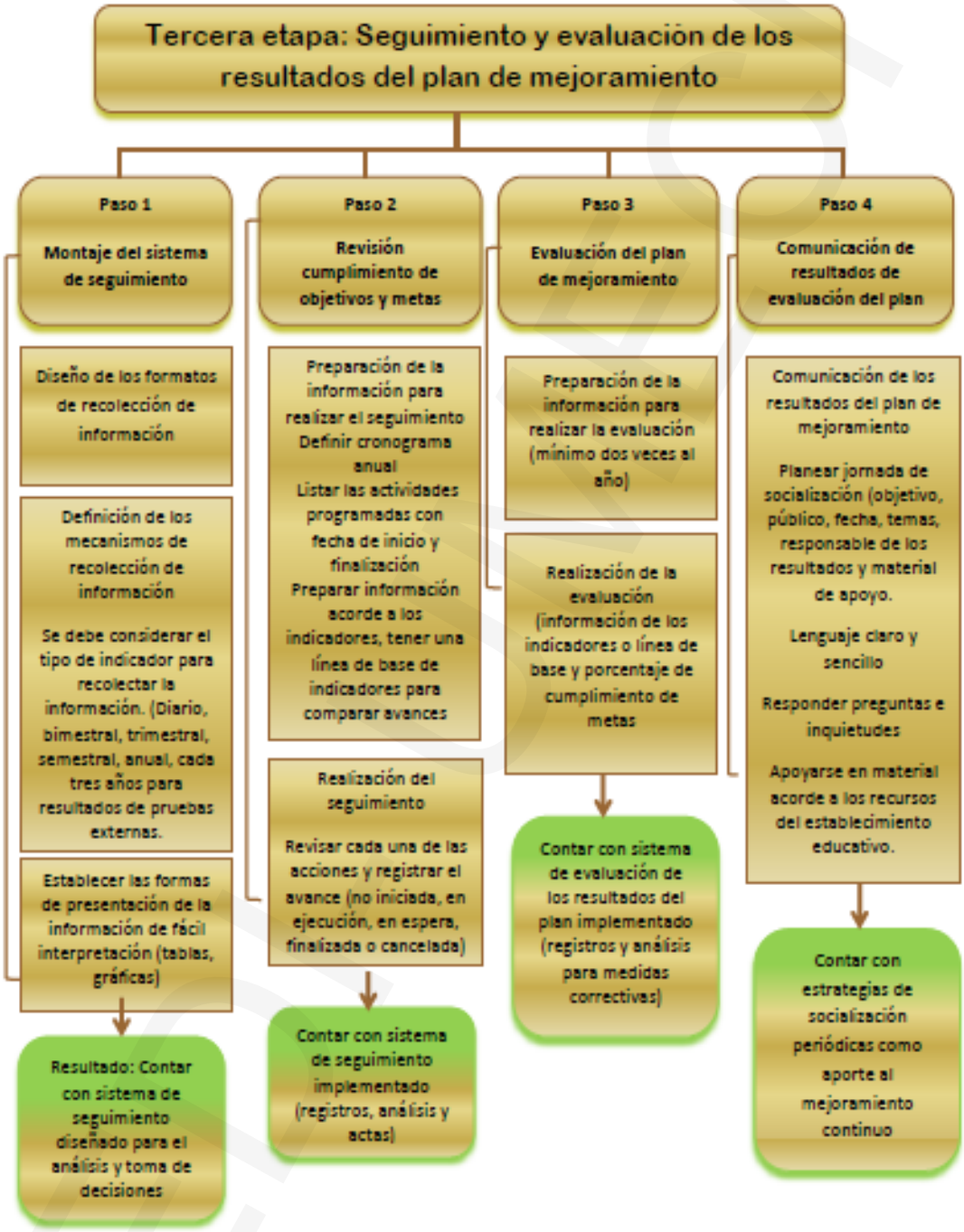
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Pasos de la etapa Elaboración del Plan de Mejoramiento



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8. Pasos de la etapa Elaboración del Plan de Mejoramiento, 2da. Parte



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9. Pasos de la etapa Seguimiento y evaluación de resultados

REPOSITORIO

Cada una de las etapas referidas se deben aplicar para las cuatro áreas de gestión que se evalúan en las instituciones educativas del país, para el fin de la investigación se aborda únicamente desde el área de gestión académica, que conlleva procesos y dimensiones, que van desde el diseño de curricular, aplicado a las prácticas pedagógicas a través del trabajo en el aula, y culmina con el seguimiento a los resultados de aprendizaje (ver tabla 8)

Tabla 8. Procesos y componentes de la gestión académica

Área de Gestión	Proceso	Definición	Componentes
Gestión Académica	**Diseño Pedagógico (curricular)**	Definir lo que los estudiantes estarán dispuestos a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear y la forma de evaluar los aprendizajes.	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.
	Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.
	Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula
	Seguimiento académico.	Definir resultados y actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Fuente: MEN (2008). Serie 34, Guía para el Mejoramiento Institucional, de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento

REPOSITORIO

En relación a los procesos anteriores, es necesario conocer cada uno de los aspectos que se deben abordar desde las instituciones educativas para lograr una buena gestión académica; donde tanto procesos como dimensiones son aplicables para instituciones que atienden a estudiantes regulares y a los adolescentes en contextos de encierro.

Primer proceso - Diseño curricular, para Inciarte, Marcano y Reyes (2006), el currículo es considerado como un elemento estructurador de todas las acciones que a través de la interacción de los componentes que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, se organiza, planean, ejecutan y evalúan las actividades y momentos del proceso.

Por su parte, Casanova (2006 como se citó en Casanova, 2012) señala que el diseño curricular es:

> una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno debe ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa (p. 22).

En ese sentido, el mismo autor asume el diseño como factor para la calidad educativa y lo aborda a partir de cuatro elementos: las competencias para la cohesión del currículo, objetivos de calidad para el sistema, contenidos selectos para la educación actual y una metodología diversificada, facilitadora de la calidad para todos.

Con respecto a los elementos, Casanova (2012) los presenta de la siguiente manera: competencias (elemento curricular novedoso, constituido por competencias básicas y para la vida, conformadas por: competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento e interacción con el mundo físico, información y

REPOSITORIO UNEFM

competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal). Con relación a los objetivos, señala que estos deben ser utilizados como indicadores para alcanzar las competencias básicas y los refiere en tres grupos (objetivos generales de etapa o nivel, objetivos de áreas o materias curriculares y objetivos específicos de programaciones y unidades didácticas).

Asimismo, para los contenidos selectos, afirma que cada docente está llamado a hacer una reflexión al respecto, porque consideran que todos los temas de su materia son fundamentales, sin embargo; se deberían preguntar, qué saben ellos de otras materias y que saben sus pares de la suya, que esa reflexión facilitaría la selección y escogencia de contenidos para ser orientados después a los estudiantes, teniendo siempre presente, que competencias y contenidos no se pueden desligar, ya que la autora habla de contenidos "selectos".

En ese sentido, es necesario comprender que las referencias hechas por Casanova (2012) no distan de la realidad respecto al pensamiento de los docentes del contexto de encierro, debido a que la discusión en torno a los contenidos que se deben orientar priorizan lo académico, situación que se vuelve latente para el docente en la secundaria, puesto que asume que sólo el área que él imparte es la importante, sin considerar que la formación se debe orientar de manera integral; si bien es cierto que algunos contendidos son valiosos, más no son vitales en la enseñanza del adolescente de encierro, ya que prima el desarrollo de habilidades sociales y aprendizajes significativos para ser puestos en práctica desde la legalidad.

Finalmente, con relación al cuarto elemento, la metodología, Casanova (2012), señala que, a través de ella se aproxima el aprendizaje a cada persona, y considera sus características particulares; así, es el maestro quien debe reflexionar y descubrir sobre cual metodología es la más apropiada para cada uno. Además, afirma que el cambio educativo real se da, cuando el docente modifique su metodología y la forma de evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

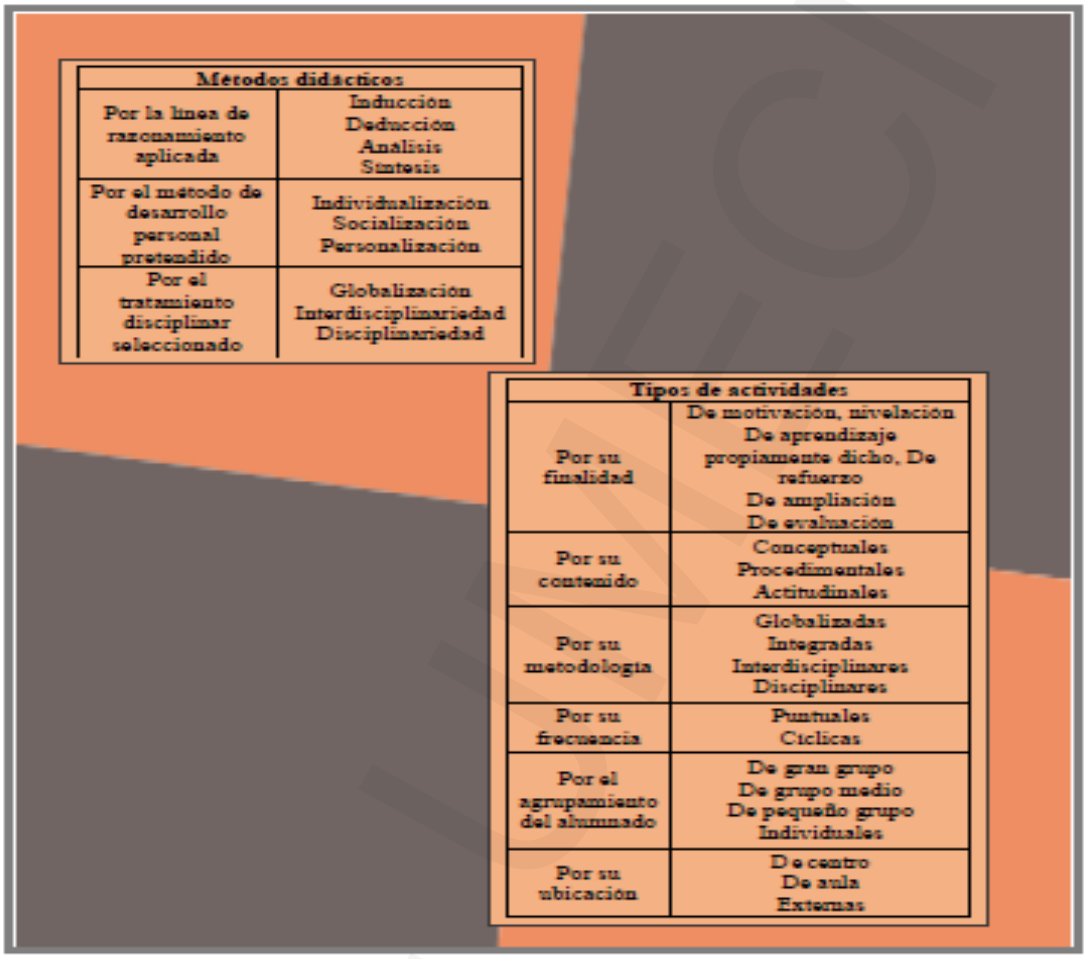
REDUNET

En efecto, Casanova (2012) afirma que al final, lo que resulta determinante para “aprender a vivir” es la forma en que se ha aprendido a aprender, ya que esto, os facilita la transferencia de soluciones ante las situaciones que se plantean en los espacios en los que se está involucrado (trabajo, estudio familia, otros). De la misma forma, en el aprendizaje de formar personas íntegras el estudiante lo único que percibe es que todo lo que aprende durante un mes, se resume en la evaluación de una hora. En ese sentido se ha perdido la credibilidad en el discurso, por ende, el interés de la sociedad por limitarse el aprendizaje a sólo un examen en que se valora lo más fácil de comprobar, pero jamás, lo más importante del proceso formativo.

Respecto a las afirmaciones anteriores, cabe señalar que todo aprendizaje si se vuelve momentáneo, no aporta al proceso; en ese sentido es fundamental que los aprendizajes recibidos a través de la enseñanza del docente, debe ser útil y significativo, no se trata de orientar contenidos para llenar espacios o cuadernos, el valor del aprendizaje redunda en la práctica que el estudiante le dé, en el contexto donde se desenvuelva ya sea regular o de encierro, lo primordial es que todo el aprendizaje que reciba en la institución o espacio formativo, le aporte significado.

Así mismo, Casanova (2012) propone métodos didácticos como opciones a considerar en la metodología, que se podrían tomar como ejemplos en escuelas o grupos de profesores y actividades para ser llevados al aula, durante el desarrollo de cualquier unidad curricular y en temáticas variadas (ver gráfico 10).

REDUNOT



Fuente: Casanova (2012)

Gráfico 10. Características de métodos didácticos y tipos de actividades

De los aportes hechos por Casanova (2012), se podría concluir que el diseño curricular debe incluir elementos necesarios para lograr procesos de formación integral, que se transformen las prácticas de aula a través de contenidos "selectos" que sean útiles para los estudiantes regulares y los que se atiendan en el marco del SRPA, que se promueva el desarrollo de competencias básicas y suficientes para que aporten en ellos habilidades que les permitan desenvolverse satisfactoriamente en su vida cotidiana, en la sociedad y desde la legalidad.

Con respecto al primer proceso diseño curricular, en Colombia es definido como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y demás

procesos que deben contribuir a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. (Ley 115 de 1994, art. 76).

Ahora bien, el currículo está conformado por cinco componentes: plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar y evaluación.

Con relación al plan de estudios, la Ley General de Educación lo define como un esquema estructurado de las áreas obligatorias, fundamentales y optativas con sus respectivas asignaturas. En la educación formal este plan debe establecer objetivos por niveles, grados y áreas, metodología, distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el PEI y a las disposiciones legales vigentes. (Ley 115 de 1994, art. 79).

Además, para el logro de los objetivos de la educación básica la Ley general de educación, establece áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Ahora bien, dichas áreas obligatorias y del conocimiento, en el caso particular de los contextos de encierro, deben impartirse a través de la selección de contenidos que sean significativos y en correspondencia a las necesidades que presenta el contexto del SRPA, a partir de los cuales se fortalezca desde la integralidad, la inclusión y la dignidad humana como una tarea humanizadora que conlleve al estudiante a ser crítico, transformador y capaz de responsabilizarse de sus acciones y del medio que le rodea.

Estas áreas deben comprender el 80% como mínimo del plan de estudios y están comprendidas por: Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales, historia, y democracia, Educación Artística y Cultural, Educación Ética y en valores

REPOSITORIO UNIMINUTO

humanos, Educación Física, Recreación y Deportes, Educación Religiosa, Humanidades: Lengua Castellana e Idioma Extranjero, Matemáticas, Tecnología e Informática. (Ley 115 de 1994, Art. 23); considerando que, en la formación para el contexto de encierro desde las áreas fundamentales, los contenidos se deben enmarcar como soporte al proyecto de vida.

Ahora bien, para el diseño de los planes de estudio, el MEN, diseña y comunica guías orientadoras como apoyo a la construcción de los planes, trabajo en el aula y evaluación, conocidos como referentes de calidad, con la finalidad de brindar en el proceso educativo una formación integral y el desarrollo de competencias. (ver tabla 9)

Tabla 9. Referentes de Calidad Educativa

Referente de calidad	Características.
Lineamientos curriculares	Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.
Estándares Básicos de Competencias (EBC)	Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1.° a 3.°, 4.° a 5.°, 6.° a 7.°, 8.° a 9.°, y 10.° a 11.°) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	Explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, recopilación años 2008 a 2018

REPOSITORIO

Con relación al segundo componente del diseño Curricular, el enfoque metodológico, está representado por las determinaciones que tome la institución educativa, para el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos que permitan la formación integral del estudiante, respecto a las orientaciones de las áreas fundamentales y los proyectos transversales.

El tercer componente trata los recursos para el aprendizaje, Gonzales (2015) afirma que los recursos son apoyos pedagógicos utilizados por los docentes para fortalecer sus prácticas pedagógicas y de esta manera, optimizar el proceso de aprendizaje, que a la vez se convierte en una herramienta de interacción para ellos, la autora manifiesta que los recursos deben ser pertinentes al contexto para lograr su efectividad.

De esta manera, se podría afirmar que los recursos de aprendizaje son un conjunto de estrategias a favor de los docentes, que permiten a los estudiantes, aprender de mejor manera; sin embargo, se debe tener en cuenta el contexto de la comunidad educativa, de tal forma que los recursos sean significativos y bien aprovechados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El cuarto componente es la jornada escolar, (Ley 115 de 1994, Art. 85. p.19) afirma: “El servicio público educativo se prestará en las instituciones educativas en una sola jornada diurna. Cuando las necesidades del servicio lo requieran, podrán ofrecer dos jornadas escolares, una diurna y otra nocturna, bajo la responsabilidad de una misma administración”. Igualmente, para los estudiantes en contextos de encierro, la jornada es diurna y en relación al número de horas, se exige que la primaria no puede recibir menos de cinco horas diarias y la secundaria no menos de seis por día.

El siguiente aspecto, trata el segundo proceso de la gestión académica: las prácticas pedagógicas, en relación al tema Avalos (2002), las concibe como: el eje articulador de todas las actividades curriculares de los docentes, teoría y práctica, estas

actividades empiezan con la organización de la clase, preparación de materiales, recursos de aprendizaje y también el autor las aborda como la preparación para la práctica profesional del docente.

Por su parte, Zambrano (2000) manifiesta que las prácticas pedagógicas deben ser pertinentes y significativas al proceso formativo, se debe fortalecer el desarrollo humano del estudiante y de quien las orienta, además, promover la socialización, el respeto, deben ser una oportunidad para crear espacios de aprendizaje y construcción colectiva, donde todos participen, aprendan y se sientan cómodos en el proceso; para esto el docente se convierte en guía orientador, con buen sentido de escucha, empático, incluyente y demuestra a sus estudiantes, que no sólo él tiene la razón, al contrario, aprende a diario de ellos y los invita a participar activamente del proceso de aprendizaje.

Asimismo, Lleras (2010), afirmó que la práctica docente, está conformada por una serie de actividades ordenadas y que traen consigo una estructura, la cual se articula a cada uno de los componentes del plan de estudios y que permiten desarrollar de manera óptima el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, para las prácticas pedagógicas en el contexto de encierro, los docentes deben hacer uso del paso a paso, que garantice que el proceso de enseñanza sea efectivo, cabe acotar que la preparación de contenidos debe ser acorde, no sólo en las áreas fundamentales, sino que se debe transversalizar temas en relación al cuidado de la salud, manejo de conflictos, superación personal que lleven al adolescente del SRPA a dar significado a lo que el docente brinda a partir de las orientaciones; así mismo la escucha activa promueve la participación de los presentes en el aula.

De igual modo, Inciarte, Marcano y Reyes (2006), afirman que las prácticas son un conjunto de elementos (materiales, didácticos, relacionales) articulados en una dinámica estructural y funcional que conlleva al proceso de enseñanza – aprendizaje;

REDUNET

de igual manera, consideran las prácticas como la esencia de la gestión académica, que une elementos para fijar el proceso educativo.

En ese sentido, para las mismas autoras referidas, las prácticas toman sentido en la clase cuando se abordan como un conjunto de actividades que se determinan a partir de objetivos (generales y específicos), áreas de conocimiento, contenidos en bloque, ejes transversales y proyectos pedagógicos.

De esta manera, se debe considerar que los proyectos, se deben desarrollar a partir de una estructura, con material concreto y organizar a los actores participantes para que interactúen y vivencien el aprendizaje, además de tener en cuenta las situaciones particulares de cada grupo de estudiantes, especialmente los de encierro en relación a la escogencia del material ya que se debe cuidar que el material concreto del que se haga uso, no afecte la convivencia o ponga en peligro la integridad de los estudiantes (uso de pegantes, objetos con puntas filosas como compas, tijeras etc.) finalmente es necesario abordar el proceso de las clases con cada uno de los momentos para que la clase tenga un orden lógico.

Con respecto a la clase, Vayer, Duval y Roncin (1993) señalan que en el sector educativo la clase está conformada por un grupo de estudiantes de la misma edad, que se reúnen para que un adulto les enseñe, también refieren que es el lugar o espacio donde se reúnen.

Sin embargo, en la concepción actual de la educación, a la clase se suman algunos aspectos que desde la norma nacional emanada desde el Ministerio de Educación se deben considerar, como es la atención de población vulnerable y diferencial, estudiantes con necesidades especiales y diferentes ritmos de aprendizaje, evaluación pertinente de acuerdo al contexto y a la situación del estudiante, metodologías flexibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, planes de integración de ajustes razonables, uso de materiales pertinentes, entre otros aspectos, en los que las

REDUNET

prácticas pedagógicas cobran el verdadero sentido al trasladarse a la clase; de esta manera, se convierte en la unidad funcional de las prácticas, es en ella donde se gesta y se construye la realidad educativa.

Habría que decir también que, en el proceso de prácticas pedagógicas, uno de los componentes aborda los proyectos transversales, con relación a esto, todos los establecimientos educativos (públicos y privados) en todos los niveles deben cumplir con a) el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica; b) el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte; c) la enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales; d) la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y, e) la educación sexual, impartida en cada caso, de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. (Ley 115 de 1994, artículo 14).

Ahora bien, las prácticas pedagógicas aportan un referente en la enseñanza de las áreas fundamentales y obligatorias para algunas de ellas, el MEN para el cumplimiento de los proyectos trasversales, apoya su orientación a través de referentes, que se utilizan para guiar las actividades en determinadas áreas.

Para el área de tecnología, el MEN (2008), a través de la serie Guías 30 (Ser Competente en Tecnología-una Necesidad para el Desarrollo) señala las orientaciones respecto a la motivación de niños, niñas, jóvenes y maestros, hacia la comprensión y la apropiación de la tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos con el propósito de prepararlos para que enfrenten sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, para estimular sus potencialidades creativas.

Así mismo, para el área de filosofía, el MEN (2010) a partir del Documento 14, Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, como apoyo a

la calidad educativa y a la práctica en el aula, brinda un referente para guiar la actividad pedagógica en el área filosofía que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los estudiantes constituirse como individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto.

El MEN (2010) a partir del Documento 15, presenta las Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte, para el estudio del cuerpo humano, adoptar posturas y ejercer movimientos que favorecen el crecimiento y mejoran la condición física, promover el desarrollo de las competencias motriz, expresiva y axiológica , el trabajo en el área de Educación Física, Recreación y Deporte propiciando que el estudiante enriquezca su pensamiento, su sensibilidad, su expresión y su actividad lúdica, que contribuya al desarrollo de competencias básicas, en la medida en que le permita fortalecerse; controlar sus emociones, coordinar acciones para lograr ciertos objetivos; manejar dinámicamente el tiempo y el espacio; asumir situaciones que exigen grandes esfuerzos; y resolver problemas rápidamente.

Finalmente, en el mismo sentido, el MEN (2010), Documento 16 para la enseñanza de la educación artística; en el cual se busca percibir, comprender, y apropiarse del mundo, movilizando conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento (MEN 2010).

En esta medida, las competencias específicas de las artes formuladas en este documento, apoyan, amplían y enriquecen las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, estableciendo un diálogo continuo con ellas; del mismo modo, la enseñanza de las artes en las instituciones educativas favorece, a través del desarrollo de la sensibilidad, la creación y comprensión de la expresión simbólica, el conocimiento de obras ejemplares y de diversas expresiones artísticas y culturales

en varios espacios de socialización del aprendizaje propiciando el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico (MEN, 2010).

En síntesis, es misión de la institución educativa ejecutar el proceso de prácticas pedagógicas, considerando que cada uno de los componentes expuestos anteriormente se deben apropiar, debatir, contextualizar, orientar y materializar en el plan de estudios, para impartirse a los estudiantes, regulares y en contextos de encierro, a través del uso de recursos y materiales con los que cuente la comunidad educativa y pertinentes a los grupos de estudiantes en niveles y tiempos de aprendizaje apropiados para ser posteriormente llevados al aula.

En ese orden de ideas, se aborda el cuarto proceso de la gestión académica, la gestión de aula, que es el lugar donde se concreta los actos de enseñanza y aprendizaje. Le Page, (2007), define la gestión de aula como las acciones que sumen los docentes para crear y mantener ambientes de aprendizaje que conlleven al logro de objetivos instruccionales, para lograrlo, el autor manifiesta que es prioritario que los docentes conozcan y apliquen estrategias que van desde la distribución del espacio, normas claras y puesta en práctica de las mismas; relaciones entre los estudiantes, así como la capacidad para motivar y mantener la atención de estos.

En ese sentido, los autores referenciados señalan que un clima de aula propicio promueve en los estudiantes niveles de aprendizaje profundos, a través de contenidos desafiantes y actividades complejas y lograr que el aprendizaje sea significativo y de calidad. En el caso de los estudiantes del SRPA, el docente tiene el deber de generar un clima de aula propicio no solo para el desarrollo de la clase y promover el aprendizaje, sino para cuidar la integridad de los estudiantes evitando enfrentamientos físicos a través del uso de estrategias acordes al contenido, a la distribución del espacio físico y normas que promuevan la participación y armonía del ambiente en el aula.

REDUNCT

Por su parte, Rivadeneira (2010 como se citó en Perrenoud, 2012), afirma que la competencia de un docente se refleja en la forma de organizar y dirigir las situaciones del aprendizaje, de hacerlo progresivo y en la manera de promover y motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propicia el trabajo cooperativo, involucra activamente a padres y estudiantes en el uso y aplicación de nuevas tecnologías, los motiva a participar en las actividades programadas por la escuela y como profesional ético y consecuente, se forma continuamente para orientar y preparar a los estudiantes hacia cambios que la sociedad presenta.

En ese sentido, la gestión de aula en el marco de la enseñanza o estilo pedagógico, se origina a partir de cuatro dominios, siendo el primero es la preparación de la clase, el segundo son los ambientes para el aprendizaje, seguido de la práctica pedagógica y finaliza con las responsabilidades profesionales (ver tablas 10 a 13), de los cuales presenta características para cada uno a partir de preguntas orientadoras (Danielson, 2011).

Tabla 10. Dominio 1. Características de planeación y preparación

¿Cómo planea sus clases un docente ejemplar?	
Dominio 1. Preparación de la clase	Tiene conocimiento disciplinar y didáctico
	Conoce a sus estudiantes
	Desarrolla directrices y metas de comprensión
	Conoce los recursos didácticos de su área
	Planea una enseñanza coherente con múltiples aspectos didácticos
	Diseño de la evaluación.
Características de la planeación y preparación	
Recursos (Lista de chequeo o de registro)	Conozco los recursos didácticos del salón: Hago buen uso de materiales, hago buen uso de los textos asignados.
	Tengo a mi disposición materiales que me ayudan a profundizar mi conocimiento.
	Planeo mis clases de manera coherente: Tengo en cuenta los referentes de calidad para la planeación, organizo grupos de aprendizaje cooperativo para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes.

Fuente: Danielson (2011) N°51 Competencias docentes, desarrollo, apoyo y evaluación

REPOSITORIO UNAD

Tabla 11. Dominio 2. Características del ambiente de aprendizaje

¿Cuál es el ambiente de un salón de clases, que le permite a un docente ejemplar llevar a cabo su trabajo?	
Dominio 2. Ambientes para el aprendizaje	Ambiente de respeto y empatía
	Establecer una cultura de aprendizaje
	Manejo de procedimientos de clase
	Manejo del comportamiento de los estudiantes
	Manejo del espacio físico
Características del ambiente de aprendizaje	
Motiva a sus estudiantes para superar retos trabajando con esmero	
Insiste en el uso de un lenguaje preciso por parte de ellos	
Ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades para trabajar con un propósito cooperativamente o individual, con poca supervisión del docente	
Propone altas expectativas en relación al rendimiento de sus estudiantes	
Muestra interés y preocupación por sus estudiantes	
Crea un entorno escolar, emocionalmente saludable	
Promueve las interacciones positivas entre los estudiantes para que se apoyen mutuamente.	

Fuente: Danielson (2011) N°51 Competencias docentes, desarrollo, apoyo y evaluación.

Tabla 12. Dominio 3. Características de la práctica pedagógica

¿De qué manera se comunica el docente con los estudiantes?	
Dominio 3. Práctica pedagógica	Comunicación con el estudiante
	Uso de las estrategias y pregunta y discusión
	Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje
	Uso de la evaluación como estrategia pedagógica
	Flexibilidad y capacidad de respuesta
Características de la práctica pedagógica	
El profesor promueve el aprendizaje, a través del debate y las discusiones	
Comunica claramente, las metas de aprendizaje a los estudiantes	

Fuente: Danielson (2011) N°51 Competencias docentes, desarrollo, apoyo y evaluación

Tabla 13. Dominio 4. Características del docente

¿De qué manera lleva el docente sus responsabilidades fuera del aula?	
Dominio 4. Responsabilidades profesionales	Reflexión sobre el proceso, enseñanza – aprendizaje
	Mantener registros de resultados académicos y otros
	Comunicación con las familias
	Participación en la comunidad profesional
	Desarrollo profesional / Profesionalismo
Características del profesional	
Tomar cursos para actualizar sus conocimientos	
Actualizar sus conocimientos leyendo literatura profesional	
Pensar constantemente en la evolución de su enseñanza	
Reflexionar sobre su práctica a partir del registro de sus actividades (diario, bitácora)	
Reflexión a través de sus conversaciones con	
Reflexión a partir de la revisión de los trabajos de sus estudiantes	

Fuente: Danielson (2011) N°51 Competencias docentes, desarrollo, apoyo y evaluación

Otro rasgo del proceso de gestión de aula, es el componente de planeación de la clase, con relación al tema, Perrenoud (2012) afirma que es la preparación previa que el docente hace a partir del que, el cómo y el para qué de la clase, lo anterior para propiciar aprendizajes en los estudiantes a fin de lograr en ellos el desarrollo de competencias, dentro y fuera del aula.

En ese sentido, el MEN a partir del año 2012, implementa el Programa "Todos A Aprender"–transformación de la calidad educativa, con el objetivo de formar a los docentes del sector público, a través de un plan de acompañamiento en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus estudiantes donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas.

Asimismo, a partir de la formación se busca que los docentes, fortalezcan sus prácticas y entre las estrategias a implementar está el acompañamiento en la formulación de los planes de aula y preparación de la clase. El MEN a través de la

formación del Programa "Todos a Aprender" señala los elementos y conceptos esenciales para realizar el diseño del Plan de Aula, el cual permite lograr la organización de la estructura de la clase. En este se pueden identificar: la planeación de aula (ver tabla 14), ésta presenta los elementos esenciales o herramientas para garantizar que el tiempo en el aula sea efectivo. Y, las acciones dentro del aula (ver tabla 15), las que permiten al docente identificar momentos, actividades y procesos de seguimiento de la planeación.

Tabla 14. Elementos y objetivos de los planes de aula

Elemento esencial para la planeación de aula	**Objetivo del elemento esencial**
Área disciplinar	Permite enfocar la planeación en un área específica
Nivel y grado	Facilita el diseño de la planeación, enfocando las acciones en un solo grado, considerando la edad de los estudiantes pertenecientes al mismo
Estado actual	Permite la reflexión sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes, en relación con el aprendizaje esperado en el contexto específico del aula. Puede considerar el uso de resultados de evaluaciones externas e internas para de decisiones, sobre aprendizajes a priorizar.
Situación deseada	Permite a los docentes proyectar el efecto de sus acciones didácticas en el aula, en relación al planteamiento de una meta que evidencie el mejoramiento de los aprendizajes.
Aprendizajes por mejorar	Toma como base los referentes nacionales, enfoca el proceso de planeación en los aprendizajes específicos que espera mejorar
Características de los estudiantes	Permite al docente reconocer las características particulares de los estudiantes en el contexto y posibles dificultades en el proceso de E – A.
Posibles soluciones	Permite considerar aspectos del diagnóstico sobre el aprendizaje para plantear acciones que mejoren el estado actual de los mismos
EBC /DBA – Referentes de calidad	Referentes que el docente debe utilizar para diseñar el plan de aula, permite puntualizar y enfocar acciones didácticas hacia el mejoramiento.

Fuente: MEN (2017). Programa Pta– Protocolo Pr-Prap-A-2-Pta. Anexo 6.

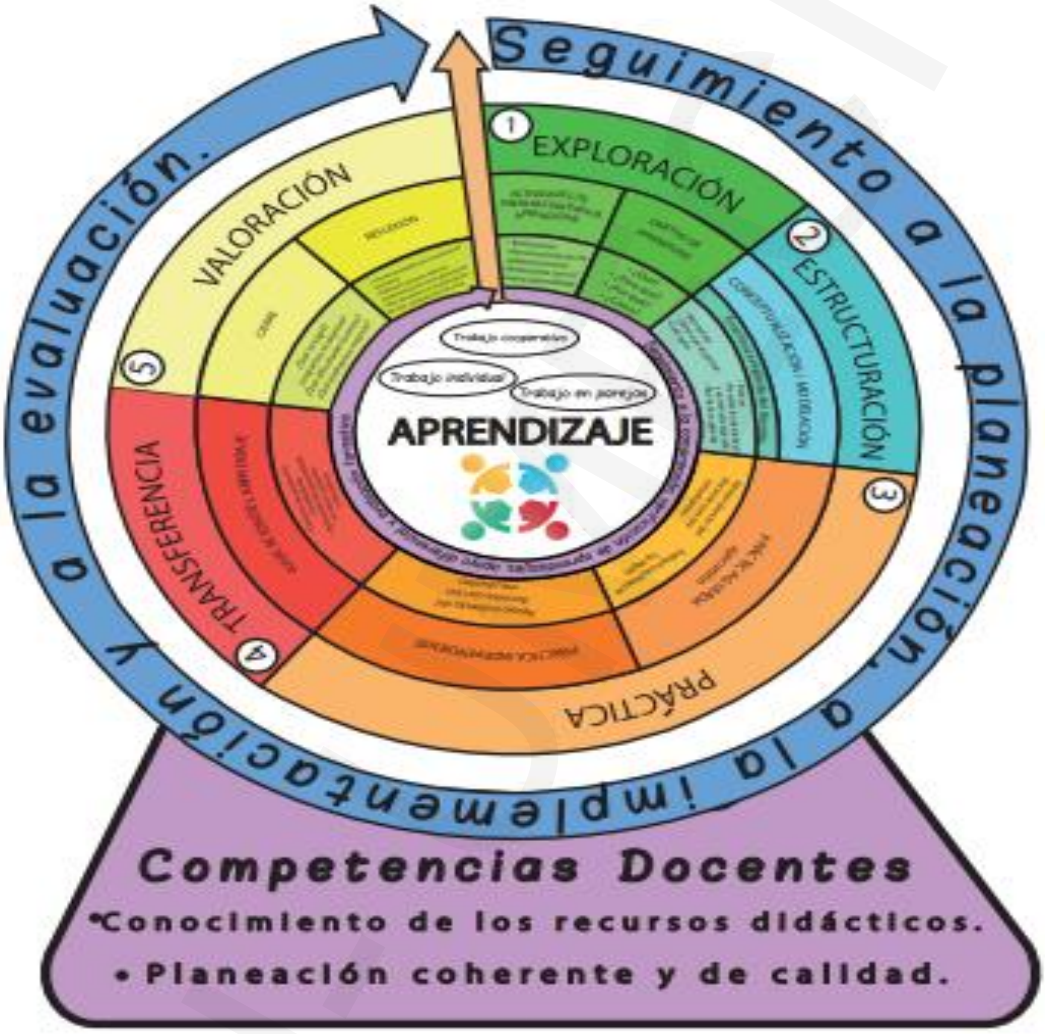
Tabla 15. Acciones y momentos aplicables en el aula

Acciones dentro del aula	**Objetivos esenciales**	**Actividades**
Momento 1. Exploración	Se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje, reconociendo sus saberes previos, frente a la temática a abordar, actividad a realizar, importancia y necesidad del aprendizaje	Despertar el interés, motivación y enfocar la atención de los estudiantes. Reconocer los saberes previos y relacionarlos con el aprendizaje. Fomentar clima de aula positivo que genere expectativas.

Momento 2. Estructuración	Se realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación al objetivo de aprendizaje, presenta el tema, modela y verifica la comprensión del aprendizaje, plantea la secuencia de actividades a desarrollar (tiempo, organización y producto esperado)	Se relaciona el contenido de aprendizaje con experiencia de los estudiantes, se hace el aprendizaje en contexto. Se establece el paso a paso para el desarrollo de actividades. Es el paso a paso del saber al saber hacer. Plantea estrategias de gestión de aula para el proceso de aprendizaje (individual, en pares y cooperativo)
Momento 3. Práctica / Ejecución	Se plantea actividades de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje con el contexto en el que se encuentran los estudiantes	Establecer el proceso para la aplicación del aprendizaje (contexto concreto acompañado del docente). Es el paso de saber, al saber hacer y al hacer. Plantea actividades acordes con la didáctica de contenido, de acuerdo con la edad y necesidad del estudiante. Plantea estrategias de gestión de aula, que beneficien el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Plantea estrategias de evaluación formativa para realimentar y hacer seguimiento.
Momento 4. Transferencia	Se planea como los estudiantes van a socializar y transferir lo comprendido durante la actividad, para verificar si se logró el objetivo de aprendizaje.	Proponer actividades relacionales del aprendizaje en diferentes contextos. Se valida y comprueba el saber hacer y el hacer. Se plantea estrategias de evaluación formativa para realimentar oportunamente.
Momento 5. Valoración y/o evaluación formativa	Comprobar el estado de los aprendizajes, con el objetivo planeado y el resultado de los procesos.	Realizar el cierre de la actividad y recoger apreciaciones para establecer compromisos, acuerdos y conclusiones. Plantear estrategias de evaluación y hacer seguimiento al proceso de aprendizaje

Fuente: MEN. (2017). Programa Pta– Protocolo Pr-Prap-A-2-Pta. Anexo 1

De igual forma el gráfico 11, muestra los momentos esenciales para preparar la clase, el ideal es que los docentes en contexto de encierro, apliquen cada uno de los momentos para garantizar que el proceso de enseñanza en el aula sea efectivo.



Fuente: MEN (2017). Programa Pta. Ruleta. Anexo 4.
Gráfico 11. Elementos esenciales para un Plan de Aula y preparación de clase

En consecuencia, con relación al proceso de gestión de aula es necesario señalar que una buena gestión se deriva de la forma de cómo se aborde el acto de enseñar y llevarlo al estudiante con calidad, pertinencia y que a la vez sea significativo; para lograrlo se requiere que en el diseño de planes o proyectos de aula se considere: el contexto escolar, los intereses de formación y las características de sus estudiantes. Así, para los adolescentes del SRPA la enseñanza que se le brinde debe ser integral, interesante, con contenidos flexibles y desde el aula, el docente está llamado a crear

espacios de diálogo, concertación, manejo adecuado de los conflictos, permitir al estudiante expresar las emociones, puntos de vista en medio del respeto entre pares y con el docente. Los proyectos, planes y el tiempo en el aula, deben ser una posibilidad de reflexión sobre su estilo de vida que le permitan proyectar nuevas conductas y actividades para su desempeño desde la legalidad.

Ahora bien, el docente como encargado de darle funcionalidad a este proceso está llamado a planear bajo los referentes de calidad educativa; a fomentar climas de aula positivos para el aprendizaje, en el que se promueva normas y se modele actitudes empáticas que motiven el respeto y la sana interacción con sus pares y estudiantes, a ser responsable con el uso efectivo del tiempo, a usar correctamente los materiales disponibles, a crear espacios dinámicos o disponerlos de manera diferente, permitiendo el contacto visual de los estudiantes para promover el diálogo.

Respecto al proceso de seguimiento, el cual está relacionado con las actividades de formación recibida, asistencia de estudiantes y análisis de resultados, Perrenoud (2012, p. 75), lo define como la "obtención de información confiable, actualizada, útil y oportuna sobre los aciertos, dificultades y problemas que se presentan en el diseño y desarrollo del plan de estudios para realizar los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante"

El análisis de resultados se ejecuta de dos maneras, la primera a partir del resultado académico de los estudiantes y la segunda, considerando los resultados obtenidos de las pruebas externas. Postic (2000 como se citó en Edel, 2014, p. 19) manifiesta que el resultado académico "es la capacidad de responder satisfactoriamente a los estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos".

Para abordar lo referido a los resultados académicos de los estudiantes, el MEN en la Ley 115 (1994) en su Art 148 numeral 2 y Ley 715 (2001) Art. 5 numeral

5.5, decreta que la evaluación de aprendizaje se realice en dos ámbitos: en el internacional, a partir de estándares que traen consigo las pruebas estandarizadas y desde el ámbito nacional se realizan pruebas censales, a fin de monitorear la calidad de la educación en relación a los estándares básicos de competencias. Para los estudiantes del último grado de secundaria, dichas pruebas, a partir de los resultados obtenidos, se constituyen en el aval para la educación superior.

Si bien es cierto, pocos de los estudiantes en contexto de encierro, ven la educación superior como una alternativa, sin embargo, hay casos en los cuales terminan la secundaria y optan por continuar el proceso de formación; en ese sentido, la educación recibida en las instituciones educativas del SRPA debe ser acorde a las competencias en cuanto a contendidos y habilidades que exigen las pruebas estandarizadas. Además, si bien el Decreto 2383 (2015) exige que la educación se debe orientar desde la regla de inclusión por las particularidades que presentan los estudiantes de encierro, también requiere que el proceso de enseñanza se oriente desde la calidad, lo que conlleva que el plan de estudio contenga los referentes que miden las pruebas externas y que garanticen el ingreso al nivel superior, en caso de que el estudiante del SRPA continúe con la formación superior.

Asimismo, el MEN (2009) a partir del Documento 11, manifiesta que los propósitos de la evaluación Institucional abarcan la identificación de características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. De esta manera, a partir de dichos propósitos se trata de proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, además, suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo, finalmente, determinar la promoción de estudiantes que permitan aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

REPOSITORIO

Ahora bien, se debe considerar que la evaluación está inmersa en el proceso de formación, por lo tanto, debe ser coherente en el aspecto conceptual, pedagógico y didáctico, en relación a la propuesta educativa definida por el establecimiento. De igual manera, la evaluación debe estar alineada a los componentes estratégicos de la institución (misión, visión, modelo y enfoque) e incorporado al PEI, el cual debe tener correspondencia con el enfoque de enseñanza y la evaluación.

Así mismo, para definir o actualizar el SIEE, debe existir concertación con el gobierno escolar y debidamente aprobado por el Consejo Académico y Directivo, mediante acta para ser publicado a los integrantes de la comunidad educativa. El documento debe contener los criterios de evaluación, los desempeños para cada una de las áreas y criterios de promoción con los que el estudiante es promovido.

En ese sentido, el SIEE debe contener para la población en general (regulares, población vulnerable, con características especiales, contextos de encierro) los criterios de evaluación y promoción, escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional, estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes, acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar, procesos de autoevaluación de los estudiantes, estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes, acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el SIEE (MEN, 2009, Documento 11)

Además, se debe referir la periodicidad de entrega de informes a los padres de familia, presentar una estructura que debe ser clara, comprensibles y dar información integral del avance del estudiante. Asimismo, debe contener las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción y los mecanismos de participación de la comunidad educativa.

REDUNOT

Por consiguiente, los aspectos consagrados en el SIEE, deben concretarse en la evaluación de aula; en la que todos los docentes deben procurar que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos para cada periodo educativo. Además, se debe considerar las necesidades particulares de la población estudiantil (niñas, niños, adolescentes o adultos) con los cuales se deben abordar diferentes estrategias que conlleven al aprendizaje como parte de un garante del ser humano respecto a la educación.

En ese sentido, es necesario que para los estudiantes del SRPA se promueva a partir del SIEE la evaluación formativa para asegurar que sean valorados con pertinencia, así como recibir las debidas retroalimentaciones que los lleven a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. De igual manera, es responsabilidad de los maestros lograr que los estudiantes se involucren en el proceso integral de formación, en el que se abordan aprendizajes, habilidades y competencias, que exige la actual sociedad y que, al respecto deben ser evaluados.

La evaluación en el aula se asume como una actividad del proceso formativo y se desarrolla en él; la evaluación tiene como objetivo que aprendan estudiantes y maestros, ya que a partir de ella se debe visualizar, organizar y planificar la enseñanza. En ese sentido, en primer lugar, la evaluación debe formar, orientar y motivar. Al respecto, el MEN (2009) en el Documento 11, manifiesta que si la evaluación no aporta a la formación de los actores no es útil, ya que durante el proceso de enseñanza la evaluación debe abordar lo intelectual y lo humano, lo cual y conlleva a que el estudiante reflexione acerca de su proceso, del de otros y permita que los otros lo evalúen como parte del aprendizaje individual.

En segundo lugar, debe utilizar técnicas de evaluación y triangular información, para emitir juicios contextualizados, en el sentido de que la evaluación debe adelantarse de manera permanente durante el proceso formativo y por ello es necesario “inventar” o contar con diversas estrategias y formas de valoración-

observación de los estudiantes; ahora bien, el docente sí puede evaluarlos cuando trabajan en grupo, en su interacción social, cuando conversan sobre un determinado tema, preguntan sobre algo que no comprenden, explican a sus pares, al realizar sus registros etnográficos sobre las acciones diarias del aula, entre otros, no con el propósito de calificarlos y emitir un juicio, sino para valorar lo aprendido en relación a la calidad, profundidad, forma, consistencia y coherencia (MEN, 2009, Documento 11).

En ese sentido, todas las actividades que se ejemplifican brindan información sobre los aspectos del proceso de aprendizaje, se debe considerar que la evaluación es constante y que el docente está llamado a aprovechar los espacios de intercambio de aprendizaje para lograr evaluar, todo depende de las estrategias de enseñanza planeadas por él, para que la evaluación sea más efectiva y pertinente.

En tercer lugar, se considera que la evaluación debe ser centrada en la forma cómo el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. En ese sentido, la evaluación es un recurso fundamental que busca dar coherencia y unidad al proceso formativo, siendo éste, adecuado y oportuno. De igual manera, el docente está llamado a detectar las fortalezas y debilidades de cada uno de los estudiantes, apoyar el proceso de cada uno de acuerdo a las necesidades particulares y ritmos de aprendizaje.

En consecuencia, es necesario acotar que la evaluación debe ser transparente y continua, en el sentido de que no es una actividad aislada o separada del proceso de formación. Además, debe dar cuenta del avance, de las dificultades que los estudiantes vayan presentando y de las estrategias de apoyo y acompañamiento que deben adoptar tanto instituciones como docentes para superar las situaciones adversas, a fin de apoyar con éxito la culminación del acto educativo.

Por consiguiente, la evaluación en el aula, para estudiantes regulares y en contexto de encierro, debe ser planeada para cada momento de la clase, pasando por la

REDUNET

exploración, estructuración, ejecución, transferencia y valoración. Para lograr una correcta evaluación es necesario que el docente reflexione su quehacer, a partir de preguntas orientadoras como: ¿Qué necesito que mis estudiantes aprendan?, ¿Cómo sabré si lo han aprendido?, Qué estrategias voy planear o aplicar para corregir las dificultades? Para dar respuesta a lo anterior, el docente deberá fijar objetivos de aprendizaje considerando el contexto, las estrategias metodológicas para el proceso de aprendizaje y seleccionar las habilidades y destrezas que desea promover en los estudiantes; todo a partir de la evaluación formativa como la forma pertinente de evaluar y como el aspecto central de una cultura de mejoramiento continuo.

En ese contexto, debe señalarse que la evaluación interna y del aula debe ser diseñada por los establecimientos educativos y caracterizarse por el seguimiento al aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, siendo el SIEE el organismo encargado de su implementación y divulgación.

Con relación al resultado académico a partir de la cultura del mejoramiento constante, el MEN (2017) a través de la subdirección de referentes y evaluación para la calidad educativa, señala que el mejoramiento continuo se gesta a partir de la evaluación y los resultados académicos obtenidos de la puesta en marcha del plan de estudio son llevados al aula a través de los planes de área y aula, que a la postre se verán reflejados en los resultados de las pruebas estandarizadas.

En ese sentido, según el MEN, (2017, Cartilla Siempre Día E, p.14) señala que la evaluación externa de los aprendizajes se hace a través de “pruebas estandarizadas, las cuales se encargan de evaluar, mediante criterios definidos a la población estudiantil en general, su característica es la medición y valoración de los estudiantes por igual, a partir de estándares determinados por un organismo”, siendo en este caso, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), encargado de medir los aprendizajes a partir de los referentes de calidad, estipulados por el MEN.

REPOSITORIO

De igual manera, cabe destacar que las evaluaciones externas se miden en dos ámbitos, nacional (ver tabla 16) e internacional (ver tabla 17), por lo que es necesario conocer algunas características al respecto.

Tabla 16. Pruebas externas nacionales

PRUEBA NACIONAL: ICFES – mejor saber		
Objetivos	**Características**	**Posible uso en el Establecimiento Educativo**
Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia, mediante la realización de evaluaciones periódicas que monitorean el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, igualmente hacen seguimiento a la calidad del sistema educativo.	Preguntas de opción múltiple y única respuesta. Se aplican en los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° Instrumento de evaluación de mayor difusión y alcance en la comunidad educativa nacional.	En 3°, 5° y 9°, permiten el seguimiento al avance de las competencias de los estudiantes en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas. En 11° evalúan lectura crítica, matemáticas, inglés, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Sirven como referencia para llevar a cabo la revisión curricular y del SIEE.
PRUEBA NACIONAL: Supérate con el saber 2.0		
Objetivos	**Características**	**Posible uso en el Establecimiento Educativo**
Estimular la excelencia académica en los estudiantes y afianzar sus conocimientos, desarrollar habilidades personales y sociales, Propender para que los resultados de las pruebas, sean una herramienta para que docentes y directivos, orienten su actuar hacia la formación que reciben los estudiantes y así obtener avances en la calidad educativa.	Prueba diagnóstica con propósito formativo. Se implementa en todos los establecimientos educativos del país. Se aplica en los grados: 3°, 5°, 7°, 9° y 11°. Se constituye y relaciona a partir de los Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje.	Permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora en matemáticas y lenguaje. Brinda orientaciones pedagógicas para desarrollar estrategias de mejoramiento de los aprendizajes. Permite consultar la información por estudiante, por grupos de estudiantes, por competencias, por establecimientos educativos y por secretarías de educación.

Fuente: MEN (2017). Cartilla: La evaluación formativa y sus componentes. Siempre Día E.

Tabla 17. Pruebas externas internacionales

PRUEBAS INTERNACIONALES – Participación Colombia			
Nombre	**PISA**	**PIRLS**	**TIMSS**
Áreas	Ciencias Lectura Matemática	Comprensión lectora	Matemáticas Ciencias

Evaluados	Estudiantes de 15 años (no importa el grado)	Estudiantes 4°	Estudiantes 4° y 8°
Periodicidad	Cada 3 años, desde el año 2.000 Colombia participa en la prueba a partir del 2.006	2.011	Cada 4 años desde 1.
Responsables	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	IEA, la misma entidad que realiza TIMSS e ICCS (Cívica y ciudadanía)	Liderado por la Asociación Internacional para la evaluación del logro educativo (IEA)

Nombre	**TERCE**	**ICCS**
Áreas	Ciencias Lenguaje Matemática	Educación para la ciudadanía y sistemas educativos
Evaluados	Estudiantes de 3° y 6°	Estudiantes de 8° Edad: 13,5 años
Periodicidad	Ensayo 1.998 – PERCE y 2.006 SERCE	Desde 1.998, en 2.009
Responsables	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa UNESCO . 16 países en Latinoamérica	Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos. (IEA).

Fuente: MEN (2017), Cartilla: La evaluación formativa y sus componentes. Siempre Día E.

Respecto a las pruebas internacionales, las pruebas Pisa, son el referente más importante para Colombia, han sido aplicadas desde el año 2006. El propósito de la prueba es evaluar cada tres años la calidad de los sistemas educativos en los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En relación a lo antes planteado, según la OCDE (2016), las pruebas estandarizadas (Pisa,) evalúan hasta qué punto los estudiantes de 15 años que se encuentran próximos a finalizar su educación obligatoria han logrado alcanzar las competencias que les permitan participar de manera eficiente y cónsona en la sociedad

moderna. Cabe destacar que, con relación a los estudiantes en contextos de encierro, sólo los que cumplan con el requisito de estar próximos a finalizar los estudios de secundaria podrían presentarla, ya que la mayoría de esta población corresponden a la edad, pero no al nivel de estudios en que deberían estar por ser extra edad. La evaluación de las pruebas Pisa, se centra en tres competencias básicas: matemáticas, ciencias y lectura.

Por su parte, el estado colombiano aplica pruebas de carácter nacional al finalizar cada año lectivo denominadas Prueba saber y Supérate con el saber, a través de las cuales se pretende evaluar la calidad de la educación del país. Los resultados que se obtienen de dichas pruebas tienen dos componentes en el seguimiento académico institucional que se relacionan con la evaluación formativa: el uso pedagógico de los resultados y el seguimiento al aprendizaje.

En ese sentido, el uso pedagógico de los resultados tiene como objetivo, comprender y analizar la información obtenida a partir de estos, para tomar decisiones en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan y a la vez beneficien los aprendizajes en los estudiantes en función de la puesta en marcha de acciones organizadas por parte de los establecimientos educativos.

En razón de esto, el MEN (2017), en la cartilla de evaluación formativa Siempre Día E, señala que se deben valorar los resultados en cuanto al uso de la información para la mejora en todos los niveles (aula, institución, entidad territorial y Ministerio); de igual manera se debe reflexionar sobre el aprendizaje, la enseñanza y la práctica pedagógica, aportar a la construcción constante de una cultura de mejoramiento, crear estrategias de apoyo diferenciado y generar herramientas y planes de apoyo para la población estudiantil, realimentar los procesos de los estudiantes y reorientar las prácticas en el aula.

REDUNET

Por su parte el seguimiento al aprendizaje, permite establecer mecanismos para recoger y registrar la información sobre los aprendizajes de los estudiantes, para identificar y analizar los aspectos a considerar en la práctica pedagógica de los docentes a partir de la organización y ejecución de acciones.

De esta manera, para la ejecución de las acciones de seguimiento el MEN (2017), a partir de la cartilla de evaluación formativa Siempre Día E, propone que es necesario recoger la información de los aprendizajes de los estudiantes, registrar los logros de los estudiantes de las diferentes actividades que suceden en la clase en instrumentos de evaluación; analizar lo realizado por los estudiantes en relación a las experiencias y al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, identificar los progresos o dificultades en el aprendizaje para centrarse en fortalezas o aspectos a trabajar con cada estudiante. Todo lo antes planteado debe ser tomado en cuenta en la planeación o reorientación de experiencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es así como los procesos de la gestión académica, al ser reflexionados, analizados, planeados desde las necesidades de los contextos de las comunidades educativas y ejecutados a conciencia, teniendo en cuenta todas consideraciones de la población estudiantil (regulares y de encierro), le dan sentido al proceso formativo y a la vez, le brindan las herramientas necesarias para enfrentar los retos que la sociedad cambiante presenta.

Ahora bien, la gestión académica exige a los docentes formarse continuamente, dejar de lado las prácticas tradicionales y reinventar herramientas con calidad y pertinencia, que posibiliten y faciliten el aprendizaje en los estudiantes. Más aún, si se considera las particularidades de aprendizaje de los estudiantes del SRPA es tarea de los docentes el desarrollar competencias y habilidades en éstos, formar seres humanos integrales y conscientes de la sociedad y del mundo globalizado en el que viven; de esta manera, la gestión académica toma importancia en los contextos escolares y sociales.

REDUNOT

En ese sentido, Correa, Correa y Álvarez (2009) indican que la gestión académica permite, también, valorar el profesionalismo del docente en razón del reconocimiento de su formación y competencia, de la relación pedagógica con sus estudiantes y de la capacidad de interactuar y trabajar en equipo entre compañeros. De igual manera, a través de la gestión, se hace un reconocimiento del maestro desde su práctica social, cobrando sentido en el acto educativo a partir del proceso de enseñanza, como misión académico-pedagógica de su quehacer y su capacidad para enfrentarse y orientar sus prácticas desde cualquier contexto formativo.

Por consiguiente, para el interés particular de la presente investigación, es importante reconocer cada uno de los procesos y componentes que deben planearse y aplicarse en la gestión académica, a fin de llevar la gestión institucional de espacios abiertos a los contextos semicerrados y contextos de encierro; la cual debe regir bajo los mismos parámetros, es importante referir que no se hace distinciones en el contexto, lo que cambia es la estructura interna de la gestión en relación a la planeación de cada uno de los componentes y por consiguiente la implementación, ya que los procesos siguen siendo los mismos.

En tal sentido, la educación en el SRPA considera entre sus principios un proceso de transformación de la gestión educativa hacia el enfoque de inclusión, lo cual favorece el desarrollo de la capacidad institucional de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos, para que sus acciones se flexibilicen y se acondicionen a las características propias de los adolescentes y jóvenes que pertenecen al SRPA. Es así, como las instituciones educativas que atienden los contextos de encierro, asumen la misma normativa.

Sin embargo, el MEN a partir del Decreto 2383 del 2015, orienta la atención que se debe brindar a los estudiantes en el marco del SRPA y comunica al territorio nacional la cartilla de lineamientos para la prestación del servicio educativo, lo cual implica que la gestión educativa en los centros educativos del SRPA se desarrolle de

una manera particular ajustada a estos lineamientos. Igualmente, el ICBF, como aporte reglamentario de la atención, promulga los lineamientos técnicos del modelo de atención para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, los cuales también definen de alguna manera, la gestión de estas instituciones educativas.

Es necesario considerar, que los contextos de encierro constituyen un escenario complejo en el que las instituciones educativas asumen el desafío de construir y desarrollar una gestión académica, bajo los criterios normativos y las características particulares de la población en el marco del sistema del SRPA. Lo anterior, impulsa a los actores de la educación a ampliar el horizonte investigativo en el que se percibe el proceso de enseñanza, a prever tiempos y diversos espacios destinados a repensar cada uno de los procesos que conlleva la gestión académica, a resignificar las prácticas educativas que se ejercen en el aula y a tratar de comprender las diferentes realidades de esta modalidad educativa.

En ese sentido, las instituciones educativas para abordar la gestión académica deben hacer un compendio entre los lineamientos desde la educación y desde el modelo de atención. Lo anterior requiere resaltar los aspectos más importantes que faciliten comprender y aplicar los lineamientos requeridos, ante lo cual se hace posteriormente un acercamiento de los que promueve al MEN a partir de la cartilla de lineamientos para la atención de los adolescentes en el marco del SRPA.

Ante esto, en primer lugar, es necesario tener en cuenta que todo adolescente del SRPA tiene un proceso judicial en el que se enmarca una finalidad pedagógica y educativa, las que en concordancia con la justicia restaurativa y la protección integral por ley, deben garantizar como goce efectivo de derechos el acceso al proceso educativo a partir del cual se aborde, no sólo un aprendizaje centrado en lo cognitivo, sino se brinden herramientas integrales de socialización, reparación y habilidades comunicativas para ser puestas en práctica en el diario vivir desde la legalidad.

REPOSITORIO

En ese sentido, los procesos que conllevan la gestión académica (diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico) junto con todos sus componentes se deben abordar alrededor de las características particulares del contexto, para lo cual se debe promover permanentemente las reglas que se solicitan en el Decreto 2383 de diciembre del 2015.

Las reglas de atención orientan el proceso educativo formal de los estudiantes del SRPA. La primera regla aborda la accesibilidad en la búsqueda de eliminar cualquier obstáculo que afecte la inclusión del adolescente en el sistema educativo. En ese sentido, las entidades territoriales certificadas, a partir de las secretarias de educación, deben formular todas las medidas necesarias para atender a la población vinculada al SRPA.

La segunda regla es la calidad, la que se debe extender a todos los procesos de formación que se dirijan para la población en cuestión, la calidad se debe ver reflejada en la intensidad horaria (cinco horas días para la primara y seis para la secundaria y la media), los contenidos curriculares deben atender a los referentes de calidad y ser coherentes de acuerdo a cada grado, ciclo o nivel escolar; en razón de que los adolescentes adquieran conocimientos propios y correspondientes al nivel educativo, de igual manera, ésta regla solicita que los recursos didácticos sean acordes a la edad y a la modalidad del proceso educativo.

Asimismo, las instituciones deben brindar a los docentes el desarrollo de contenidos que cuenten con una secuencia lógica y de ser necesario, hacer las adaptaciones curriculares respectivas. También deben considerar las nivelaciones en el caso de los estudiantes extra edad, a tal fin de que el proceso de enseñanza promueva actividades artísticas, deportivas, culturales y las competencias ciudadanas que fortalezca la reconciliación social del joven o adolescente con su entorno social.

REDUNET

La tercera regla es la pertinencia, refiere la necesidad de reconocer las particularidades del adolescente vinculado, el acompañamiento institucional respecto a las necesidades educativas y ritmos de aprendizaje individual con la consideración del contexto social y familiar, en ese sentido la tarea del docente es potenciar las habilidades del estudiante, lo que le exige una formación especializada y aprendizaje autónomo, de tal manera que le permita entender y acompañar las diferentes situaciones académicas y actitudinales durante del proceso de formación.

Lo anteriormente señalado, requiere que en las instituciones educativas que atienden a los jóvenes del SRPA se plantee una gestión académica en la que se involucre el nivel familiar en las actividades curriculares y extracurriculares, es decir, que desde la gestión se establezcan actividades para que la familia haga parte activa del proceso académico y de reparación de los estudiantes en contexto de encierro, respecto al acompañamiento, apoyo y como agente de transformación, de manera tal que propicie en el estudiante del SRPA vínculos de afecto y convivencia que aporten positivamente a su permanencia en el proceso.

En cuarta posición esta la permanencia, de este modo las entidades territoriales deben adelantar todas las acciones pedagógicas correspondientes que garanticen la permanencia de los estudiantes en el proceso de formación, éste camino inicia con el acompañamiento, el seguimiento y la atención del estudiante hasta que éste desarrolle sentido de pertenencia y compromiso frente al proceso. El quehacer de la institución radica en la identificación de las habilidades y destrezas de los estudiantes para dirigir el desempeño cognitivo y relacional en la comunidad; previendo, además, la permanencia y continuidad de los estudiantes de la modalidad no privativa, en la que el estudiante debe contar con un plan especial de seguimiento y orientación en coordinación con la familia y la institución en la que cumple la sanción.

Se prosigue con la flexibilidad la que, a partir de estrategias de evaluación, nivelación y ritmos de aprendizaje, garantice el ingreso al sistema educativo; en ese

REDUMET

sentido, es necesario un sistema de evaluación que oriente y acompañe los procesos de nivelación y aceleración fundamentados en estilos cognitivos, enfoque diferencial, desarrollo personal y formación ciudadana.

La educación inclusiva, es una de las reglas que más se considera en los procesos y componentes de la gestión académica, dicha educación aplicada al servicio de los estudiantes del SRPA, implica modificaciones en el PEI con relación a la mayoría de contenidos, enfoques y modelos pedagógicos. En ese sentido, el avance que se pueda lograr encaminado a una educación inclusiva en este contexto particular, será una forma de garantizar la prestación del servicio educativo a la población tanto privativa como no privativa, lo que llevaría al escalonamiento del proceso de enseñanza y de la institución.

En la penúltima regla, se hace referencia a la corresponsabilidad, en ese sentido, son varios los sectores involucrados en la atención de los adolescentes del SRPA, cada sector actúa desde una directriz particular lo que conlleva a ejecutar protocolos y rutas de atención específicas y desde la educación, es la institución la encargada de que la comunidad educativa se involucre activamente en todos las acciones que conlleva el proceso de formación, lo anterior debe ir descrito (funciones, actividad, responsables y fechas de ejecución) en la documentación institucional (PEI, planes, manuales etc.).

Como última regla, el Decreto hace referencia a la igualdad y no discriminación, en la que se la promueve las condiciones de igualdad de manera real y efectiva, en ese sentido, la institución deberá establecer ciertas reglas para eliminar la estigmatización de los adolescentes y, a través de los manuales o documentos institucionales promover la mecanismos y estrategias para formar en el respeto y protección de la intimidad y privacidad; asimismo, garantizar la inclusión social en la institución y fuera de ella, además de fortalecer los procesos de integración y participación.

REDUNET

Por su parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entre los años 2013 a 2015 en mesas de trabajo, talleres y grupos de funcionarios de diferentes profesiones que atienden a los adolescentes en conflicto con la ley, promulga los lineamientos técnicos del modelo de atención para adolescentes y jóvenes, a partir de los cuales se orienta la atención que deben recibir los jóvenes y adolescentes en el marco del SRPA en relación a los enfoques pedagógico y restaurativo, lo que conlleva a una atención pertinente al considerar, además, los niveles (personal, grupal, familiar y contextual) que garanticen la reparación y el acompañamiento respectivo de las personas que hacen parte de su contexto cercano.

Respecto a los enfoques y al proceso interno del SRPA, el adolescente ingresa al proceso de formación con propósito conseguir una repuesta oportuna de apoyo que evite que continúe delinquiendo; razón por lo cual las medidas y sanciones tienen un contenido pedagógico, como eje integrador del proceso de aprendizaje de habilidades, actitudes y aptitudes que promuevan la inclusión desde la lógica de su realidad. De esta manera todas las intervenciones deben constituirse en espacios de formación cimentado en escenarios de participación y construcción de ciudadanía.

En ese sentido, el enfoque pedagógico busca garantizar la creación de espacios en donde los adolescentes puedan emprender por sí mismo la construcción de su ser de forma personal y social que los ayude a superar retos y progresar en compañía de los otros. Pero, para lograr este fin se hace necesario que el docente esté preparado y bien orientado a fin de que a través de su práctica pedagógica genere intervenciones oportunas individuales o colectivas de acuerdo a lo que la situación lo requiera, con el objetivo de lograr que el adolescente se convierta en una persona autónoma, consiente de la norma y adquiera la capacidad de convivir de manera sana, solidaria y respetuosa con la sociedad.

Los lineamentos del modelo de atención de ICBF exigen acciones destinadas al diseño de programas de atención que contemplen el respeto y potencien la condición

REDUNOT

de personas de derecho en formación del estudiante, mediante el desarrollo de estrategias de formación, en las que se brinde la oportunidad de vivir experiencias que reconozcan su condición y que coadyuven a los jóvenes a tomar conciencia de su responsabilidad acerca de los motivos por los cuales están vinculados al SRPA y las consecuencias que su conducta ha provocado en las víctimas, las comunidades, su familia y para sí mismo.

Además, se busca que, a partir del enfoque pedagógico, el adolescente del SRPA tenga la capacidad de apropiarse de la información recibida durante el proceso formativo, así como facilitar y fomentar espacios en los que reflexione y repare el daño causado por sus actos a partir de prácticas orientadas por el docente en el marco de un procedimiento garantista, protector, participativo y pedagógico. De esta manera, se busca favorecer su reinclusión social y el acceso a espacios de participación conjunta con redes familiares, sociales, e institucionales que generen condiciones para su desarrollo y ciudadanía (ICBF, 2013).

Consecuentemente, el enfoque pedagógico tiene como fin equipar a los adolescentes de herramientas necesarias para que en compañía de sus familias logren el reconocimiento como sujetos sociales, activos, con la responsabilidad de incidir no solamente en la resignificación de sus proyectos de vida, sino en asumir una posición crítica y participativa con relación a las decisiones que afectan a la comunidad. (ICBF, 2013).

De igual manera, otro proceso que se aborda desde la educación en el sistema SRPA es el referido a que las instituciones educativas apliquen un enfoque restaurativo al joven o adolescente; este debe considerar los factores individuales en escenarios de participación que integren las otras partes afectadas, promoviendo de esta manera una respuesta más efectiva frente a la comisión de un delito, situación u ofensa que involucre a personas interesadas o que fueron lesionadas (preferiblemente del grupo familiar), enfatizando en promover la responsabilización subjetiva, la reparación, el

REPOSITORIO

restablecimiento de las relaciones y vínculos afectados para inclusión social (Ley 1098, 2006, Art. 178).

Según Britto (2010, p. 24) el enfoque restaurativo "pone su mayor interés en comprender y transformar las bases que subyacen al delito y la violencia apelando a la creación de un pacto social y una ética de la convivencia", de igual manera, el citado autor considera que la implementación de este enfoque se refiere al desarrollo de capacidades restaurativas y sentimientos, actitudes, conocimientos y valores como el respeto, solidaridad, compasión, la cooperación, la empatía.

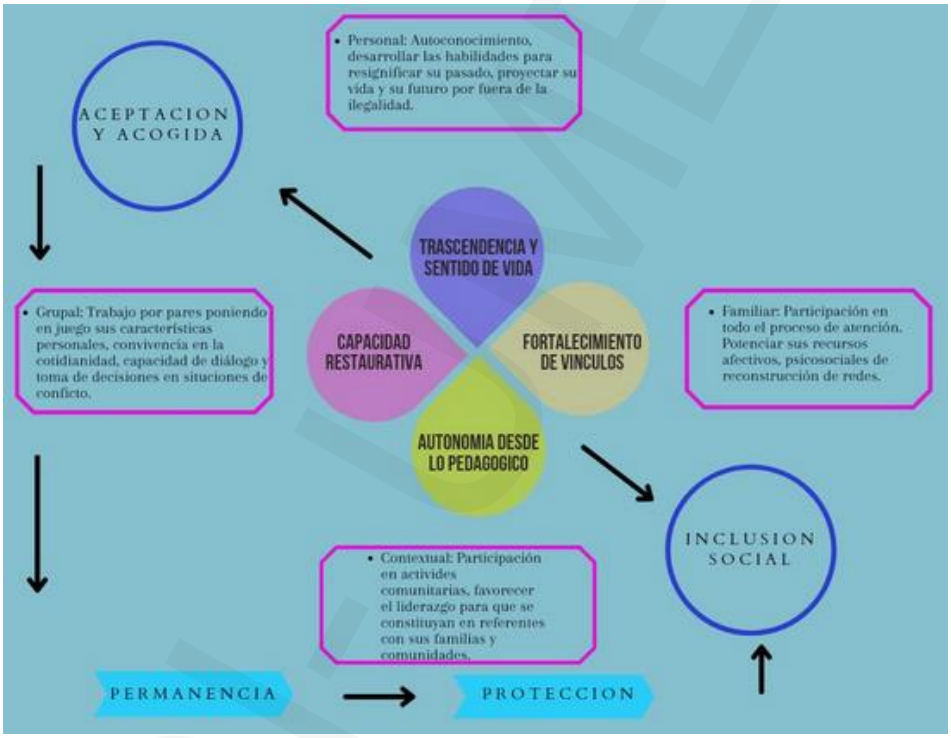
El enfoque restaurativo llevado a la práctica, se aplica a partir de tres orientaciones: en primer lugar, de forma proactiva, lo cual conlleva a que se anticipen los problemas o necesidades futuras del adolescente a fin de fortalecer el tejido social. En la forma preventiva, se busca la mitigación de un riesgo o evitar una situación que se puede presentar; finalmente, en la forma reactiva se tiene como propósito reparar el daño que el adolescente causó, restablecer las relaciones afectadas y atender la dimensión social del delito

Por todo lo anterior, se afirma que el modelo de atención del ICBF, promueve dos enfoques que, llevados al proceso de enseñanza, se vuelven complejos y se podría aseverar que son difíciles de aplicar debido a que los docentes de los contextos de encierro, carecen de la formación necesaria para trabajar o desarrollar su práctica educativa. Según Gómez (1995), el modelo aborda el aprendizaje como una tarea de alto nivel de exigencia, la cual requiere que el docente se apropie por completo del acto educativo, que no asuma su labor como un rito despojado de significación o sólo como una obligación funcional o sobrellevar los impases cotidianos, se requiere que el docente se comprometa realmente en una acción eficaz.

Igualmente, el modelo requiere que la atención a los adolescentes del sistema se haga a partir de cuatro niveles: personal, familiar, grupal y contextual. El gráfico 12

REDUNCT

orienta las acciones en relación a la atención que se debe considerar desde las instituciones educativas, para la prestación del servicio a los adolescentes del SRPA. En este caso, es necesario abordar desde la gestión académica y las prácticas educativas integrales en torno al contexto en el cual está inmerso el estudiante, en relación a las fases por las que debe atravesar en el proceso de reclusión (acogida, permanencia o proyección).



Fuente: ICBF-SRPA (2020). Lineamientos ICBF – Subdirección de responsabilidad penal

Gráfico 12. Niveles modelo de atención ICBF-SRPA.

Cabe aclarar que el operador es el encargado de acompañar cada una de las fases, sin embargo, desde el sector educativo la gestión académica debe contemplar cada uno de los procesos y desde los componentes, planificar acciones y estrategias desde el proceso de enseñanza que llevadas al aula de los contextos de encierro, su utilidad esté centrada en el apoyo a los enfoques pedagógico y restaurativo, a fin de que la atención desde la institución y desde el operador sea efectiva, ya que al final lo

que se pretende es mejorar la calidad de vida del adolescente a partir del acompañamiento eficaz en todo el proceso.

Además, que de acuerdo a los dos lineamientos anteriores (lineamiento de atención desde el Decreto 2383 y lineamientos del modelo del ICBF), el propósito es promover la interacción constante entre todos los actores que conforman la comunidad que atiende a los adolescentes del SRPA, lo que representa uno de los mayores retos. Sin embargo, a partir del fomento del respeto y del reconocimiento del otro como un sujeto con una historia de vida y con una percepción propia del mundo se logra el objetivo, que al final se resume en aprender a convivir en escenarios donde se potencien de forma equitativa las destrezas y habilidades de cada uno de los actores, en este caso de los adolescentes, docentes, operadores y todos los que conforman el equipo que atiende a los menores en contextos de encierro.

2.1.2 Bases investigativas

Las bases de la investigación del presente trabajo, se dan en dos sentidos; por un lado los antecedentes históricos que se hacen en relación a la teoría y los diferentes aportes desde algunos autores acerca del evento principal, en este caso, la gestión en el sector educativo (cabe aclarar, que la gestión académica surge de la gestión educativa en general, por lo tanto se hace referencia del evento a partir de la gestión en educación) y al contexto respecto a cómo el concepto de menor o adolescente ha venido cambiando a través de la historia; por otro lado están los antecedentes investigativos enmarcados en los niveles internacional y nacional, con relación a los eventos (gestión académica y prácticas educativas) y los estudios realizados con la población objeto de la investigación, el menor infractor en el marco del SRPA.

2.1.2.1 Antecedentes históricos

REDUMET

Los antecedentes históricos se abordan inicialmente con el reconocimiento del menor y sus derechos, se relata la historia de la figura del menor y cómo ha venido tomando importancia a través de la historia, (inicio, desarrollo y actualidad) hasta llegar al contexto colombiano y la forma cómo se van gestando los cambios para garantizar la educación como un derecho, además de las instituciones del país involucradas en el proceso educativo en el marco del SRPA y los requerimientos para la debida atención.

Los antecedentes se presentan a través de tablas, que permiten orientar los acontecimientos más importantes respecto a décadas, fechas y lugares de relevancia en los que sucedieron hechos fundamentales que permiten llevar el hilo conductor de la historia respecto al menor, igualmente a partir de las tablas se hace una breve descripción de los acontecimientos y características relevantes.

Reconocimiento del menor y sus derechos

El recorrido histórico se inicia con la presentación de las transiciones del concepto del menor y sus derechos, (ver tablas 18 a 27). Así, en primer lugar, es necesario referenciar a partir de la perspectiva Judeo-cristiana en la que los niños se conciben como criaturas malvadas por naturaleza pues acarrean el pecado original de Adán y Eva, por lo tanto, sólo con la devoción a Jesucristo se puede recuperar la gracia de Dios. Proverbios 29:15 “La vara y la corrección dan sabiduría; más el muchacho consentido avergonzará a su madre”.

En este contexto, se aborda la historia de la concepción del menor en la edad media, en la que se presentan los acontecimientos y características principales desde la edad media hasta el desarrollo de la doctrina real inglesa (ver tabla 18); además, se hace referencia a los problemas sociales del menor desde el Siglo XVI hasta el Siglo XIX (ver tabla 19)

Tabla 18. Historia de la concepción del menor en la sociedad- edad media

Acontecimiento	Características

Italia – Edad media La negación de la infancia	Uno de los argumentos para justificar la inexistencia de la infancia en la Edad media, parte de representaciones y pinturas de los niños en obras de arte medievales, quienes vestían prendas para adultos, por lo tanto, se trataban como adultos y se reprendían como adultos. También persistía la idea de que el castigo físico, contribuía a purificar el espíritu del pecado.
El Renacimiento, el redescubrimiento de la infancia y la adolescencia.	Numerosos tratados y manuales se escribieron en los Siglos XVI y XVII y fueron populares hasta el Siglo XVIII, instruyendo a los Padres en la forma cómo deben entrenar a los hijos en la nueva moralidad que implicaba etiqueta, obediencia, respeto por los demás, autoestima, control y modestia. Cabe destacar que, durante el renacimiento, la vida familiar y la crianza de los niños, resultaron asuntos de gran importancia.
La France protege ses enfants	En Francia, la ordenanza de 1268 consideraba con irresponsabilidad absoluta a los niños hasta los diez años, de ahí a los catorce, recibirían amonestaciones, golpes y a partir de los quince, quedaban sujetos a las mismas penas de los adultos. Más tarde, surge el Código Penal de 1810, proclamando la responsabilidad penal de todos los niños, frenando los adelantos hasta entonces conseguidos. En 1912 se encuentra el primer esbozo de tribunal de menores para ellos la libertad, fue vigilada.
Parens Patriae: El Rey – Padre.	El desarrollo de la Doctrina Real Inglesa *Parens Patriae*, toma como referente el redescubrimiento de la infancia y la adolescencia. Esta doctrina legal surgió lentamente a finales del Siglo XIV y principios del XV, en respuesta a una serie de casos escuchados ante los tribunales de la cancillería inglesa. Esta doctrina se aplicó gradualmente a los niños y le otorga derechos absolutos al soberano.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (año)l- Formación institucional, E.E. SRPA

Tabla 19. Problemas sociales del menor – Siglo XVI – XIX

Acontecimiento	Características
Niñez y locura	*Parens Patriae*, se refiere a una noción inicialmente invocada por el Banco del Rey en el Siglo XVI en casos de adultos *Non compos mentis.* En la Ley inglesa, Non compos mentis, era un término jurídico para describir la acción de una persona como algo no motivado por la razón, sino que estaba influenciado por alguna imagen falsa o impresión mental que posteriormente sería asociado a una enfermedad mental.
Los niños pobres en USA, un problema de grandes dimensiones.	A finales del Siglo XVIII y principios del Siglo XIX, los tribunales de Estados Unidos, castigaron y confinaron a jóvenes en cárceles y penitenciarías; como existían pocas opciones, los jóvenes de todas las edades y sexo, a menudo se recluían indiscriminadamente junto a criminales adultos y enfermos mentales en instituciones penales, donde estaban hacinados. Muchos de ellos fueron confinados porque no tenían otras opciones. Al mismo tiempo las ciudades estadounidenses, se enfrentaban a las altas tasas de pobreza y abandono infantil, presionando a los líderes de la ciudad en busca de soluciones a los problemas sociales emergentes.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional- Formación institucional, E.E. SRPA (2016)

En tercer lugar, se aborda el menor y el modelo tutelar, tal como lo muestra la tabla 20, la que hace referencia a los acontecimientos más importantes de la situación

irregular y se detallan las características del modelo; seguido se abordan los paradigmas de la situación irregular (ver tabla 21), en la que los menores eran asumidos por la sociedad como marginales y relaciona la existencia del primer centro de reclusión para menores.

Tabla 20. El menor y el Modelo Tutelar

Acontecimiento	Características
Modelo tutelar y el positivismo criminológico	El modelo tutelar o de la situación irregular, se originó en Estados Unidos a finales del Siglo XIX por el movimiento de los reformadores, como respuesta a la indignación que provocaba la promiscuidad y condiciones carcelarias de los niños y adolescentes en las cárceles de adultos y que formó parte de lo que se conoció como el "Movimiento de los salvadores del niño".
Primer centro de reclusión para menores	Durante la segunda década del Siglo XIX, los reformadores penales Thomas Eddy y Jhon Griscom organizaron la Sociedad para la prevención del Pauperismo, para oponerse a la vivienda de jóvenes en prisiones y cárceles de adultos e instar a la creación de un nuevo tipo institución. Su trabajo condujo al establecimiento de la Casa de Refugio de Nueva York en 1825, la primera institución diseñada para albergar a jóvenes pobres, indigentes y vagabundos que las autoridades consideraban que estaban en el camino hacia la delincuencia.
Características del paradigma de la Situación Irregular	Sistema de Enjuiciamiento de corte inquisitivo. Persecución penal pública de ejercicio obligatorio, concentración del poder procesal en un único y mismo órgano. Imputado como objeto del proceso e investigación secreta. Busca establecer la verdad material o sustancial (el objeto de conocimiento no es sólo el delito, sino también la desviación criminal (no es necesario el castigo)
Características del modelo tutelar	Modelo paternalista centrado en la doctrina de la situación irregular, considera la menor como objeto y no sujeto de derecho. El juez como figura paternalista, tiene por objetivo resocializar al menor de edad. Bajo esta aproximación los niños y niñas, se consideran inimputables y por ende no se les puede atribuir responsabilidades penales, ni reconocerles las garantías de derecho de los adultos.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)- Formación institucional, E.E. SRPA

Tabla 21. El menor y los Paradigmas de la Situación Irregular

Acontecimiento	Características
Cultura de la compasión – represión (Fragmentación de la infancia)	La doctrina de la situación irregular, planteaba una división de la infancia: que por un lado ya sea que los menores sean infractores, abandonados e incompatibles con las instituciones de la época; por otro lado, se encuentran los niños socialmente adaptados (hijos de ricos y con todas las comodidades)
Características del paradigma de la Situación Irregular	Los niños pobres o huérfanos, se consideraban en estado de riesgo o abandono y eran concebidos como "marginales" que debían ser "construidos" y socializados en casas de refugio o centros especiales de

(Estigmatización y criminalización de la pobreza)	detención, debido a que sus familias, siempre pobres, se las tomaba como ausentes, disfuncionales o sencillamente anormales. En este escenario, el Estado debía asumir el control de la infancia pobre y la dominación de las familias marginales, otorgándole al Estado y al juez que lo representaba una discrecionalidad ilimitada.
Doctrina de la Situación Irregular	Tiene un enfoque de la infancia, bajo la percepción de lástima, compasión, caridad y represión. Sanciona la pobreza del niño y su familia al categorizar como abandono las carencias materiales o emocionales, con la cual se preveo la posibilidad de sustraerlo de su medio familiar.
Primer tribunal especializado para niños	En 1898, el primer tribunal especializado para niños es establecido en Cook, Illinois– Estados Unidos. Se concebía que: los niños eran diferentes de los adultos, los niños son maleables y pueden ser reformados, la benevolencia del estado sería ejercida por el juez, quien se guiaría por la Doctrina Parens Patrie. Se enfoca en los menores "desviados".

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)- Formación institucional, E.E. SRPA

Ya para el año 1918, es la época en que se habla de la configuración del menor en Colombia y los problemas sociales en relación a la enfermedad y muerte de la época; además de los inicios en relación a las primeras sanciones para menores (ver tabla 22) y la forma cómo se aborda el modelo tutelar en Colombia, la existencia de los primeros hospicios y algunas características importantes hasta el año 1923 (ver tabla 23).

Tabla 22. Problemas Sociales y Concepción del Menor en Colombia

Acontecimiento	Características
La niñez en Colombia en el Siglo XIX, Expósitos, Pequeños adultos entre miseria, hambre y compasión.	El 28 de octubre de 1918 pocos días después de presentarse los primeros casos, la enfermedad empezó a cobrar las primeras víctimas. La peste de la gripa no respetó ni a los niños, en esa fecha llegaron al cementerio más de 200 muertos y la cantidad aumentó rápidamente, congestionando de tal manera la labor de los sepultureros, que muchos de los cadáveres quedaron a la intemperie, hasta que las autoridades designaron a algunos presos para que colaboraran en el entierro de los "infelices" En los barrios de estratos más bajos, murieron hasta el 90% de sus habitantes.
Niños invisibles, niños instrumento.	En Colombia, cuando el adolescente infringía la ley penal no se preveía un tratamiento jurídico ni sancionatorio al que se les otorgaba a los adultos, que se caracterizaba por ser oral, público, de tendencia acusatoria, con doble instancia y con penas corporales para algunos delitos. Así las cosas, no se atendía a sus condiciones especiales de desarrollo físico y psíquico, era como si el discurso de verdad "adolescente", fuera indiferente para el Estado, la única consideración que se tenía y se hacía manifiesta frente al adolescente infractor de la Ley penal, era que la minoría de edad, era un atenuante frente a la conducta penal cometida. (Art, 20 del Código Penal de 1837) era como si la categoría "niño" no existiera como sujeto.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)- Formación institucional, E.E. SRPA

Tabla 23. El Menor y el Modelo Tutelar en Colombia

Acontecimiento	Características
Los hospicios, precursores del modelo tutelar en Colombia	"La difícil situación económica que caracterizó a la sociedad colombiana a finales del Siglo XIX, despertó la preocupación por parte del Estado y de las instituciones privadas para asistir a los más pobres, la cual se tradujo en la constitución de una serie de instituciones, cuya principal función fue prestar ayuda y socorro a los desvalidos y necesitados". Sánchez Salcedo J.E. (2014) Hospices and Nursing Homes in Beneficence de Cundinamarca" Between 1917: 1928 Discourses and Practice. Sociedad y economía (26) 65-92.
La Beneficencia Pública. El hospicio de Bogotá atendía a 328 niños (84 varones y 244 mujeres y otra sección con 239 niños (114 varones y 125 niñas)	La primera beneficencia que se creó en Colombia fue la del Estado soberano de Cundinamarca, fundada el 15 de agosto de 1869 empezó sus labores de beneficencia en tres fuentes: hospicios de niños expósitos, asilos de mendigos, niños desamparados, locas y locos y el Hospital de San Juan de Dios. La Constitución de 1886, dio el nombre de "Beneficencia pública" al ramo de la administración oficial por medio del cual el Estado desempeña las funciones que le conciernen en relación con los enfermos, desvalidos, los niños desamparados y las demás personas imposibilitadas para atender sus propias necesidades. Sánchez Salcedo J.E. (2014) Hospices and Nursing Homes in Beneficence de Cundinamarca" Between 1917: 1928 Discourses and Practice. Sociedad y economía (26) 65-92.
Colombia Siglo XX, hacia una política social. 1900 - 1930	Entre 1900 y 1930 el Estado Colombiano va a definir una política social, con la cual que pueda enfrentar problemas como la pobreza, criminalidad, mortalidad infantil, que aquejaban a la sociedad colombiana en principios del Siglo XX. Dichas iniciativas buscaban sustituir las actividades que hasta finales del Siglo XIX venía desarrollando la iglesia católica, en el ámbito de la caridad y la asistencia. A finales de la década de 1910, empezaba a ser testigo de los procesos de movilización social que caracterizaron las acciones políticas de obreros, campesinos y empleados; las actividades del Estado colombiano para abordar la "cuestión social" se centró en acciones. 1) Formular un marco normativo de los procesos sociales. 2) Crear instituciones para enfrentar dichos problemas y 3) Direccionar y coordinar las acciones de asistencia llevadas a cabo por instituciones públicas, privadas y asociaciones de filantropía.
Justicia Social para niños y adolescentes: Un clamor social	"Legislar sobre esta cuestión, es una exigencia imperativa, categórica de la sociedad. *Que no se siga confundiendo por motivos baladíes, con pretextos fútiles en las mazmorras pestilentes y sombras a los niños que cometen faltas o que delinquen*, cuando los grandes malhechores a la patria y los ladrones de alto bordo, gozan de inmunidad y se les honra con los más altos puestos; que se

	clausuren todas esas normas de impiedad y de injusticia para evitar así, en parte el contagio de la criminalidad y en consecuencia que se exhume aquel proyecto salvador y se haga de él, una magnifica realidad: eso pedimos a los señores del pueblo". (Relator marzo 12 de 1923: casa de reforma y corrección de menores. Informe de la asamblea Departamental).

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)- Formación institucional, E.E. SRPA

Igualmente, en la tabla 24 se presenta el primer modelo diferenciado en Colombia, con las principales características, hasta la creación de la casa de reforma y los primeros artículos que surgen en torno a la atención que se debe brindar en ella. Asimismo, la tabla 25 refiere los principales acontecimientos respecto a los problemas que se presentaron a partir de la implementación del modelo diferenciado.

Tabla 24. Hacia el Primer Modelo Diferenciado: Propuestas y orientaciones

Acontecimiento	Características
Propuesta basada en los principios de la ciencia penal, buscaba la prevención de la criminalidad infantil y proponía un trabajo conjunto de especialistas, en este caso: jueces y médicos.	"Lo que busca el proyecto es sustraer al niño de procedimientos embarazosos, que puedan perjudicarle, basado en que no puede ser objeto del delito (…) pues en materias civiles, las leyes declaran a los menores de 14 años, absolutamente incapaces para la celebración de obligaciones, con cuanta mayor razón es aceptable este principio, al referirse al ramo penalógico" (El tiempo, octubre 30 de 1920: Cámara sesión de la tarde)
Propuesta que buscaba un marco normativo con orientación educativa, que pasa por el reconocimiento del medio social.	"El tribunal de menores o infantil, que fue el nombre que se le dio en los Estados Unidos, tiene por objeto, no el de enviar a los niños a las prisiones, sino el de educarlos, el de prevenir su corrupción, el de modificarlos. Para esto se necesita estudiar el medio social en que viven, sus antecedentes, los antecedentes sociales y biológicos de sus padres, en fin, cuanto se relacione con la personalidad moral y física del niño, las taras, las degeneraciones y demás factores que lo puedan afectar". (El tiempo, octubre 28 de 1920: Sesión Cámara).
No ve necesario crear una jurisdicción especial para menores, defendiendo en cambio la intervención de jueces ordinarios, asesorados por un médico y un sacerdote.	"El representante Mantilla, no cree necesario que para los delitos infantiles se cree una jurisprudencia especial, considera conveniente que sean los jueces ordinarios quienes deban conocer de dichos negocios, por cuerda separada y asesorados por un médico y un sacerdote. Así propone una modificación al Artículo 1 del proyecto". (El tiempo, octubre 28 de 1920: Sesión Cámara).
Ley 98 de 1920 "Se crean los juzgados, Casa de Reforma y Corrección para menores" 26 de noviembre de 1920.	Las obras de caridad y beneficencia, conllevaron a promover la atención sobre la niñez por parte de la sociedad y el estado y dieron origen a le discurso de verdad de "menores" como objetos de cuidado y protección, lo que desembocó en la creación de discursos normativos y correccionalistas, derivados de esta definición.

	La ley de 1920, empieza a consolidar una perspectiva basada en la situación irregular.
Casas de Reforma y Corrección, años 20.	Art 23: Créase en la capital de la república, una Casa de Reforma y Corrección, en la cual serán internados los menores que a ella, envía el juzgado. Art 24: La Casa estará a cargo de personas versadas en esta clase de tareas y de preferencia de una comunidad religiosa. Tendrá las mejores condiciones de higiene y salubridad y en ella se atenderá a la educación religiosa y moral del menor, a su desarrollo físico, a su cultura intelectual, al aprendizaje de oficios manuales y por sobre todo al desarrollo de su sentido moral. Fuente León (1939:24)

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)- Formación institucional, E.E. SRPA

Tabla 25. Problemas del Modelo Diferenciado en Colombia

Acontecimiento	Características
Críticas a las Casas Correccionales	"Creemos no hacer censura, sino un estudio profundo del problema, proclamando la necesidad de que establecimientos de esta índole, no están bajo la dirección de religiosas que contemplan la vida desde aspectos muy distintos a los que ella es en realidad. En efecto, todas ellas suelen tener el concepto de que esos niños son en verdad criminales; hay pues dentro de la casa, lugares como el brete, donde se encierra por muchas horas a los insubordinados o culpables de faltas graves". El Tiempo, diciembre 12 de 1923: La situación de la cárcel de menores de Paiba. Estado de ese establecimiento.
Críticas al Juzgado de Menores	¿Efectivamente en los 4 años de su funcionamiento, el Juzgado de Menores correspondido a algunos de los fines de los legisladores de 1920? La delincuencia infantil, puede tener por correctivo el hecho de que haya un funcionario que de oficio se dedique a la investigación de los delitos o infracciones que se imputan al menor. Desde el tiempo que se dio apertura el juzgado de menores, el resultado es nulo en cuanto a sus efectos, están pregonando mejor que toda la inutilidad de esta institución. (nada más erróneo que tratar de impedir la delincuencia infantil, por este viejo sistema de papeleos y de jueces que sólo pueden llegar al cabo de unos cuantos años a coleccionar expedientes inútiles y gruesas capas de polvo). Juzgado de menores y escuela para anormales, - qué esto es en realidad lo que necesitan los niños – son cosas que se excluyen y repugnan. (El Tiempo, mayo 22 de 1925)
Las granjas agrícolas alternativa para educar. (¿Sirvientes sumisos o peones prácticos?)	La ley 98 de 1920, ya perfilaba el carácter rural en algunos de sus establecimientos de destino de los niños – menores (las colonias agrícolas). En Leyes posteriores las colonias agrícolas se fueron definiendo en sus funciones. Los precursores y defensores de estas granjas, criticaban fuertemente los modelos de cárceles y reformatorios para menores y proponían un modelo educativo alternativo que funcionara en campos abiertos, donde existía la posibilidad de tener contacto con la tierra y estar lejos del ambiente urbano. Las granjas fueron fundadas en Departamentos de tierra fértil Tolima, Cundinamarca, Valle, Caldas y Huila).
Características del Sistema Penal de niños y adolescentes en Colombia (1920 – 1989)	Durante la consolidación y operación de los juzgados de menores y de los establecimientos de reforma y corrección, no resulta ni uniforme el concepto de trato especial, considerando a la población de menor edad, bajo el modelo tutelar, en el que se encuentran algunas características: Debilidad estatal, implementar la legislación y consolidar una institucionalidad especializada. Delegación de funciones a comunidades religiosas. (La categoría "menor" está influenciada judicial, punitiva y asistencialmente). Dificultades financieras, conflictos políticos e ideológicos. Convivencia de diversos modelos, propuestas y perspectivas relativas al tratamiento de niños y adolescentes en centros de reclusión. Ideología defensista de la sociedad, basada en las concepciones de

	peligrosidad y las teorías de las subculturas criminales. Sustrae al "menor delincuente" del derecho penal común, sin brindarle el sistema de garantías, reconocido generalmente para los adultos. Convirtieron el derecho penal de menores, en un derecho penal de autor substituyendo el principio fundamental de culpabilidad por el de peligrosidad.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)- Formación institucional, E.E. SRPA

Ya para el año de 1989, se decreta en Colombia el Código del Menor a partir del Decreto 2737; en este se fundamenta la finalidad pedagógica de protección y rehabilitación, hasta llegar al código de infancia y adolescencia que se promulga en el año 2006 (ver tabla 26).

Tabla 26. Garantías del Menor a partir de 1989 en Colombia

Acontecimiento	Características
El código del menor Decreto 2737 (1989 – 2006)	Recurrió al concepto de imputabilidad Relacionaba imputabilidad y culpabilidad Recurría al Derecho Penal del autor Utilizaba el concepto de situación de abandono o peligro Utilizó muchos de los postulados de la pedagogía positivista Se consideraron innecesarias las garantías penales tradicionales Los menores se consideraban objeto de protección (seres incapaces) A nivel conceptual, tenía una finalidad pedagógica, de protección y rehabilitación.
Críticas al código del menor Decreto 2737 (1989 – 2006)	Criminaliza la pobreza: es exclusivo de personas de estratos bajos Función protectora contemplada conceptualmente se desvirtúa cuando se afirma que el menor, es privado de su libertad y como pertenece a un entorno de pobreza, se debe proteger con el encierro Reproducía y perpetuaba las desigualdades sociales Se delegaban funciones de investigación y seguimiento en un solo funcionario Desafiaba a la Constitución de 1991: Se imponían medidas sin que el menor tuviera un abogado que vele por sus derechos Desafiaba los compromisos adquiridos en la "Convención sobre Derechos del niño"
El código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 del 2006 Paradigma De protección integral.	La Ley 1098 de 2006 recopiló los postulados de cada uno de los instrumentos internacionales dispuestos por la ONU, en relación con el enfoque de protección de derechos de los menores y su prevalencia sobre los derechos de los demás. Un ejemplo notable de ello es la creación e implementación, por primera vez en la historia jurídica de Colombia, de un Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, con el propósito de garantizar justicia, verdad, reparación y un debido proceso legal para los menores infractores de la ley penal, incluyendo todas las garantías; es decir, que no solo se sancione al infractor, sino que se restablezcan sus derechos vulnerados o amenazados. Diplomado para el fortalecimiento de la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA – MEN 2017. Módulo I (p. 14)

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)- Formación institucional, E.E. SRPA.

El Congreso de la República (2006), a partir del Código de la Infancia y el Adolescencia (Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006) crea el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, a través del cual se promueve la protección integral. En Colombia, las fases de implementación se desarrollaron desde el año 2007 a través del funcionamiento de distritos judiciales en las ciudades capitales. En la actualidad, el SRPA va tomando más sentido en relación al cumplimiento de la normatividad respecto a la atención que debe recibir el adolescente o joven en conflicto con la ley y es mayor la cantidad de jóvenes atendidos (ver tabla 27).

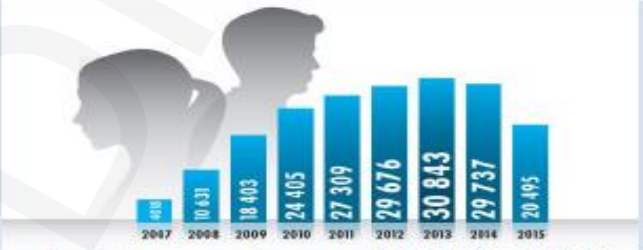
Tabla 27. El Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia y el Derecho a la Educación

Contraste entre dos doctrinas: Situación irregular y Protección integral

SITUACIÓN IRREGULAR	PROTECCIÓN INTEGRAL
Los menores son objeto de especial protección.	Los adolescentes son sujetos de derechos.
Los menores en situación irregular son inimputables.	Los adolescentes son responsables por la comisión de delitos.
El proceso penal tiene finalidad tutelar y se entiende el delito como consecuencia de las situaciones de abandono, prostitución y mendicidad, entre otros factores.	El proceso penal tiene una finalidad pedagógica y restaurativa.
No existen sanciones sino medidas de rehabilitación.	Existen sanciones con finalidad protectora, educativa y restaurativa.

Fases de implementación del SRPA en Colombia

FASE	DISTRITOS JUDICIALES	AÑO
I	Bogotá y Cali	2007
II	Armenia, Manizales, Pereira, Buga y Medellín	2008
III	Tunja, Santa Rosa de Viterbo y Popayán	2008
IV	Cúcuta, Pamplona, Bucaramanga y San Gil	2008
V	Antioquia, Cundinamarca, Ibagué, Neiva, Barranquilla, Santa Marta, Cartagena, Riohacha, Sincelejo, Montería y Valledupar	2009
VI	San Andrés, Villavicencio, Pasto, Quibdó, Yopal, Florencia y Arauca	2009



Número de adolescentes que ingresaron al SRPA 2007 – 2017 Colombia.

Decreto 2383del 2015.	Tiene por objeto reglamentar la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA, en desarrollo de lo establecido en el Libro II de la Ley 1098 de 2006 y el Capítulo V del Título III de la Ley 115 de 1994. Finalmente, la estructura se sustenta en los pronunciamientos de la Corte Constitucional, las políticas públicas en Educación y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y su directiva viceministerial 03 de 2018

Fuente: MEN (2016) – Cartilla Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el SRPA

La vinculación al sistema educativo del SRPA, ha sido objeto de regulación a partir de la implementación de políticas públicas de infancia y adolescencia, encaminadas a establecer desde el ICBF y los entes territoriales encargados en materia de educación los requisitos para que las instituciones educativas del sector oficial o privado, puedan garantizar dicha vinculación en condiciones de equidad, teniendo en cuenta los derechos de los menores y el interés superior de los adolescentes y jóvenes inmersos en el SRPA. Sin embargo, existen hasta el momento, algunas falencias en la atención inmediata e inclusión al sistema educativo de los jóvenes en situación de conflicto con la ley penal.

Ahora bien, los menores al momento del ingreso en el sistema son atendidos a través de dos enfoques, el pedagógico y restaurativo que está referido en los lineamientos para la atención del ICBF y el escolar que se promulga a partir del Decreto 2383 del 2015 y en la cartilla de lineamientos para la prestación del servicio educativo.

El enfoque pedagógico, según lo establecido por el ICBF en su lineamiento técnico (2020) responde a una de las finalidades del SRPA, en el marco de la atención como:

> Un sujeto en proceso de formación que pretende dar una respuesta oportuna, con el fin de disuadir a los adolescentes de la continuidad de una carrera criminógena, parte de los conceptos de persona capaz de reconocerse en otro con la reciprocidad de la vivencia en ejercicio de derechos, de la transitoriedad de las conductas transgresoras en la etapa de la adolescencia (p. 29).

Para ello da a las medidas o sanciones contenido pedagógico como eje integrador de todos los procesos que desarrollen aprendizajes, habilidades, actitudes y aptitudes, que en el marco del SRPA promuevan la inclusión social desde la lógica de curso de vida.

REPOSITORIO

Para contextualizar la atención que se brinda en los centros con relación al enfoque pedagógico, se involucran todas las actividades que reciben los menores en el marco del SRPA, encaminadas a la reorientación de su proyecto de vida, este proceso es acompañado por pedagogos, formadores y equipo psicosocial; además, los menores reciben los servicios de manutención, hospedaje, atención en salud, lo anterior es prestado por el Operador (entidad contratada por el ICBF a través de licitación), quien se encarga de "albergar" en la sede específica y construida para este propósito, por las alcaldías o gobernación de cada Departamento, a los menores que ingresan al Sistema.

Por otro lado, la actividad escolar es la prestación del servicio académico, que tiene como propósito, la culminación de los estudios formales (Primaria, secundaria y media), cabe anotar que todas las actividades escolares, están enmarcadas en el Proyecto Educativo Institucional. Además, las actividades escolares, ejercidas por la institución educativa son estipuladas por el Decreto 2383 del 2015 y supervisadas por la entidad territorial, en este caso por las Secretarías de Educación Municipal; el servicio educativo abarca dos enfoques de atención, jóvenes sin sanción recluidos de forma preventiva, en Centros de Internamiento Preventivo (CIP) y jóvenes con sanción dictada, en Centros de Atención Especializada (CAE).

En ese sentido, con relación a la atención, en la mayoría de los casos, se trata del mismo espacio físico, el cual se adjudica a un solo operador. El Decreto también ordena que la institución educativa, a través de sus directivos y docentes designados para el SRPA, deba adoptar y desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes, flexibles y multigraduales, de acuerdo con los lineamientos educativos establecidos por el MEN para prestación del servicio educativo en el SRPA.

Por consiguiente, la garantía del servicio de escolaridad para el SRPA requiere de una coordinación entre el enfoque pedagógico que presta el personal contratado por el operador y el enfoque académico, que se presta a través de la institución educativa asignada, lo que conlleva a los dos enfoques y los líderes de cada uno de ellos

REPOMET

(Operador y Directivo docente) a trabajar mancomunadamente, para garantizar una prestación del servicio (atendiendo a la garantía de derecho del menor infractor) con calidad y eficiencia.

En Colombia, hasta el año 2020 hubo cobertura en educación para 25 centros de orientación a menores, de los cuales 19 están adscritos o forman parte de una institución educativa, en condición de sede, la cual es reglamentada por la entidad territorial correspondiente, lo que conlleva a cumplir con todos los requerimientos emanados por el MEN y 6 centros de orientación en los que el servicio educativo lo garantiza el operador, quien se encarga de la contratación de los docentes para los respectivos procesos de formación, caso contrario a los del resto del país.

Cabe destacar que los diecinueve centros de orientación que funcionan como sede de una institución educativa, son oficiales y cuentan con distrito judicial, además son atendidos bajo la modalidad con privación de la libertad en la que se cuenta con Centro de Internamiento Preventivo (CIP) y Centro de Atención Especializada (CAE) (Ministerio de Educación Nacional (2020). Cobertura SRPA)

Es necesario señalar, que a pesar de que la división política y administrativa de Colombia, corresponde a 33 divisiones (32 Departamentos gobernados por sus respectivas ciudades capitales y 1 distrito capital, Bogotá). La cobertura del SRPA con relación a los centros de orientación existentes, cubre el 75% de la división política administrativa y del porcentaje total sólo el 57% cuentan con centros de orientación adscritos a una Institución Educativa (ver tabla 28).

Cabe aclarar, que por cada Departamento existe un sólo centro de orientación debidamente legalizado; sin embargo, los Departamentos y capitales que no cuentan con sedes propias para la atención, lo hacen a través de fundaciones, en las que el ICBF, garantiza la prestación del servicio a los menores infractores.

RED UMECIT

Tabla 28. Instituciones Educativas asignadas al SRPA - MEN 2020

N°	Departamento	Sede
1	Amazonas	I.E. Francisco del Rosario Vela
2	Armenia	INEM José Celestino Mutis
3	Barranquilla	I.E. D. María Cano. Sedes El Oasis y Luz de Esperanza
4	Bucaramanga	I.E. Andrés Páez
5	Cali	I.E. Técnica Cuidad de Cali. Sedes: Valle del Lilí y Buen Pastor.
6	Florencia	I.E. Juan Bautista. Sede La Salle
7	Ibagué	Instituto Politécnico Luis A Rengifo
8	Manizales	I.E.R. Miguel Antonio Caro. Sede: Los Zagales
9	Neiva	I.E. Liceo de Santa Librada
10	Norte de Santander	I.E. Técnico Patios. Sede: Rudecindo Soto
11	Valle (Palmira)	I.E. Santa Barbara. Sede: Las Palmas
12	Pasto	I.E. Heraldo Romero. Sede: Santo Ángel
13	Pereira	I.E. Santa Barbara. Sede: Las Palmas
14	Quindío (Montenegro)	I.E. Santander. Sede: La Primavera
15	San Andrés	I.E. Técnico Industrial, I.E. Brook Hills
16	Girón – Santander	I.E. Santa Cruz
17	Tunja	I.E. Simón Bolívar. Sede: Marco Fidel Suarez
18	Yopal	I.E. Santa Teresa
19	Villavicencio	I.E. Centauros

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2020) – (cobertura SRPA)

La anterior tabla registra los datos de las instituciones educativas que atienden a los menores del SRPA y que están debidamente legalizadas por las entidades territoriales correspondientes para brindar el servicio educativo hasta el año 2020, atendiendo a los requerimientos del Decreto 2383 del 2015.

2.1.2.2 Antecedentes investigativos

Antecedentes Internacionales

Tras una búsqueda relacionada específicamente con los eventos de estudio de la presente investigación (prácticas educativas, algunos relacionados con población enmarcada en el SRPA y gestión académica).

Se hace un acercamiento sobre los antecedentes investigativos que hasta el momento puedan indicar una referencia que valide la necesidad del estudio y que a la

vez puedan incidir como orientadores teóricos, prácticos o comparativos, durante el procedimiento investigativo y el análisis de resultados.

Entre las investigaciones internacionales, se encuentra la de Carvajal, Houston, Pérez y Sánchez (2020) que a partir de la investigación titulada La innovación social educativa en contextos de encierro, realizada en Venezuela por las autoras mencionadas de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (Unes), identifican las estrategias de innovación social que caracterizan la educación en este contexto específico, en aras de que el proceso educativo, se dirija al crecimiento de los actores para hacer de los involucrados, ciudadanos libres.

La metodología de la que hicieron uso las autoras, fue bibliográfica y hermenéutica. En la que se hace la revisión de artículos, documentos, textos oficiales y el documento rector de la UNES, correlacionando la educación impartida desde el programa; en relación a la innovación educativa, la que se aborda desde una "innovación gerencial", en la que se considera los procesos como un conjunto, pensados en lograr el desarrollo de la sociedad, a través de una educación que planifica y adiciona la innovación social al desarrollo de los contextos de encierro.

En ese sentido, la investigación hace una reflexión sobre los entornos adversos y controvertidos de los centros de reclusión, el desarrollo, así como la aplicación de la educación en estos ámbitos, supone considerar a los privados de libertad como seres capaces de reinventarse, abriéndose paso en todos los ámbitos de sus vidas, aplicando el sentido y potenciación que da la intervención educativa hacia la libertad plena como estrategia tanto de inclusión como de democratización en circuitos cerrados, donde se trabaja en entornos con situaciones expectantes, que generan ansiedad, trabajo bajo presión, tensión, diversidad, dificultad y conflicto social, con la participación de diversos actores.

REDIMEC

Asimismo, las autoras antes citadas, apoyan la investigación en relación a la educación en contextos de encierro en razón de lo declarado en los Derechos Humanos, los cuales están dirigidos a partir de los resultados obtenidos a la búsqueda de la complementariedad, la innovación social y la satisfacción integral de las personas, así como, la de fortalecer los factores de protección, mediante la gerencia de actividades educativas, deportivas, recreativas y culturales que permitan la reeducación, rehabilitación y reinserción social de la población específica.

De la misma manera, en las conclusiones finales, las autoras hacen referencia a la importancia de que todos los actores participen en los procesos de actualización y mejora continua, además de la revisión del diseño curricular, para que las prácticas educativas den respuesta y oportunidades a los internos para reinsertarse a la sociedad; finalmente concluyen que la innovación social educativa entre muros, si aporta a las necesidades sociales, que es posible y aplicable siempre y cuando se ajuste a una planificación eficiente de la política social y a la interacción de todos los actores, incluyendo al Estado venezolano.

La investigación anterior se consideró un aporte significativo ya que dichas autoras muestran que sí es posible modificar el horizonte de los contextos de encierro, como ellas refieren los cambios para su país de origen, Venezuela, desde una innovación en la planificación, lo que, para Colombia, redunda en una gestión académica bien planeada.

De igual manera, otro de los aportes para la investigación fue el realizado por Molina (2017), a partir del seminario: Prácticas educativas en contextos de encierro: enseñar a leer y a escribir textos académicos en el ingreso a la universidad, en Argentina. La experiencia, se llevó a cabo en el Centro Universitario Devoto, dentro del Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

REPOSITORIO

El objetivo del trabajo radicó en garantizar el derecho a la educación de los estudiantes privados de su libertad, y para establecer mecanismos de comunicación con el mundo extramuros. En ese sentido, fue a partir del trabajo que detectaron la necesidad de intervenir en un aspecto particular: el modo en que los estudiantes se aproximan a las prácticas de la lectura y la escritura académicas.

En este contexto, Molina (2017), manifiesta en su experiencia de acompañamiento a los estudiantes, como docentes de la carrera de letras y talleristas en espacios de extensión extracurriculares, cómo tuvo la oportunidad de mantener un diálogo cotidiano con los estudiantes, acompañarlos en la realización de tareas de lectura y escritura, relevar las problemáticas vinculadas con la aproximación a esas prácticas y recoger la perspectiva docente sobre dichas problemáticas.

Alrededor de lo consignado, la intervención con los internos respondió, en primer lugar, a las necesidades de los estudiantes del Centro Universitario Devoto (CUD), lo cual radicó en el fortalecimiento a partir del contacto entre los contextos de encierro y las personas que estaban fuera de él; asimismo la participación de distintos los actores de las instituciones educativas (estudiantes, docentes, directivos y otros), como con la comunidad en general, participaron para romper el aislamiento material y simbólico de los detenidos; lo que llevó a generar mecanismos de apoyo y acompañamiento en el estudio de los estudiantes universitarios y el desarrollo de talleres, en los que se abordaron los problemas relacionados con la inclusión no sólo educativa sino también laboral y social, tanto de personas privadas de su libertad como las de fuera.

En segundo lugar, el trabajo respondió a la demanda de docentes y talleristas, que han señalaron en distintas ocasiones las dificultades que encuentran al plantear tareas de lectura y escritura de textos académicos. En ese sentido, los docentes, tutores, talleristas y acompañantes de los grupos de estudio, también fueron testigos de las dificultades que presentaban los internos al encontrarse en el inicio de sus carreras

REDUNOT

universitarias, con prácticas discursivas que les resultan complejas y alejadas a lo que realmente querían manifestar. Estos aspectos conllevaron a la necesidad de que desde la universidad se diera apertura a espacios dedicados a esas prácticas. Esto en razón por que, según la autora manifiesta, generalmente en las carreras no existen instancias para ese aprendizaje específico.

En ese sentido, el propósito se centró en dar la oportunidad a los internos de ejercitar prácticas de lectura y escritura, a la vez: reflexionar sobre ellas, ya que eran procesos necesarios para facilitarles el ingreso a la universidad, garantizar que no deserten y finalicen su trayectoria educativa para alcanzar la titulación de su pregrado.

Es necesario resaltar, que en la investigación la autora manifiesta que el ingreso a la universidad, entre los muros o fuera de ellos, requiere que los estudiantes aborden prácticas discursivas específicas, diferentes de las escolares, con las que no están familiarizados. En otras palabras, la universidad requiere la aplicación, a partir del discurso, de prácticas particulares que se deben ejercitar y reconstruir, comprender las explicaciones de los docentes, interpretar correctamente lecturas, redactar textos adecuados y hacer uso de escritura y la oralidad.

Igualmente, refiere que la educación en el contexto específico, está en tensión permanente de forma práctica y simbólica con la institución que los aloja y es ahí donde se producen los choques entre la lógica causada por el castigo y el educativo que defiende el derecho a la formación de las personas privadas de la libertad. De esta manera, concluye que es fundamental la reflexión del trabajo sobre las prácticas académicas orientadas desde el encierro, debido a que la institución que preste el servicio y que posiciona a los estudiantes como delincuentes, debe abordar la educación como herramienta para el cambio social, además de reformular los roles tradicionales del docente y del estudiante, para adquirir la construcción colectiva del conocimiento.

REDUNOT

Por lo expuesto anteriormente, la investigación de Molina (2017) es un aporte para la investigación en curso, ya que reafirma que las prácticas educativas orientadas por los docentes, se deben contextualizar en pro de la población para facilitar en los internos el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la investigación realizada por Miner (2012), titulada, Educación en contexto de encierro, programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza, desde el año 2007 hasta la actualidad, realizada en Argentina, Provincia de Mendoza. Dicha investigación se realizó en las unidades penales N.º 1 Boulogne sur, donde funcionan las aulas del Complejo Universitario Oscar Alberto Estrella de la UNC, de la ciudad de Mendoza, espacio al que asisten todos los estudiantes (hombres y mujeres) de las distintas unidades penitenciarias de la provincia.

El objetivo general de la investigación radicó en abordar la educación en contexto de encierro, desde los distintos paradigmas de sociología de la educación, a la luz de sus contradicciones y la evolución de sus objetivos, en el marco de los Derechos Humanos y del cumplimiento con la ley, en la cárcel de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad.

Para esta investigación los objetivos planteados se abordaron según Miner (2012), a partir de un "diseño metodológico pensado desde un enfoque cuantitativo y cualitativo" (p. 62). Así, desde el primero objetivo se inicia la construcción de perfiles sociodemográficos, laborales y académicos de la población de internos, a través del análisis de datos que brinda el Sistema Nacional de Estadística sobre la Ejecución de la Pena y particularmente los datos oficiales de Mendoza ofrecidos por el ex director de la cárcel de San Rafael; de esa manera, el tratamiento de los datos se realiza con técnicas de estadística básica y se interpretan a partir de los valores absolutos y porcentuales, permitiendo la descripción de las unidades de análisis en forma individual y comparativa.

Por otro lado, los objetivos que involucran el diseño cualitativo, se abordaron a través de entrevistas abiertas y semi estructuradas a estudiantes, y personal involucrado en el servicio educativo, también se hizo uso de la entrevista grupal, con la colaboración de la secretaría de Extensión de la universidad, en la que participaron docentes, supervisores, directivos, jefes del servicio penitenciarios y trabajadores de la biblioteca, esto con el propósito de analizar el funcionamiento de la institución en relación a la articulación pedagógica entre el entre el nivel secundario y el nivel superior en contextos de encierro.

Miner (2012) manifiesta que el hecho de haber sido tutora en el establecimiento donde se llevó la investigación, le permitió acompañar los procesos académicos a los estudiantes en los largos tiempos de espera, interactuando con ellos amigablemente y como parte de la observación participante en los momentos de tutoría, lo que le facilitó combinar aspectos del interaccionismo simbólico, así como recuperar la perspectiva de los internos y situaciones vividas en el espacio educativo dentro del contexto penitenciario, enmarcándolo desde un panorama macro-sociológico, permitiéndole abarcar de esta manera las condiciones estructurales de la problemática.

Como conclusiones de la investigación, Miner (2012) manifiesta que, sí es posible orientar el proceso de enseñanza en los contextos de encierro, lo importante es que partir de acciones concretas, que conlleven a la construcción de un sistema "transformado y transformador" de oportunidades, para los internos y la diversificación de funciones de las instituciones que atienen a la población; asimismo, se propicie dentro de las prácticas de formación las relacionadas al desarrollo de competencias interpretativas, comunicativas y laborales para el desenvolvimiento intra y post penitenciario de los internos, además, refiere que el proceso educativo hasta el momento, es visto más desde el aspecto punitivo, al que las directivas acuden como parte de represión que desde el aspecto formativo al cual debería ir encaminado el proceso de enseñanza.

REPOSITORIO

Ahora bien, la penitenciaría cuenta con docentes formados y con internos que se encargan también de formar, sin embargo, los resultados reflejan que la metodología con la que se imparten las prácticas no es la adecuada ya que se orienta desde un aspecto meramente legalista.

Lo referido por Miner (2012), demuestra una vez más la necesidad de una gestión académica acorde al contexto de encierro, la realidad colombiana en procesos educativos no dista de los antecedentes de otros contextos internacionales, el común, sigue siendo la ausencia de prácticas educativas integrales y contextualizadas, planificadas desde una gestión académica pertinente.

Entre las investigaciones identificadas, se destaca también el estudio desarrollado por Velasco (2016), ya que aborda a la población del SRPA; cabe mencionar que, en los antecedentes internacionales, son carentes los estudios que se relacionen con esta población específica. El estudio se titula "Ruta de la pedagogía Amigoniana: experiencia investigativa basada en la Cartografía Social", el cual tuvo como objetivo fundamental explorar sobre la memoria, el territorio, la identidad, la intersubjetividad entre educadores sociales y la identificación transformadora de los conflictos que se abordan desde el actuar histórico del Movimiento Pedagógico Amigoniano.

El estudio se realizó en diferentes países, pero se destaca en el artículo de Velasco (2016) la experiencia recogida en Colombia, Ecuador y Brasil, en esta se contó con la participación de ochocientos veintitrés (823) educadores sociales, pertenecientes a treinta y cinco (35) instituciones y programas Amigonianos articulados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes-SRPA.

La investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo, permitiendo la descripción y análisis de los procesos relacionados que se establecen en cada una de las instituciones; busca encontrar, mediante la cartografía social, cómo se articula la

experiencia teórica y práctica de los educadores sociales. El método investigativo fue la cartografía social, orientada a la construcción participativa de mapas historiográficos y temáticos, para evidenciar la visión sobre la realidad en cinco categorías de análisis: memoria-pasado; territorio – presente; identidad-futuro; tipo de vínculos en las instituciones; identificación de conflictos internos y externos con propuestas de transformación social.

Los resultados de la experiencia investigativa que refiere Velasco (2016), desde la institución Amigoniana, indican que existen muchos logros satisfactorios que aportan en la construcción de una atención integral en el marco del SRPA. A nivel especifico, para el presente estudio se resalta que esta investigación llega a perfilar una postura que argumenta la ineficacia de los sistemas educativos tradicionales basados en metodologías didácticas muy centradas en lo disciplinar, que se destinen a propiciar la formación de jóvenes adolescentes que se encuentran bajo el cuidado de un sistema de responsabilidad penal, pues para lograr aprendizajes significativos se recomienda transformar los escenarios educativos y combinarse con planteamientos que integren experiencias fundamentadas en la interacción social, la participación activa y los entornos complejos.

La investigación de Velasco (2016), confirma nuevamente, las prácticas equivocadas orientadas desde el sistema educativo, respecto al proceso de enseñanza, se destaca la anterior investigación, porque fue aplicada en el contexto del SRPA en Colombia y hace referencia a otros países latinoamericanos que presentan la misma problemática, un sistema educativo tradicional abordado únicamente desde lo disciplinar.

Por su parte, Sánchez (2017), desarrolla una investigación titulada: Gestión académica y práctica docente en la institución educativa Nº 126 “Javier Pérez de Cuellar” San Juan de Lurigancho-Perú. El objetivo general del estudio fue: Determinar la relación que existe entre Gestión académica y práctica docente en la institución

educativa N.º 126 “Javier Pérez de Cuellar” San Juan de Lurigancho – 2017. La muestra estuvo constituida por 80 estudiantes de 5to de secundaria, de la institución educativa N°126; el diseño que se utilizó en la presente investigación se consideró no experimental puesto que se basó en las observaciones de la investigación.

Los instrumentos que se aplicaron fue la técnica de encuesta para la recolección de datos de las dos variables Gestión académica y Práctica docente para 80 estudiantes. Esta técnica se utilizó en el momento que se tomó los ítems a los estudiantes, con el fin de recabar los datos para su respectivo análisis y posterior interpretación.

Para la variable Gestión académica se aplicó un cuestionario de 25 ítems, con alternativas de respuesta de opciones múltiples de tipo Likert. La escala de medición fue del 1 al 5 (escala de Likert) Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). A partir de las respuestas posibles se establecieron puntajes mínimos y máximos y en función a estos puntajes se procedió a establecer un nuevo baremo en 3 niveles (bajo, medio y alto). Asimismo, para la variable Práctica docente, se utilizó la encuesta con escala de medición es del 1 al 5 (escala de Likert) Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5); a partir de las respuestas posibles se establecieron puntajes mínimos y máximos y en función a estos puntajes se procedió a establecer un nuevo baremo en 3 niveles (bajo, medio y alto).

Con relación a los resultados, la autora llegó a las siguientes conclusiones: A pesar de que sí existe relación directa y significativa entre la gestión académica y la práctica docente; el currículo planificado por la institución no es acorde a las prácticas que orientan los docentes en el aula, a su vez, no existe relación entre gestión de aula y práctica docente en la I.E N°126 “Javier Pérez de Cuellar” San Juan de Lurigancho – 2017.

REPOSITORIO

Las conclusiones anteriores, permiten evidenciar que la falta de correspondencia entre la gestión académica, el currículo y las prácticas orientadas por los docentes en el aula retrasan el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes; lo expuesto lleva a preguntarse: si esta situación se presenta en contextos con estudiantes regulares en los que se planifica la gestión y a partir de ahí, el proceso de enseñanza. ¿qué pasará en los contextos de encierro, en el que los estudiantes presentan variadas situaciones particulares y más aún, en los que la gestión de debe enmarcar desde la educación inclusiva?

De igual manera, Mampaso, Pérez Corbi, González y Bernabé (2014) realizan una investigación titulada "Factores de riesgo y de protección en menores infractores: análisis y prospectiva". La misma se llevó a cabo en la Universidad Camilo José Cela de España. El objetivo fue realizar una revisión teórica centrada en la detección de aquellos factores de riesgo y de protección más relevantes en el ámbito de la delincuencia juvenil, de cara a analizar e implantar intervenciones psicológicas preventivas eficaces; teniendo en cuenta variables socio-demográficas, sociales y psicológicas, así como el tratamiento jurídico y social de la problemática.

Las principales conclusiones del estudio, revelan que la reeducación y resocialización de los menores infractores es un asunto que tiene muchas vertientes de análisis, por lo tanto, los estudios citados en este estudio no se consideran concluyentes de forma determinista, y más bien dejan entreabierta la posibilidad de ahondar en la investigación relacionada al tema. ´

Por otra parte, los autores no desconocen que, en el afán de cumplimiento normativo, las estrategias de resocialización se formulan atendiendo a la literatura que aparenta efectividad y formalidad, pero se desconoce en gran medida la adaptación de los sujetos intervenidos a estas estrategias y la efectividad real de las mismas según los objetivos que se persiguen.

REDINET

Sin embargo, se pone de manifiesto que las estrategias no siempre resultan eficaces, porque se necesita intervenir de forma multidireccional y global en el ámbito de la delincuencia juvenil, pues los factores de riesgo, no solo atañen al individuo como sujeto aislado, sino al contrario, son una problemática que se debe abordar de forma integral, especialmente involucrando la situación familiar y social de los menores en situación de vulnerabilidad.

El estudio de Mampaso, et al., (2014), se considera como antecedente investigativo al presente estudio, porque aporta una visión de la literatura que se encuentra a nivel internacional para describir los factores de riesgo frente al fenómeno de la delincuencia juvenil, y al incluir el aspecto prospectivo, se puede retomar algunos análisis de los diferentes estudios citados, como referentes para enmarcar posibles escenarios futuros que se pueden proyectar al integrar estrategias pedagógicas con menores acogidos en el SRPA, teniendo en cuenta variables relacionales a los factores de riesgo.

Ahora bien, cabe anotar que en la búsqueda se encontró una revisión realizada por algunos autores del anterior estudio, se titula “programas de intervención con menores infractores de la agencia para la reeducación y reinserción del menor infractor”; desarrollado por Pérez, Mampaso, Corbí, Escalona y Blasco (2013), en la Universidad camilo José Cela de España.

El objetivo fundamental fue mostrar cómo se han desarrollado y establecido determinados enfoques tipo, en la intervención con menores infractores desde la Agencia para la Reeducación y reinserción del Menor Infractor –ARRMI- de la comunidad de Madrid, buscando analizar las características y resultados más relevantes de los programas identificados. La conclusión principal de Pérez, et al., (2013) indica que es necesario fortalecer y desarrollar nuevas líneas de investigación, así, cómo establecer elementos de juicio firmes para el progreso teórico y etiológico del

problema, que ayuden al desarrollo de programas más amplios y capaces de superar las limitaciones de los modelos de prevención tradicionales.

Por otra parte, como factor interesante al estudio en desarrollo, Pérez, et al., (2013), indica que todos los programas de los centros de internamiento para menores del presente rigen dos principios básicos: las garantías jurídico-penitenciarias del menor y el derecho a la educación. Sin embargo, los autores afirman que no es posible una educación de garantías cuando se somete a la persona, especialmente a un menor, al rigor de un medio artificial y ajeno que, por lo común, genera rechazo en la mayoría de los jóvenes; pues resulta complicada cualquier posibilidad de socialización e integración de un menor alejado de su familia y entorno habituales.

Con ello, este estudio respalda la necesidad imperante de generar programas de intervención que ofrezcan una alternativa viable y que, a ser posible, tengan en cuentan el entorno habitual del infractor y los factores de riesgo y prevención que en él existen. Desde esta perspectiva, es necesario establecer un proceso de revisión permanente de la coherencia interna de los diferentes programas que se proponen, en función de la metodología y la implementación.

Finalmente, en razón de las investigaciones identificadas se aprecia que respecto a los eventos de estudio que avalan esta investigación los mismos se encuentran en un nivel incipiente, específicamente cuando se involucra un análisis de los sistemas de responsabilidad penal de menores con la pedagogía utilizada para la formación de la educación formal, esto por la manera como se orienta la gestión institucional y las prácticas educativas llevadas al aula.

Antecedentes Nacionales

A nivel nacional, se encontraron investigaciones más recientes y un mayor número en comparación al nivel internacional; sin embargo, no se identificaron estudios que estén específicamente relacionados con propuestas de modelo de gestión

REDUNET

académico para el Sistema de Responsabilidad Penal, lo que sí es de aclarar es la existencia de hay varios estudios con la población del SRPA, desde el punto de vista jurídico.

Entre las investigaciones más recientes, está el estudio de Albarracín (2020), titulado "Estrategias para la atención en educación de jóvenes en el marco del sistema de responsabilidad penal adolescente". El trabajo se planteó como propuesta para optar por el título a de la Especialización en Gestión Educativa del Politécnico Gran Colombiano, como una posibilidad para, desde la aplicación de los principios básicos de la gestión educativa, identificar, analizar y mejorar una realidad existente en algunas instituciones educativas, prestadoras del servicio educativo a jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente en el municipio de Girón, Santander.

En este sentido, Albarracín (2020) señala el objetivo de su trabajo, el cual consistió en identificar las estrategias a implementar en una institución educativa para lograr una adecuada atención en educación e integración de adolescentes y jóvenes en el marco del SRPA.

Ahora bien, el estudio aborda un enfoque metodológico de la investigación Cualitativo de tipo documental, para lo cual Albarracín (2020, p. 34) realiza una "revisión exhaustiva de literatura, documentos técnicos y leyes con la intención de aclarar la pregunta de investigación planteada y dar así cumplimiento a los objetivos de investigación". De esta forma se logran establecer con claridad los principios y lineamientos que rigen el SRPA en materia educativa y determinar la organización de una IE para atender a jóvenes y adolescentes del SRPA.

En este estudio la recolección de los datos se realiza en tres etapas: una etapa preparatoria y de recopilación, seguida de una etapa descriptiva-analítica-interpretativa y para finalizar, una etapa de divulgación y publicación de recomendaciones. Asimismo, la autora señala como recomendaciones que la alternativa educativa para

los jóvenes en el marco del SRPA sea la educación por ciclos para adultos, sin tener en cuenta las particularidades de esta población para la atención. Sin embargo, es importante considerar que, si se tratan de jóvenes en condición de extra edad es viable que continúen su proceso educativo en la educación por ciclos, pero es menester que la institución educativa realice los ajustes pertinentes, para que el proceso sea efectivo.

De igual manera, las instituciones deben tener claro que el sistema educativo bajo el Decreto 2383 propone, a través de las reglas para prestación del servicio, la educación inclusiva como base principal de las prácticas pedagógicas y gestión de aula, para atender a la población adolescente y joven en el marco del SRPA. Por consiguiente, se debe abordar desde el proceso de enseñanza, la reconfiguración de un proyecto de vida que lleve al adolescente o joven a practicar las habilidades y competencias aprendidas en el proceso de aprendizaje y la vinculación a la sociedad desde la legalidad en la que se aleje por completo de la delincuencia o considere recaer en la misma situación que lo conllevó al encierro.

Para el caso del proceso de enseñanza, se debe contar con protocolos establecidos en relación a los procesos internos de las instituciones como la evaluación a la llegada, y que se realice de forma espontánea, sin previa organización y sin tener una metodología clara para lograr el objetivo propuesto por el Sistema. De igual manera, se debe contar con protocolos encaminados a la identificación de necesidades educativas de los estudiantes y que consideren lo planificado en el PEI.

Igualmente, se debe hacer efectiva la vinculación del contexto y la familia al ambiente escolar, y orientar procesos formativos y reflexivos en torno a la crianza y la atención integral en la educación de jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley debe estar orientada a garantizar un entorno familiar, escolar, comunitario y de seguridad que le permita a esta población la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivas, emocionales y culturales.

REDUNOT

Por otra parte, está el estudio realizado por Camargo et al., (2020), desarrollado en la institución educativa Libertador Simón Bolívar (Sede Marco Fidel Suarez) y la Secretaria de Educación de Tunja con el trabajo investigativo titulado, Una mirada desde un enfoque restaurativo y diferencial para la prestación del servicio educativo en el marco del sistema de responsabilidad penal para adolescentes en el municipio de Tunja – Boyacá, realizado por el equipo interdisciplinario de profesionales y docentes de la sede Marco Fidel Suarez (Tunja, 2020)

El objetivo del trabajo realizado por la institución educativa con el apoyo de la entidad territorial, estuvo enmarcado en diseñar e implementar una estrategia pedagógica multigradual para la atención de jóvenes con medidas o sanciones privativas de la libertad, a fin de dar cumplimiento al Decreto 2383 del 2015, donde se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA. En ese sentido la estrategia se abordó desde el enfoque restaurativo y diferencial, lo que permitió, reconocer las fortalezas y oportunidades en los jóvenes, potenciando progresiva y continuamente las dimensiones humanas y el desarrollo de proyectos de vida desde la formación integral.

El trabajo antes citado surgió a partir de la problemática que se presenta en el SRPA, debido a que no han encontrado en el sistema educativo alternativas para desarrollar y fortalecer su proyecto de vida, en consecuencia, la delincuencia juvenil aumenta considerablemente. Los autores manifiestan que en los jóvenes del SRPA es común las referencias sobre las malas experiencias en los establecimientos educativos, en relación a las metodologías implementadas por los docentes en las clases, lo que conlleva a no ver el proceso educativo como una opción y se excluyen de él, lo que genera, además, el desánimo por continuar con la formación educativa.

De esta manera, surgió la necesidad de pensar en los jóvenes del SRPA, a partir del diseño de una estrategia pedagógica que se refiere en los lineamientos del MEN, sin embargo sólo se nombraba pero no se había hecho efectiva, por lo que los

autores (docentes de la institución) se encaminaron a su estructuración, centrando en ella sus necesidades y dificultades, el propósito a alcanzar era que la estrategia observe y genere alternativas flexibles con el ánimo de continuar dentro del sistema educativo y construir su proyecto de vida. Además, la implementación de la estrategia pedagógica multigradual se centró en ejes emocionales, actitudinales, y procedimentales a partir de los cuales, se promovía la búsqueda en los estudiantes, herramientas que le signifiquen un desarrollo estructurado, facilitando su calidad de vida.

La sede Marco Fidel Suarez, atiende a jóvenes infractores entre los 15 a 24 años, la población al momento del estudio fue de 51 estudiantes que cursan la básica primaria, hasta el grado once, la Sede Marco Fidel Suarez, al igual que los otros centros de orientación, son receptores de jóvenes de diferentes partes del país, que por situaciones adversas y por seguridad, no pueden ser atendidos en la ciudad o Departamento de origen.

En relación a la estructuración de la estrategia, aborda el plan de estudios, las mallas curriculares e integración curricular por proyectos, material pedagógico, sistema de evaluación. Concluyen los autores que fue un reto pedagógico el diseño de la estrategia pedagógica multigradual, ya que es una forma diferente de pensar y plantear la educación, que en general para el SRPA se aborda desde el tradicionalismo, con clases magistrales, asimismo, a partir de la estrategia se busca que los jóvenes del sistema, no pierdan la condición de adolescente y se garantice en ellos, la restauración de sus derechos, con el objetivo de lograr que puedan continuar con sus estudios en otras instituciones educativas y optar por la educación superior.

Con relación a investigaciones sobre gestión académica, se cita el estudio de Mendivelso (2019) titulado “Diseño de un plan de mejoramiento de la gestión académica del Colegio Manuel Zapata Olivella de Bogotá, bajo los lineamientos de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

REPOSITORIO

El objetivo del estudio es diseñar un plan de mejoramiento de la gestión académica del Colegio Manuel Zapata Olivella de Bogotá a partir de los establecido en la guía 34 del Ministerio de Educación de Colombia, para fortalecer el desempeño del Proyecto Educativo Institucional a nivel de los subprocesos curriculares, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico, además de permitir la articulación con las otras áreas de gestión.

El trabajo se aborda desde la comprensión holística, a partir del método holopráxico de tipo proyectivo, de corte contemporáneo y univariable; en ese sentido, la autora estructura la investigación desde la necesidad de entender cuál es el diseño que más se adapta al Plan de Mejoramiento de la gestión académica del Colegio Manuel Zapata Olivella de Bogotá.

Como técnica de recolección de información, hizo uso de la encuesta, a partir del cuestionario estructurado (anexo 3) que presenta la Guía 34 de autoevaluación para el mejoramiento institucional, aplicados a la población del Colegio Manuel Zapata Olivella, de una muestra total de 69 integrantes, se seleccionaron 20 docentes y 4 directivos (24)

Como resultados del análisis la autora concluye: que las prácticas pedagógicas que orienta el colegio, son apropiadas según los puntajes obtenidos, la política de evaluación está vigente; sin embargo, no se hace seguimiento al respecto y en relación a las prácticas en el aula de los grados y diferentes sedes de la institución, se apoyan en acciones didácticas comunes, pero no se evalúan en función del enfoque metodológico.

Lo anterior lleva a la autora a afirmar que la gestión académica del Colegio Manuel Zapata Olivella, presenta falencias con relación a la planeación y articulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, debido a que docentes y estudiantes, no hacen uso adecuado de las herramientas del proceso de enseñanza – aprendizaje.

REDUNET

Por su parte el estudio de Barón (2018) a partir de la investigación titulada "Plan de mejoramiento institucional mediante la gestión académica en la Institución Educativa Los Volcanes, Tierralta Córdoba; el autor aborda como el objetivo de su estudio, proponer un plan de mejoramiento institucional mediante la gestión académica que contribuya a mejorar la calidad de la educación en la Institución Educativa Tierralta Córdoba.

La investigación, según afirma Barón (2018) tiene un diseño de campo no experimental transeccional de tipo descriptivo. La población objeto de estudio, estuvo conformada por 27 integrantes entre docentes, administrativos y directivos; como técnica de recolección de información aplica la encuesta y como instrumento el cuestionario al que denomina PMI-GA/CE-Barón2018, validez por expertos y confiabilidad del 0,89.

En relación a los resultados, Barón (2018) señala:

> Los resultados orientan a que es necesario una profunda revisión y redimensionamiento de los elementos del plan de mejoramiento a través del diagnóstico situacional, la identificación de necesidades, la formulación de problemas, con el objeto de proveer alternativas de solución, incidiendo en los procesos de la gestión académica, definiendo, planificando, ejecutando y controlando los procesos de la gestión académica en la institución objeto de estudio; para lo cual se recomienda un plan de acción y seguimiento, analizar los resultados por parte de la comunidad educativa, publicar y difundir a través de diferentes medios institucionales (p. 73).

Con relación a la educación en contextos de encierro, se referencia el estudio de Español (2018) titulado "El quehacer del docente en el contexto penitenciario" trabajo presentado como requisito como opción al grado de Doctor en Ciencias de la

REDUNOT

Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

El estudio tiene como objetivo generar conocimiento educativo que redunde en el diseño de propuestas académicas para potenciar el saber, el saber hacer y el hacer, de un docente en contextos de encierro punitivo en Colombia.

Además, Español (2018), señala que la investigación tiene un diseño de caso transversal, con enfoque paradigmático cualitativo, de tipo proyectivo, con relación a la población, manifiesta que corresponde a 121 docentes de la Escuela Penitenciaria Nacional, de los cuales 86 son licenciados, finalmente aborda el estudio de caso, a partir de una muestra correspondiente a 12 docentes.

Para recolección de información, aplica las técnicas de encuesta y los instrumentos son el cuestionario, revisión documental y entrevista estructurada. De acuerdo al análisis realizado por el autor, concluye; se carece de una política pública para el ejercicio docente en el ámbito penitenciario, de igual manera, que sea considerada dentro de los programas de las universidades o como especialización para docentes que forman estudiantes en contextos de encierro para lograr de esta manera un beneficio mutuo entre el INPEC y la Universidad, donde el primero brindaría apoyo al tratamiento y el segundo participaría en el cumplimiento de las funciones sustantivas, en especial, la investigación.

De igual manera, se aborda el trabajo de investigación denominado “Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes: un Estudio de Caso desde el Enfoque de Capacidades de Martha Nussbaum”, realizado por los maestrantes en Estudios y Gestión del Desarrollo, Joya, Moreno y Vega (2017), en la Universidad de la Salle.

El propósito fundamental de la investigación fue comprender cuáles son las principales capacidades que se promueven en los adolescentes atendidos en un programa de atención especializado de modalidad semicerrado, tomando como base de

REDUMECIT

análisis tres enfoques, el primero referente al SRPA y el menor infractor; el segundo fue la teoría del desarrollo y el tercero sobre el enfoque de las capacidades que permitan centrar un saber epistemológico.

La principal conclusión del estudio fue que, pese a la formulación efectiva de los lineamientos oficiales del modelo de atención a menores, que dejan al prestador del servicio como el principal responsable de integrar las metodologías necesarias para brindar procesos de formación, no se tiene en cuenta las perspectivas, la adaptación y la satisfacción del menor frente a los modelos implementados, además, no se evidencia un proceso evaluativo de los resultados de las metodologías llevadas a cabo, por parte de ninguno de los entes involucrados en el proceso, ni por los docentes o acompañantes del mismo.

Si bien los autores de la investigación no desconocen el aporte que los procesos otorgan a los adolescentes, sobre todo en lo que se refiere a los derechos humanos y la resocialización para evitar la reincidencia a las conductas punibles, aun no se han vinculado otros factores de transformación, que resultan significativos en la atención integral del sistema, los cuales además de apoyar en el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas y emocionales retroalimentan las condiciones de resocialización y reeducación, en función de la prospectiva del menor.

El aporte que se identifica de este estudio está enfocado, principalmente, en la orientación metodológica del procedimiento de identificación de las perspectivas que los menores tienen frente a sus procesos de formación, el cual se da mientras se encuentran bajo el SRPA, además, otorga elementos de análisis al respecto.

Así, el modelo de análisis de la investigación referenciada está enfocado al desarrollo de capacidades según los criterios de Nussbaum, los cuales fueron: salud física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica y afiliación, aunado al objetivo de la atención en la promoción de la capacidad de vida, de ellas se

observó en el estudio que la promoción de las capacidades de vida e integridad física se proyectan en el adolescente mediante la reflexión sobre las conductas punibles por las cuales fue sancionado; medita sobre las condiciones y conductas en su vivir, con el fin de evitar la reincidencia y que pueden afectar su procesos de resocialización.

De igual manera, se referencia el estudio de Carmona y Orozco (2016) titulado: "Sistematización de las experiencias obtenidas mediante la ejecución de la Propuesta de Intervención Social Estrategias Lúdicas Pedagógicas con Proyección en Sentido de Vida, para el fortalecimiento del proceso de resocialización de los jóvenes bachilleres de Asomenores", realizado en la Universidad de Cartagena para optar por el título de pregrado de Trabajo social.

El objetivo general del estudio fue analizar, a partir de las experiencias de los jóvenes bachilleres de Asomenores, la incidencia que han tenido las actividades lúdicas pedagógicas con proyección en sentido de vida, durante su proceso de resocialización.

La citada investigación se consideró de corte crítico social con el método IAP y de enfoque cualitativo, con relación a las técnicas de recolección de información se aplicaron encuestas y entrevistas estructuradas. La población objeto de estudio fueron los integrantes de Asomenores, que corresponde a una población de 157 y se tomaron 15 jóvenes bachilleres como muestra.

Como principal conclusión a resaltar se tuvo que por ser una estrategia que involucró la participación activa de los menores en cada una de las actividades y, además, ser lúdica y orientada a la redefinición del sentido de vida individual, por medio de la integración grupal logró generar conocimientos significativos en los estudiantes, quienes demostraron motivación e interés por aportar en la continuidad de la propuesta, siendo agentes autónomos en su proceso de resocialización y reintegración al medio familiar y social.

RIDUNEOT

El trabajo se considera pertinente como un antecedente para la presente investigación porque aporta una guía simple de análisis sobre los aspectos relacionales a la pedagogía en centros de atención a menores que se encuentran bajo el SRPA, y como inciden las propuestas lúdicas, que perfilan una estructura diferente a las tradicionales de educación curricular.

Otro estudio considerado como un antecedente investigativo relacionado con los intereses específicos de la presente investigación, es el titulado "Estilos de aprendizaje de los adolescentes que se encuentran en el Sistema de Responsabilidad Penal en Medellín", desarrollado por López (2016), en la Corporación Universitaria Lasallista.

El objetivo fundamental fue describir el estilo de aprendizaje más recurrente en jóvenes que pertenecen al sistema de responsabilidad penal en el Centro de internamiento preventivo La Acogida, según el modelo de Felder y Silverman. Como población objeto de estudio se aborda el Centro de Internamiento Preventivo La Acogida de la Ciudad de Medellín, y la muestra corresponde a 25 menores, enmarcados en el SRPA. Como técnica de recolección de información, hace uso del inventario de Felder y la encuesta. La investigación es de corte cuantitativo está bajo el paradigma empírico analítico de alcance descriptivo, de tipo transversal y de diseño no experimental.

De acuerdo al análisis de los resultados, López (2016) señala que:

> Se pudo entonces evidenciar que los adolescentes del SRPA, perciben la información desde el estilo de aprendizaje sensitivo a través de estímulos visuales, la procesan y comprenden de manera secuencial y la trabajan desde el estilo de aprendizaje activo; así que el estilo de aprendizaje más recurrente de los adolescentes que se encuentran dentro del sistema de responsabilidad es el estilo de aprendizaje sensitivo (p. 67).

REPOSITORIO

Por consiguiente, la conclusión del trabajo, según resultados, estuvo centrada en que los menores del SRPA perciben la información desde el estilo de aprendizaje sensitivo a través de estímulos visuales, la procesan y comprenden de manera secuencial y la trabajan desde el estilo de aprendizaje activo; de esta manera, se infiere que los modelos de aprendizaje que obtienen resultados más favorables en la formación de esta población que presenta circunstancias particulares por sus contextos y situaciones de vulnerabilidad, están asociados con factores de integración, que puedan otorgar significados a sus necesidades reales de aprendizaje.

Además, dichos aprendizajes deben propiciar la interrelación con sus conocimientos previos y sus realidades familiares y sociales, cuando las experiencias los involucran desde una postura como agentes activos de su transformación, podrían desarrollar habilidades cognitivas permanentes de procesos mentales superiores a la simple instrucción y recordación memorística, los cuales, en estos casos, pueden inducir en un simple cumplimiento de requisitos para superar el periodo de reclusión.

De igual manera, López (2016) plantea que el estilo de aprendizaje activo involucra acciones que permiten la integración activa de los sujetos, sin prejuicios por las nuevas experiencias, con mínimas limitaciones por los conocimientos previos, se podría decir entonces, que si bien los adolescentes que ingresan al SRPA, ingresan con experiencias anteriores significativas, pueden estar dispuestos a transformar, renovar o complementar sus conocimientos, siempre que se les brinde herramientas sensitivas entusiastas, promotoras del pensamiento libre y de la reinvención de las actividades prácticas.

Por ello, este estudio es un aporte argumentativo al problema de investigación, y puede resultar como un aporte a la formulación de actividades a integrar en la propuesta didáctica por desarrollar, teniendo en cuenta un referente con resultados de tendencia sobre las preferencias que estos jóvenes presentan, por lo que es posible sea una guía de análisis para identificar las expectativas que los participantes del estudio

REDUNET

pueden tener frente al proceso de formación, resocialización y reeducación que propende el SRPA.

En consecuencia, de los antecedentes nacionales e internacionales referidos, se evidencia que en ambos ámbitos los procesos de enseñanza-aprendizaje presentan ausencias, que van desde la planificación de la gestión académica hasta las prácticas orientadas por los docentes en el aula. Situación común en las instituciones educativas de las poblaciones regulares y con mayor énfasis en las instituciones inmersas en contextos de encierro, en los que se atienden a menores, adolescentes, jóvenes y adultos.

2.1.3 Aspectos conceptuales

Prácticas educativas integrales

La integración permite abordar una visión más integral y holística de la persona, su mundo relacional y el contexto social. El ser humano se relaciona a partir de todas sus dimensiones, que van según Hurtado (2006), desde las emociones y las manifestaciones biofisiológicas, las opiniones, creencias, ideas, palabras, acciones, decisiones, responsabilidades, valores y demás actitudes y pensamientos, hasta la cultura y todo lo que refiere al contexto social en el que se desarrolla.

En ese sentido, han predominado las teorías psicológicas que mencionan la integración en el ser humano. Perls (1975 como se citó en Hurtado 2006) expresa que en el sujeto no se produce ninguna emoción, o rabia, tristeza o vergüenza, sin que haga parte un componente fisiológico y psicológico.

Por su parte Rogers (1982, como se citó en Hurtado 2006, p. 24), asume la integración del ser humano como coherencia y "la definió como la adecuación entre la vivencia de la persona, la conciencia de tal vivencia y la forma cómo la persona comunica a otra dicha vivencia". La autora hace alusión de que una persona coherente,

REPOSITORIO UNFV

es unificada en todos los sentidos, por cuanto entre más coherencia tenga, mayor será la posibilidad de que las relaciones que establezca sean recíprocas y consecuentes.

Ahora bien, desde la psicología de la integración se parte de la noción del ser humano como persona desde una definición incluyente, dignificante, integral, en la que no se considera ni su condición social, ni el estado evolutivo, cultura, nacionalidad, género. Al respecto Hurtado (2006), señala a la persona como una, única y universal. Una en el sentido de que no es posible fragmentarla, dividirla, es total y global desde varias dimensiones; única, ya que cada persona es diferente a las demás, es un ser que posee características e identidad propia y universal en el sentido de que en él o ella confluyen elementos comunes que le dan humanidad y a la vez son compartidos con más personas a través de la cultura, etnia, nacionalidad y contexto social en el que habita.

Asimismo, La Chica (2015) define el concepto de persona, como un continuo de cuerpo y cultura que a la vez se articulan en un cuerpo singular, como el ser humano que es capaz y necesitado de una vida espiritual que trasciende y se actualiza en un contexto cultural concreto, el cual está dotado de sentido y que reconoce su doble condición. Por lo anterior, la autora asume al hombre con características que lo hacen universal.

Por consiguiente, el término persona al ser uno, único y universal se debe abordar de forma global, a partir de la psicología de la integración y desde una comprensión holística, Barrera (1991, como se citó en Hurtado 2006, p. 14) expresa que “en la persona confluyen diversas dimensiones o aspectos esenciales a la hora de precisar el ser y el quehacer de la naturaleza humana: lo biológico, lo volitivo-social, lo intelectual, lo ético” a lo anterior, lo define como dimensiones; al respecto hace la aclaración que una dimensión no es una parte, ya que la persona no se divide ni se fragmenta, al contrario, una dimensión es un aspecto del ser que conlleva a integrar una totalidad.

En ese sentido, Hurtado (2006) aborda a la persona a partir de cuatro dimensiones; biológica, volitivo social, intelectiva y ética. La primera (biológica) hace relación a lo corporal, a los sentidos, instintos, emociones y desde el orden biológico, abarca el sueño, la alimentación, motricidad y las necesidades básicas del cuerpo. La volitiva-social se refiere la voluntad, motivación, el tomar decisiones, responsabilidad, respeto, las actitudes y demás aspectos que se enmarquen el contexto psicosocial que conlleven al quehacer de la persona y a la forma de relacionarse con el contexto.

La dimensión intelectiva, está relacionada con la capacidad de razonar, el pensamiento, la lógica, creatividad, intuición, abstracción, los procesos de memoria, el concepto que tiene el ser humano del universo que le rodea y de él mismo. Y la dimensión ética, aborda los valores, la forma en que la persona le dé el sentido a la vida, a la concepción de los criterios aprendidos en familia, en el contexto, en la cultura, en las vivencias personales y por ende en el proceso de su realización personal y en quienes lo rodean.

Ahora bien, todos los aspectos que se enmarcan en las dimensiones de la persona, son intrínsecas al ser humano y fundamentales para que se aborden desde cualquier campo de aplicación, específicamente en los procesos formativos que orienta la escuela; debido a que desde la enseñanza se puede jerarquizar los contenidos en torno a la comprensión de cada aspecto que las dimensiones abarcan y aplicarlas en los contextos fortaleciendo de esta manera, el reconocimiento del ser humano como parte integral de la naturaleza, del medio social, del respeto por sí mismo y por el otro, de sus capacidades cognitivas, emocionales, físicas y culturales; por consiguiente son necesarias para su vida y autorrealización como parte de su proceso de desarrollo como estudiante, persona y ser humano social, único y universal.

Es evidente, que algunos de los aspectos que orientan las dimensiones se abordan en la escuela a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las áreas fundamentales (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y lenguaje),

REDUMET

particularmente sucede desde la dimensión cognitiva y algunos aspectos que se hacen trasversales desde las dimensiones biológica, volitiva y ética.

Ahora bien, las dimensiones son necesarias para ser orientadas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda la población escolar, éstos contenidos deberían ser abordados desde los primeros grados de la escuela, para que el estudiante entienda que como persona, es vital comprender que todo lo que le rodea hace parte de su universo y como tal debe cuidarlo y protegerlo, además, que si se valora y es capaz de ver todas sus virtudes y habilidades, asegura un proceso y desarrollo integral sano y que a la vez aporta al contexto que le rodea y a la sociedad.

En ese sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje direccionado a partir de las dimensiones garantiza un efectivo desarrollo integral, lo que a postre va a determinar la toma de decisiones de los estudiantes en relación a su proyecto de vida, a sus relaciones personales, familiares y laborales que conlleven un buen presente y realización personal; caso contrario de los adolescentes y jóvenes que no recibieron el respectivo acompañamiento a partir del proceso de enseñanza (familiar y escolar) y las bases suficientes orientadas al desarrollo de una formación integral, ya que en la mayoría de los casos, se ven frágiles ante las compañías no aconsejables, conductas inapropiadas, consumo de sustancias que afectan su sano desarrollo físico y mental y a caer en manos de personas adultas o jóvenes con experiencia en comportamientos delictivos que los llevan a cometer hechos que van en contra de la legalidad.

Si bien es cierto la ausencia de orientaciones pertinentes desde la casa y desde la escuela en relación al cuidado y a la valoración de sí mismo desde todos los aspectos y de lo que hace parte de su contexto próximo, hace que el niño crezca sin dar el verdadero sentido a lo que hace parte de su universo, por lo tanto, ya en adolescente o joven no cuenta con la seguridad y el carácter para enfrentar las situaciones adversas que se puedan presentar, terminan abandonando la escuela, toman malas decisiones y forman parte de grupos, parches o pandillas que los llevan a perder el respeto por sí

mismo y por el otro, aprender y practicar conductas que lesionan a su familia, contexto cercano y lo que es peor, perder su libertad.

Una mala orientación desde la casa y la falta de acompañamiento integral en la escuela, redunda en la deserción escolar y presencia de más jóvenes en situación de calle inmersos en la delincuencia. Por tanto, es prioritario incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje, la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes, respecto a todos los aspectos que abarcan las dimensiones, los cuales deben verse planeados y orientados desde las prácticas educativas que se ejercen los docentes en el aula.

Se podría determinar entonces que, cuando se integran todas las dimensiones en las prácticas educativas hay coherencia en el estudiante, cuanto mayor grado tenga esta coherencia mejor será la relación y comunicación con la familia, el contexto cercano y entre docente estudiante para alcanzar el objetivo primario que es el aprendizaje integral; de esta manera, se podría denominar al estudiante como unificado, (Rogers, 1982, como se citó en Hurtado, 2006).

En ese sentido, las prácticas educativas integrales, conllevan a reflexionar la labor del docente en los contextos regulares y vulnerables, para la investigación, los contextos de encierro; más aún cuando el proceso de enseñanza no es acorde a las necesidades de los estudiantes, es a partir de las dimensiones que se logra la interacción y se lleva al estudiante a apropiarse del aprendizaje obtenido.

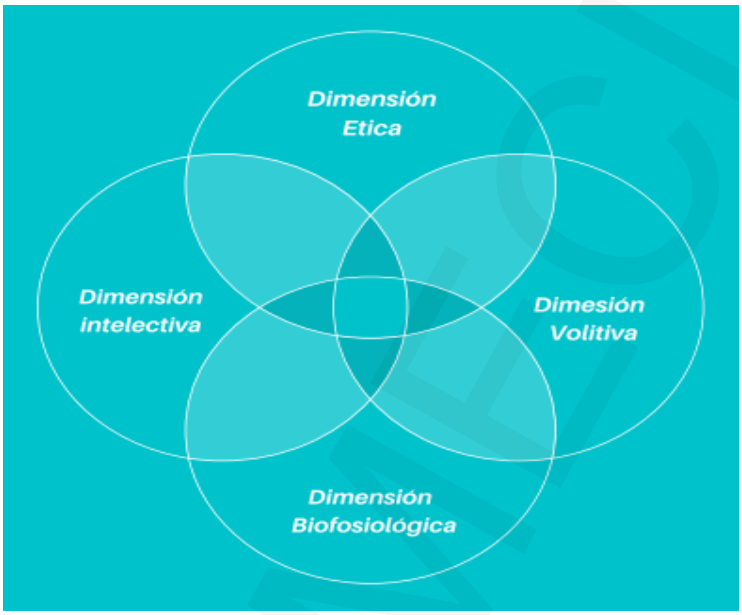
Ahora bien, las prácticas son incluyentes, en el sentido en que se aborda al estudiante y al grupo en general; de la misma forma, las dimensiones se mueven entre lo cognitivo, biológico, volitivo y ético que, si bien es cierto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es prioritario no desligarlo. Sin embargo, dicho proceso no se orienta desde las dimensiones, la ausencia de ellas en las prácticas educativas integrales en los contextos de encierro, causa desaciertos en el proceso de enseñanza, son los

docentes los llamados en primer lugar a comprenderlas, planearlas, aplicarlas y evaluar la adherencia a partir del aprendizaje y conductas que reflejen los estudiantes.

Razón por la cual se plantean las dimensiones de la integralidad propuestas por Hurtado (2006) para la presente investigación; dichas dimensiones se abordan desde el sector educativo para el estudio a partir de las prácticas educativas integrales para que sean orientadas por los docentes en el marco del sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. En ese sentido, se unifican las dimensiones éticas y volitivas, bio-fisiológica y cognitiva o intelectiva. Sobre las cuales, se argumenta el hecho de que desde la práctica educativa integral implica abordar la psicología de la integración, puesto que, si un estudiante es visto como una persona, expresión que dignifica, incluye e integra a todo ser humano sin importar su condición social, estado cognitivo o evolutivo, cultura, nacionalidad, religión o creencia se podrá darle dimensión emocional a la práctica educativa integral.

En el ser humano, convergen diferentes dimensiones en el momento de precisar lo biológico, volitivo-social, lo cognitivo, la ética, aspectos que para efectos de estudio se les denominara partes, pues un estudiante no es un ser fragmentado. La práctica educativa integral no puede separar al estudiante de la persona (ver gráfico 13)

REDIUMECIT



Fuente: Hurtado (2006), Procesos integrales y psicología de la integración
Gráfico 13. El ser humano y sus dimensiones

La práctica educativa integral desde la dimensión biológica indica que un estudiante posee sentimientos, sentidos, instintos, emociones y que desde el aspecto biofisiológico se comprende: el sueño, la alimentación, la motricidad entre otros que nos llevaría a entender al estudiante y sus conductas a través de esta dimensión, con prácticas conductuales basadas en el modelo estimulo respuesta, podría arrojar resultados de como un estudiante sufre alteraciones físicas, cerebrales o hereditarias y como estas afectan la creatividad, la intuición, partiendo de las características de la configuración del cerebro.

Un estudiante tiene diferentes maneras y capacidades de expresarse en las relaciones interpersonales y en convivencia social que tienen su justificación, esto lo engloba la dimensión volitiva social (Hurtado, 2006). Esta dimensión en la práctica educativa integral mostraría los niveles de responsabilidad, intencionalidad y actitudes del estudiante y como involucraría la creatividad, la motivación de hacer las cosas y con qué voluntad lo haría.

En la práctica educativa integral y la dimensión intelectiva se generan cuestionamientos acerca del aprendizaje del estudiante, la capacidad de este para razonar, la lógica, la cognición, el juicio, la creatividad, la intuición y los procesos de memoria están ligados directamente a los procesos sociales, afectivos y biofisiológicos o pueden dejarse de lado. Kelly (como se citó en Hurtado, 2006) expresaba que las personas son básicamente seres pensantes y que su personalidad era un constructo creado a partir de experiencias. La práctica educativa integral no debe dejar estos factores desligados ya que el estudiante no tendría forma de entender la lógica de lo que ocurre en su entorno.

En el ejercicio de unificar la práctica educativa integral con la dimensión ética (Hurtado, 2006) se encuentran resultados contradictorios, un estudiante y sus valores, el propósito de estudio y la realización son criterios adquiridos por tradición, familia, contexto social y cultural derivados del aprendizaje, la institución y su entorno como proceso integral, las dimensiones del estudiante no son partes o áreas, es una unidad de todas las dimensiones, el modelo tradicional de las prácticas educativas siempre se enfocó solo en los modelos cognitivos para el estudiante, dando esto como resultados puntos de vista reducidos, motivo por el cual la práctica educativa integral debe observar al estudiante desde un todo. Pensamiento, cognición y acción no pueden verse como cosas apartes.

Ahora bien, la práctica educativa integral no puede obviar ninguna de estas dimensiones y el docente debe estar atento a cualquiera de estas manifestaciones en el estudiante, un estudiante es complejo, en el aula o grupo todas sus dimensiones se manifiestan en tiempo real en el contexto, pues el estudiante se relaciona y se comunica permanentemente.

Por esto se podría afirmar qué, estudiante en relación es el que se hace en relación y aprende a conocerse e identificarse, por esto, el trabajo en grupo resulta muy efectivo para adquirir conocimiento y a su vez en toda el aula.

REDIMET

Una condición básica del estudiante es comunicarse, la relación comunicacional posee contenido importante y genera nuevas experiencias en el aula, hay entendimiento docente estudiante, las fallas de la práctica educativa integral o del estudiante se comprenden y se solucionan en la comunicación. La comunicación del estudiante o del docente es un derecho y por esto el docente siempre debe estar atento a cualquier tipo de comunicación en el aula sea esta verbal o no verbal, por esto decimos que el estudiante es un ser en comunicación.

Es necesario entender que el estudiante y la práctica educativa integral están en procesos continuos de cambio y evolución (se actualizan), el estudiante vive una serie de procesos evolutivos cognitivos, igualmente desarrolla aptitudes progresivas que sirven en su identidad como estudiante, en el momento que el estudiante, el docente y el aula viven procesos evolutivos cognitivos estos brindan manifestaciones y necesidades especiales diferentes, es lo que conocemos como un estudiante en devenir (ser en devenir) (Hurtado, 2006)

El estudiante en situación (ser en situación, Hurtado, 2006) se posiciona en contextos grupales y personales, da sentido a su cognición, a la forma de aprender, pensar y actuar en las situaciones determinadas que vive en cada momento de su vida educativa, de este estudiante en situación pueden comprenderse muchas aptitudes, actitudes y formas de actuar para ser tenidas en cuenta por la práctica educativa integral.

Todo estudiante tiene un sexo (ser sexuado, Hurtado, 2006) relacionado a su género biológico y biofisiológico, el cual moldea su forma de actuar en el aula, de relacionarse, cada estudiante con base a su género sexual actúa y reacciona y participa en tiempo real en el aula.

En la práctica educativa integral el proceso de realización histórica y grupal hace que el estudiante cree arte, fundamente ideas, adquiera valores y desarrolle

REDUMET

nociones estéticas, este plasma en expresiones personales o grupales que son tangibles o intangibles que tienen origen en la vivencia propia del aula o institución, todos estos aspectos en conjunto crean cultura cognitiva, ya que todos los grupos o instituciones poseen cultura propia, que debe ser reconocida y respetada por el docente, a esto lo conocemos como estudiante cultural (ser cultural, Hurtado, 2006).

Asimismo, se entiende que todo estudiante es único, universal e integral, que las diferentes dimensiones que constituyen al estudiante forman su cognición y personalidad. El aprendizaje integral de educación personal y grupal sostiene el conocimiento de situaciones psicológicas del estudiante, hay comprensión y tratamiento, dicho esto, todas las dimensiones que hacen parte de la integralidad son indivisibles, no puede estar una desligada del proceso ya que estas intervienen juntas en cualquier situación y cuando una de estas es desligada o desvinculada del proceso se obtienen incongruencias de la práctica educativa integral y del aprendizaje del estudiante.

El principio de la integralidad en las prácticas educativas indica que el estudiante y sus dimensiones son indivisibles y no se puede desligar una de otra, lo que el estudiante manifiesta en una de sus dimensiones repercute directamente en las otras, igualmente las manifestaciones emocionales y afectivas repercuten en el aprendizaje y en lo cognitivo. Es por esto que el estudiante debe relacionarse en la integralidad, en toda relación de aprendizaje se manifiestan emociones, ideas, opiniones, creencias, actitudes, comunicación, responsabilidades, valor cognitivo y posiciones éticas (Hurtado, 2006).

De este modo, es necesario acercarse al contexto específico y conocer cómo se produce la formación en dichos contextos, cómo es la pedagogía de los docentes dentro de las penitenciarías o centros de reclusión y finalmente, cómo son las prácticas educativas en los contextos de encierro.

REDUMET

En consecuencia, las prácticas educativas integrales son el elemento fundamental y funcional para los docentes; por lo tanto, se desarrollan mediante las siguientes sinergias: preparación, facilitación, orientación y evaluación del proceso de enseñanza.

Sinergia **Preparación,** esta se convierte en una actividad de primer orden para los docentes o profesionales que asumen la labor educativa a partir de insertarle a la enseñanza un propósito práctico y útil.

En ese sentido, Ortega (2012, como se citó en Salvador, 2016), señala que la preparación responde a la planificación que se debe trasladar al aula; este proceso que realiza el maestro está dirigido a diseñar el desarrollo de la enseñanza, basado en el análisis realizado en el sistema de clases, ya sea por ciclos, periodos, unidades o temas de un determinado programa de contenidos.

Es decir, la preparación de clases se convierte en el eje transversal en el que se especifican diversas actividades, contenidos, habilidades y tiempos, que conllevan a planificar el proceso de enseñanza. Cabe destacar, que la fase de preparación es una tarea permanente, que exige al docente formarse, indagar, contextualizar los contenidos para después, ser orientados.

Dentro del contexto de encierro (donde se considera que cada una de las fases se contempla para estudiantes regulares y población especial), la preparación inicia con la organización del espacio, lo cual propicia el compañerismo y el dialogo entre los estudiantes, seguida de la selección de contenidos en los cuales se debe abordar la dimensión ética/volitiva respecto a la planificación de contenidos en torno a promover la responsabilidad, la reflexión, el respeto, el manejo de conflictos y la superación personal. Respecto a la dimensión biofisiológica, se prepara contenidos para el cuidado de la salud, en torno a la prevención del consumo de sustancias, la promoción de la expresión de emociones y el control emocional y respecto a la dimensión cognitiva/

RED-UNEFCT

intelectiva al desarrollo de conocimientos, desarrollo de talentos artísticos y creativos, promover el pensamiento crítico; lo anterior considerando contenidos útiles y pertinentes al contexto.

Dentro de la fase de preparación, se debe formular los objetivos encaminados a promover cada una de las dimensiones referenciadas en relación a la promoción del manejo de conflictos, la superación personal, la autorregulación emocional, la comunicación y demás propósitos para este contexto particular. De igual manera, se debe diseñar recursos y actividades desde esta fase, con lo que se busca promover a partir del material o recurso y las actividades planificadas, el desarrollo de competencias en los estudiantes de los contextos de encierro.

La segunda sinergia corresponde a la **facilitación** o mediación del aprendizaje, de acuerdo a Escobar (2011, como se citó en Fernández y Villavicencio, 2016, p. 49), esta fase responde a “un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje".

Ante lo anterior se infiere, que la mediación asegura el escenario para que surja el aprendizaje, no debe verse desde un punto estrictamente técnico, pues además, es social y ético, ya que requiere que el docente tenga una predisposición cognitiva, emocional y actitudinal. Asimismo, la mediación del docente para los contextos de encierro debe abordar las siguientes fases: explorar los conocimientos previos, explicar los contenidos, desarrollar actividades y responder preguntas. Las fases inmersas en la sinergia facilitación o medicación deben corresponder a los contenidos de las dimensiones y aspectos de la integralidad que abordan cada una de ellas y que a la vez surgen de la primera etapa (preparación).

En relación a la primera fase de la facilitación, llamada exploración de conocimientos previos, se busca relacionar dichos conocimientos a partir de las

REDUNEC

dimensiones biofisiológica y cognitiva; la segunda fase, la exploración de contenidos abarca las tres dimensiones del ser humano (relacionadas anteriormente) con las que se busca expresar información respecto a la responsabilidad, promoción del compañerismo, manejo acertado de conflictos, estimular procesos de retención entre otros. El desarrollo de actividades agrupa, de igual manera, las tres dimensiones, priorizando a través de ellas el proceso de enseñanza - aprendizaje de forma integral, de manera tal que promuevan la adaptación de los estudiantes a la vida social, que no sea únicamente la trasmisión de conocimientos, sino la formación del saber, el ser y el hacer.

Con relación a la sinergia **orientación**, Vital (1976, como se citó en Molina, 2002), la considera como un servicio encaminado a apoyar y ayudar a los estudiantes para que seleccionen de manera coherente, entre las diferentes alternativas presentadas, la que mejor corresponda, haciendo uso de sus habilidades, potencialidades y limitaciones.

En ese sentido, se aborda lo referido a la orientación que se brinda en las prácticas educativas integrales en los contextos de encierro; ésta considera las fases en relación a; discutir planteamientos, aclarar dudas, sugerir y acompañar. En ese orden, la primera fase hace parte de la dimensión ética respecto a propiciar debates y discusión sobre la mediación de conflictos dentro y fuera del aula de clases, acercándose a la dimensión biofisiológica respecto a la expresión de emociones y en la dimensión cognitiva, se aborda la discusión de contenidos de lenguaje y matemáticas en aras de promover el pensamiento crítico.

La segunda y tercera fase hacen alusión a sugerir y acompañar el desarrollo integral de los estudiantes en contextos de encierro con relación a los componentes que se abordan desde cada una de las dimensiones de la integralidad en las que se consideran aspectos como compañerismo, respeto, manejo de conflictos y superación personal desde la dimensión ética/volitiva, cuidado de la salud (prevención del

REDUNOT

consumo de sustancias, cuidado del cuerpo, hábitos alimenticios), expresión de emociones y control emocional desde la dimensión biofisiológica y el acompañamiento para los procesos cognitivos desde las áreas fundamentales, la creatividad y los procesos de memoria desde la dimensión cognitiva/intelectiva que los estudiantes en contexto de encierro requieran.

Cómo última definición del evento prácticas educativas integrales, está la **evaluación**, en la que se corrigen los trabajos, se chequea el aprendizaje, se elaboran criterios y se emplean técnicas e instrumentos. Al aplicarse la evaluación en un contexto de encierro es necesario hacerlo de forma integral, considerándose las dimensiones de la integralidad y todos los aspectos ya relacionados en cada una de las sinergias y/o etapas anteriores, además, es primordial tener en cuenta el contexto, las particularidades de cada estudiante, las situaciones de consumo y demás problemáticas que atañen a esta población vulnerable. En ese sentido, los docentes deben considerar la evaluación a partir de todas las etapas del aprendizaje y procurar que sea formativa, en la que el docente se encargue de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de qué y cómo los estudiantes han aprendido, lo cual implica hacer uso práctico de las diferentes actividades y sugerencias que se han llevado a cabo desde cada una de las fases anteriores.

Gestión académica

La gestión académica en los contextos de encierro se aborda a partir de cuatro etapas, las cuales se conforman por fases que se despliegan en cada una de ellas y que, a la vez se deben plantear a partir de las áreas académicas y administrativas. Las etapas a conceptualizar son: planificación, organización, ejecución y seguimiento y control; las que, a través de un proceso estructurado brindan resultados bien definidos que permiten fortalecer los procesos institucionales.

RED-UNET

Al respecto de la primera etapa, Diez (2001) afirman que, la **planificación** es considerada como el componente medular del proceso administrativo, es indispensable para que las organizaciones o instituciones propiamente dichas, logren sus objetivos y a la vez, mejoren los niveles de rendimiento, precise la misión y los objetivos de la organización.

Por su parte, Bounds y Woods (1999) señalan, que la **planificación** es el proceso que realizan las organizaciones a través de sus colaboradores, para predecir el futuro, identificar oportunidades, anticiparse a los problemas y aprovechar los elementos de la organización (personal, tiempo y recursos); además prioriza el mejoramiento de la misma.

En ese sentido, Carlés (2004) considera que la **planificación** desde cualquier contexto, permite desarrollar la imagen y cultura de calidad de una organización, que orienta elementos técnicos, estrategias planeadas para el desarrollo de actividades, gestión de medios y recursos para el cumplimiento de la misión e incluye todos los componentes que hacen parte del entorno organizacional.

En efecto, la **planificación** es un sistema abierto que tiene como prioridad direccionar a la institución definiendo tiempos específicos y anticipando su actuar de forma proactiva, para garantizar el desempeño de la misma. Igualmente, sugiere un desarrollo competitivo a partir de la innovación, flexibilidad y anticipar a la institución a los cambios que puedan generarse, a fin de garantizarse como un aporte para la comunidad educativa (Fernández 2001).

Por consiguiente, la ***planificación*** requiere del abordaje sistémico y continuo de acciones cotidianas y pertinentes que delimiten los fines, metas, tiempo, responsables y recursos que a la vez, aporten cambios positivos, además, deben responder a nuevos retos, exigencias sociales y normativas que permitan el alcance de los objetivos institucionales, bajo los principios de equidad, innovación, calidad,

REDUNEFT

eficacia, eficiencia, mejora continua y por supuesto transparencia; ya que su naturaleza tiene una vocación académica, científica y social, lo que conlleva a las instituciones a prestar el servicio educativo con calidad.

Asimismo, Ander-Egg (1996) señala que la **planificación** es una herramienta que se fundamenta en el análisis y la interpretación de la realidad de la educación. Esta etapa requiere diversas acciones, métodos y técnicas, que se realizan con la intención de que los cambios que se produzcan tengan validez humana. Del mismo modo, como complemento de lo referenciado por el autor anterior, Woolfolk (2006), afirma que la planificación docente, debe ser flexible y se debe adaptar a los cambios sociales y culturales en los que se forman los estudiantes, ya que al final, el propósito de la educación, es la formación de un estudiante en pro del desarrollo social.

Lo antes planteado lleva a reflexionar las realidades de los contextos de encierro, ya que la **planificación** en esta población específica se debe concebir a partir de las áreas académicas en las que se prioriza el currículo, las prácticas pedagógicas y las actividades con el entorno; desde el área administrativa donde está la identidad institucional, en la que se debe reflejar el quehacer de las actividades de las Instituciones Educativas.

En ese sentido la planificación para el SRPA (Modalidades privativa y no privativa) se debe emprender en dos sentidos (área académica y administrativa), desde el área académica, a partir de la definición de objetivos, recursos, acciones y claro está con tiempos definidos. Lo que llevado a la práctica de las instituciones que atienden estudiantes en contextos de encierro, implica que se deben planificar acciones para garantizar un plan de estudios adecuado, respecto a las orientaciones en el desarrollo de competencias ciudadanas, la prevención de conductas adictivas, desarrollo de competencias cognitivas y todo lo relacionado para atender las necesidades educativas de los estudiantes del SRPA; desde la parte administrativa, respecto a que todo lo

REDUMEC

planificado, debe corresponder a la misión y visión de la institución, a objeto de garantizar que lo que se planifique en este contexto particular sea efectivo.

Como segunda etapa está la **organización**, Fayol (como se citó en Hall, 1981) aborda la organización en dos sentidos, el material y el humano, al definirla como "organizar un negocio es dotarlo con todo lo necesario para su funcionamiento: materias primas, capital y personal" (p. 19).

Asimismo, Koontz y Weihrich (1999), definen la organización como identificación y clasificación de actividades requeridas y necesarias para el alcance de objetivos. Para la ejecución de las actividades elijen a un administrador que tenga poder de autoridad, que delegue, coordine, estructure la organización y le dé un sentido más amplio; es un acuerdo entre personas que cooperan en el desarrollo de alguna actividad. Es decir, la organización es un término de amplio significado ya que incluye asignaciones o tareas para todos los participantes.

Por su parte, Mancebo (1992), hace un análisis partiendo de los pensamientos de las escuelas administrativas y concluye que la organización necesita de elementos para su funcionalidad (el ser humano, la motivación, el medio ambiente, liderazgo, comunicación, conflicto, eficiencia, toma de decisiones y participación) por lo que si se integran los elementos requeridos se garantizan resultados eficientes.

Por su parte, Inciarte, Marcano y Reyes (2006), definen la organización desde el contexto de la educación al considerarla como un proceso orientado que debe responder qué y cómo han de hacerse las acciones, a partir de la ejecución de procedimientos, estrategias y técnicas que los miembros apliquen con eficacia y calidad. Igualmente, la organización como proceso, asume la responsabilidad de asegurar la correspondencia entre las disposiciones oficiales y el proyecto institucional.

En este sentido, Inciarte, Marcano y Reyes (2006) afirman que a través de la organización se pone en práctica los componentes estratégicos (misión, visión,

REDUNEXT

recursos, entre otros) de la institución, dando lugar a la integración de diferentes elementos que garanticen la estabilidad, el rendimiento y la permanencia en el sistema educativo.

Por consiguiente, la organización responde a las acciones que realiza la institución, para disponer de los elementos que conforman la escuela (recursos personales, ambientales, materiales, organizativos y legislativos), para que los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, discurran de forma adecuada.

Para Fuentes (2016), la organización es concebida como una disciplina de la dirección en la que tiene un estudio concreto e integral; la organización desde el proceso pedagógico, surge a partir del ordenamiento de las acciones de la actividad educativa institucional que conlleva el cumplimiento de los objetivos para mejorar las actividades referidas a la formación de los estudiantes.

En ese sentido, la organización de la gestión académica en los contextos de encierro, define la estructura, asigna responsabilidades, conforma grupos de trabajo y define normas, lo anterior para dar un orden respectivo a la gestión.

Las acciones que abarcan cada una de las fases, ya referidas en esta etapa, deben comprender las áreas académica y administrativa y están relacionadas por contar con una estructura organizacional definida en torno a las actividades extracurriculares, actividades de vinculación familiar y de vinculación con la comunidad; de igual manera, así como, la asignación de responsabilidades, conformación de grupos de trabajo y la definición de normas para con las poblaciones ya referenciadas.

La e**jecución**, constituye la tercera etapa, Charan y Bossidy (2002) afirman que la ejecución es una disciplina, en la que toda organización, de cualquier tipo o sector, necesita dominar y obtener ventajas competitivas, a partir de la puesta en acción de comportamientos, técnicas y estrategias; es decir, lograr que las cosas ocurran.

REDUNOCT

En ese sentido, Charan y Bossidy (2002) hacen referencia a la ***ejecución*** a partir de tres procesos básicos (estrategia, personas y operaciones, creando vínculos entre ellos de forma sistémica) y tres elementos (los siete comportamientos de un líder, la creación de una cultura de ejecución organizacional y contar con personas adecuadas en lugares específicos).

Por su parte, Ander-Egg (2003) señala que la ejecución es el proceso de implementación de lo planificado al considerar que, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, se logran los objetivos propuestos de la organización, dicho de otro modo, son todas las acciones que lleva a la práctica la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que planifica la institución educativa.

En los contextos de encierro la etapa de ejecución requiere que desde las áreas académica y administrativa se implementen las acciones descritas en Plan de Estudios específico para los estudiantes del SRPA, se desarrollen las acciones planificadas respecto a las actividades extracurriculares y las de vinculación familiar y de la comunidad, de igual manera se ejecute la mediación del aprendizaje, orientado a estimular el desarrollo cognitivo, el crecimiento personal, la reinserción social y la vinculación con el entorno. De igual manera se debe comunicar lo que se realiza con las actividades (antes y después) para que se prosiga con la toma de decisiones, la que debe ser efectiva en torno a la mediación de los aprendizajes y a todas las actividades realizadas.

Como última etapa está el **seguimiento y control**, Koontz y O'Donnell (1987) señalan que el propósito del seguimiento es la evaluación periódica de los resultados que se obtienen de las acciones aplicadas, haciendo una comparación con los indicadores propuestos al inicio y planteados como línea de base; de esta manera se podrán hacer los ajustes necesarios a las actividades propuestas, para lograr alcanzar las metas propuestas.

REDUNOT

Para los autores citado anteriormente, se deben aplicar tres aspectos al control, en primer lugar, se establecen estándares, seguido se hace la medición del desempeño y finalmente la corrección de desviaciones en relación a estándares y planes de mejoramiento.

Koontz y O'Donnell (1987) abordan el primer aspecto, al afirmar que los estándares cuentan con criterios de desempeño y permiten proporcionar indicadores con relación al funcionamiento de las actividades. Además, señalan que hay dos tipos de estándares (cualitativos y cuantitativos) que se aplican para medir el desempeño de forma clara y precisa.

En ese mismo orden de ideas, según estos autores, en el segundo aspecto se mide el desempeño y se compara con lo que fija cada estándar, el objetivo es determinar las fallas para hacer una reflexión al respecto y formular e implementar nuevas acciones que sean apropiadas y que alcancen el cumplimiento del estándar.

Ahora bien, el desarrollo del tercer aspecto, consiste en corregir las fallas encontradas, a estas desviaciones se les denomina brechas que a la postre son vacíos que se presentan entre las actividades realizadas y lo que pide el estándar. Para llevarlo a cabo se necesita que la organización cuente con una estructura clara y bien definida para reconocer las causas, diseñar acciones y sistemas de control para eliminar las desviaciones o no conformidades y que, a la vez garanticen el mejoramiento en el proceso de gestión.

Por lo anterior, se puede concluir que el seguimiento y control desde los contextos de encierro, tiene como propósito recoger la información de los avances de las acciones planificadas; es una herramienta que permite seguir una ruta de trabajo que evalúa el funcionamiento de las acciones y las compara con los estándares fijados; además, permite a la organización reflexionar acerca de las causas que están afectando el buen desempeño, determina si los recursos disponibles son suficientes y si son bien

administrados, mide la capacidad de trabajo y orienta acciones que conlleven a corregir las fallas detectadas. En conclusión, son todas las acciones de análisis de la información generadas en la práctica, que permiten identificar riesgos y desviaciones con relación a los objetivos fijados y de esta manera, desarrollar actuaciones para conseguir que lo planificado y esperado ocurra.

Cabe destacar, que las etapas de la gestión académica aplicadas a los contextos de encierro, deben seguir el paso a paso, puesto que a través de él se puede lograr que todos los procesos y componentes que involucran el actuar de la institución educativa faciliten el trabajo con poblaciones vulnerables en el marco del SRPA, ya que tanto la gestión académica como las prácticas educativas integrales son aplicables a los estudiantes de las modalidades privativa y no privativa.

2.1.4 Aspectos legales

Esta investigación se apoyó en los aspectos legales establecidos, ante lo cual se hizo necesario comprender el contenido constitucional reglamentario que orienta a la construcción e implementación del SRPA en el sector educativo. Por lo que, para relacionar los eventos con el contexto de la investigación se inicia desde una estructura temática que aborda el Marco Jurídico Nacional (ver tabla 29) desde la Constitución Política de 1991 hasta las normativas más actuales. Seguido, se describen los derechos de los jóvenes y adolescentes del SRPA (ver tabla 30) desde todos los sectores, por supuesto, se incluye el educativo y se finaliza con los Principios del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes respecto al Código de la Infancia y la Adolescencia del año 2006 (ver tabla 31), con vigencia actual y sin modificaciones.

Tabla. 29. Marco Jurídico Colombiano en educación para el SRPA

Base legal	Año	Contenido
Constitución Política de Colombia	1991	**Artículo 44.** «Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (...) La familia, la

		sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores». «Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás». **Artículo 45**. «El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral». «El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud». **Artículo 67**. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
Ley 115 (Ley General de Educación)	1994	**Título III. Capítulo 5.** La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos ofrecidos a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales para su reincorporación a la sociedad.
Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia)	2006	**Libro II. Artículos 139-191.** El SRPA es el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas entre catorce (14) y dieciocho (18) años de edad al momento de cometer el hecho punible.
Decreto 2383 de 2015	2015	«Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes».

Fuente: MEN, (2016) – Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA

Tabla 30. Derechos para la atención en el marco del SRPA

Derechos en SRPA	Contenido
Debido proceso	Se sustenta en el artículo 40 de la CIDN, el artículo 29 de la Constitución Política de Colombia y el artículo 151 del Código de la Infancia y la Adolescencia. Es un derecho que tiene como finalidad una adecuada administración de la justicia y el ejercicio equitativo de otros derechos, bajo la presunción de inocencia y el derecho a la defensa.
Vida, supervivencia y desarrollo integral	Establece las acciones tendientes a generar condiciones que contribuyan a la supervivencia y desarrollo pleno de los adolescentes y jóvenes en los diferentes ámbitos de su vida, tal como lo enuncia la CIDN. Dentro de estas condiciones se encuentran, como lo define la UNICEF, el derecho a «recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación de calidad, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos» (UNICEF

	México, s.f.). Deben existir, además, los medios para garantizar su cumplimiento.
Salud	Está estrechamente vinculado al ejercicio de otros derechos fundamentales, como la vida, la educación y la dignidad humana, entre otros. Se encuentra incluido en los artículos 27 y 180 del Código de la Infancia y la Adolescencia e indica que los adolescentes y jóvenes vinculados al SRPA deberán recibir una atención oportuna y apropiada. Esta no se circunscribe a la atención física, sino que se hace extensiva a proporcionar una calidad de vida de acuerdo con el principio de interés superior del niño (Corte Constitucional, 2010. Sentencia T-974 de 2010).
Educación	La educación es un derecho fundamental inherente al ser humano. Parte de su núcleo y esencia, independientemente de la medida o sanción impuesta, son los principios de acceso, permanencia y pertinencia, pues la educación contribuye a promover aprendizajes para la vida en sociedad. Este derecho se hace más visible en los capítulos anteriores, tanto en normatividad, como en la aplicación.
Libertad de expresión	Implica el derecho de los adolescentes y jóvenes a emitir opiniones y a ser escuchados sobre cuestiones que los afecten en su vida social, económica y cultural.
Participación	El artículo 31 del Código de la Infancia y la Adolescencia establece que los adolescentes y jóvenes tienen derecho a vincularse en las actividades familiares, comunitarias e institucionales que sean de interés para el desarrollo de sus potencialidades. En el contexto social y cultural, este derecho atiende a la posibilidad de que el adolescente sea un agente activo en su proceso de formación y en la identificación efectiva de sus talentos y habilidades para desarrollar un aprendizaje significativo

Fuente: MEN (2016) – Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA.

Tabla 31. Principios para la atención en el marco del SRPA según el Código 1098 del 2006

Interés superior del niño.	• Reconoce a los adolescentes como sujetos de especial protección.
	• Implica la protección, satisfacción, efectiva realización y preservación de todos los derechos del adolescente para el desarrollo de sus potencialidades.
	• Determina la toma de decisiones que afectan directa o indirectamente los derechos de los adolescentes, por ser un principio y norma de procedimiento.
	• Orienta al Estado, a la sociedad y a la familia para que en sus funciones y toma de decisiones se tenga como objeto la protección y el desarrollo integral de los adolescentes.
	• Reconoce a los adolescentes como sujetos y titulares de derechos

Protección integr	• Busca garantizar la protección, prevención, no vulneración y el restablecimiento inmediato de los derechos de los adolescentes, mediante el diseño y desarrollo de políticas públicas orientadas a su desarrollo armónico e integral.

	• Implica la dignificación de los adolescentes por medio del ejercicio de su autonomía y la comprensión activa de sus derechos.
	• Reconoce las necesidades y particularidades de los adolescentes como derechos exigibles que forman parte de sus derechos humanos
	• Determina la concurrencia de actores y de acciones conducentes a garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los adolescentes.

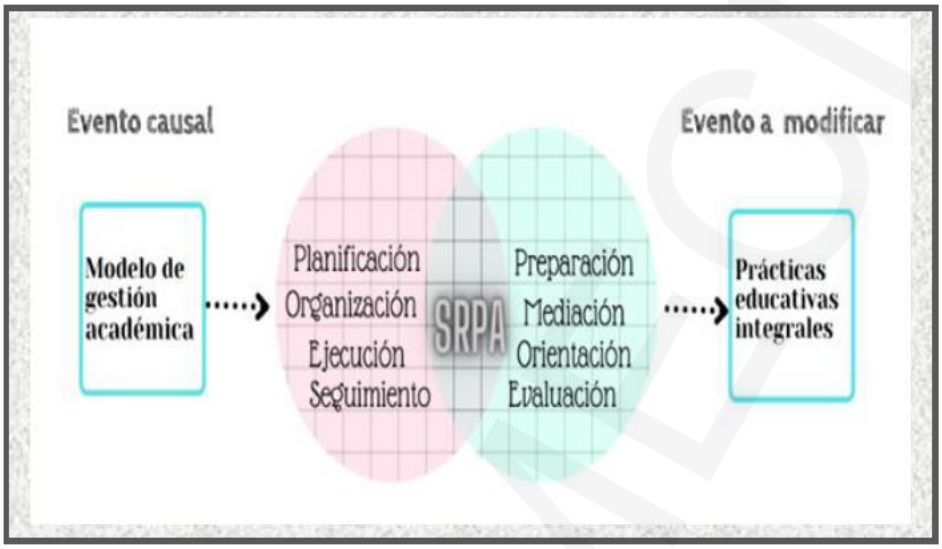
Corresponsabilidad.	• Resalta la importancia del papel del Estado, la familia y la sociedad en la prevalencia, promoción y protección de derechos
	• Obliga al Estado a implementar las medidas necesarias para la protección efectiva de los derechos de los adolescentes.
	• Establece el deber de garantizar la atención a los adolescentes y jóvenes del SRPA sin distinción de raza, sexo, religión o cualquier otra particularidad de orden ideológico, cultural o económico que restrinja la aplicabilidad de sus derechos fundamentales

Fuente: MEN (2016) – Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA.

2.2 Definición conceptual y operacional de los eventos de estudio

En la presente investigación se abordaron dos eventos de estudio, el evento causal, la gestión académica y el evento a modificar, las prácticas educativas. En este sentido, es válido aclarar que la investigación es proyectiva por lo que el evento causal incide en el evento a modificar y los cambios que se generen brinden resultados positivos que, al ser aplicados fortalezcan la gestión académica y los procesos que están inmersos en ella; al mismo tiempo, a través de la puesta en marcha de las prácticas educativas se logre la integralidad en la atención de los menores en los contextos de encierro. En el Gráfico 14 se hace un acercamiento al modelo de Gestión académica y las prácticas educativas, a través de la integralidad.

REPOSITORIO



Fuente: Elaboración propia
Gráfico 14. Configuración de la investigación

2.2.1 Definición de los eventos de estudio

Evento a modificar: Prácticas educativas

Definición conceptual: Para el presente estudio, se definen las prácticas educativas integrales como el conjunto de la actividad del profesor relacionada, directa o indirectamente, con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los contenidos curriculares, este proceso conlleva la planificación de la enseñanza, la interacción dentro del aula incluyendo el profesor orientador, los contenidos planificados y los estudiantes receptores; para culminar con la reflexión que hace el docente como resultado del sistema.

Definición operacional: Las prácticas educativas integrales se definen como todas las actividades intencionales que desarrolla el docente de forma consciente a partir de la preparación, facilitación, orientación y evaluación mediante las cuales

desarrolla una formación desde la integralidad a los estudiantes de los contextos de encierro.

Proceso o evento causal: Gestión académica

Definición conceptual: En la presente investigación, se define la gestión académica como la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Definición operacional: se define como todas las acciones formativas y administrativas que realiza la Institución relacionadas con la organización, planificación, ejecución, seguimiento y control de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de los contextos de encierro.

2.3 Tabla de operacionalización

Se hace la operacionalización de los eventos que se abordaron en el estudio, las Prácticas educativas integrales (ver tabla 32) y la Gestión académica (ver tabla 33).

REDIF UNIFCT

Tabla 32. Operacionalización del evento Prácticas educativas

Evento de estudio	Sinergias	Indicios	Ítems
s prácticas educativas integrales: se definen como todas las actividades intencionales que desarrolla el docente de forma consciente a partir de la preparación, facilitación, orientación y evaluación mediante las cuales desarrolla una formación desde la integralidad a los estudiantes de los contextos de encierro.	**Preparación**: Consiste en la acción que realiza el docente mediante la cual prevé, define y diseña el proceso de enseñanza de los estudiantes.	Organiza el espacio	1a, 1b
		selecciona los contenidos	2a, 2e, 2m,2c,2d,2b,2f,2g,2h,2i,2j, 2o,2n,2k,2l
		Formula los objetivos	3a,3b,3c,3d,3e,3h,3i,3j,3g,3f,3k,3l,8c.
		Diseña los recursos	4,4.1a,4.1k,4.1b,4.1c,4.1d,4.1e,4.1f, 4.1g,4.1h,4.1i,4.1j,4.1m,4.1n,4.1l.
		Diseña las actividades	5a,5b,5c,5e,5d,56,5f,5g,5k,5l,5j,5h,5i.
	Mediación/facilitación: Proceso de interacción (estudiante - docente, estudiante - estudiante) en el cual el docente explora, explica y aplica las técnicas y actividades didácticas dirigidas a favorecer el proceso de enseñanza.	Explora los conocimientos previos	6a,6b,6c.
		Explica los contenidos	7c,7a,7b,7d,7e,7f,7g,7h,7i,7j,7k.
		Desarrolla actividades	8,9,20,29,42,43,50,60,67,76,81.
		Responde preguntas	15,21,44,51,61,66,68,82.
	Orientación: Es el modo de guiar el desarrollo integral del ser humano.	Discute planteamiento	10,30,52,69,83.
		Aclara dudas	16,22,31,37,45,53,70,84.
		Sugiere	11,23,32,33,38,46,54,62,71,77,79.
		Acompaña	24,34,39,47,55,63,72.
	Evaluación: Actividad que le permite al docente valorar el proceso de enseñanza mediante, la corrección de actividades, fijación de criterios, chequeo de aprendizaje, aplicación de instrumentos y retroalimentación.	Corrige trabajos	25,56,73.
		Chequea aprendizaje	12,17,26,35,40,48,57,64,74,78,80,85.
		Elabora criterios	13,18,27,41,58.
		Emplea técnicas e instrumentos	14,19,28,36,49,59,65,75.

Fuente: Elaboración propia

REDIPE

Tabla 33. Operacionalización del evento gestión académica

Evento de estudio	Sinergias	Indicios	Ítems
Gestión académica: Son todas las acciones formativas y administrativas que realiza la Institución relacionadas con la organización, planificación, ejecución, seguimiento y control para garantizar en los estudiantes de los contextos de encierro, el desarrollo de competencias básicas necesarias, que promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando en ellos nuevos conocimientos, hábitos y habilidades sociales que los lleven a reconstruir su proyecto de vida en la legalidad.	**Planificación** Se refiere a la preparación que delimitan los fines, metas, acciones y tiempo que la gestión de la institución educativa debe aplicar para el desarrollo de los procesos académicos de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA)	Se definen los objetivos	1,1aa,1ab,1ac,1ad,1ae,7,10,10a 10b,10c,11,11a,12,13,14.
		Se definen los recursos	1b,15, 16a, 17a,16b,17b,16c,17c.
		Se definen las acciones	1g,19,20,21,22,18
		Se define el cronograma	8, 23a,23b,23c.
	Organización: Es la función que realiza el gestor de la institución educativa orientada a definir la estructura organizacional de la escuela, así como la asignación de responsabilidades, conformación de grupos de trabajo y normativas coherente con la atención académica requerida por los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).	Se definen la estructura	1c, 24a,24b,24c.
		Se asignan responsabilidades	26a,26b,26c.
		Se conforman grupos de trabajo	28, 29a,29b,29c.
		Se definen normas	1d,1e,1f, 30a,30b,30c
	Ejecución: Son todas las acciones prácticas, toma de decisiones y procesos comunicativos que se desarrollan en la institución educativa para el logro del proceso académico de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA)	Se aplican acciones	2a,2b,2c,2d,33, 32a,32b,32c,31
		Se comunica	3, 34a,34b,34c,25.
		Se toman decisiones	4,35, 36a,36b,36c,27.
	Seguimiento y control: Es la función de la gestión académica que permite verificar si todo el proceso académico ocurre de acuerdo a lo planificado mediante la fijación de criterios que permitan detectar las desviaciones y formular las medidas de corrección y retroalimentación en la atención de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA)	Se fijan los criterios	5,9,38, 39a,39b,39c,37.
		Se detectan las desviaciones	6, 6a,40, 41a,41b,41c.
		Se formulan las medidas de corrección	6b,42, 43a,43b,43c,46
		Se retroalimenta	6c,44, 45a,45b,45c.

Fuente: Elaboración propia

REPOSITORIO

.

Capítulo III

Criterios Metodológicos de la Investigación

RED- UNEFCIT

Capítulo III. Criterios metodológicos de la investigación

3.1 Paradigma y Método de la investigación

La presente investigación está fundamentada a partir de la comprensión holística, la cual permite al investigador entender los eventos de estudio desde diferentes perspectivas, de igual manera, contribuye a la necesidad de comprender que los diferentes procesos que giran alrededor del conocimiento se generan por distintas condiciones de diversos tipos (naturales, humanas) lo que evidencia que estos eventos pueden ser investigados de una manera integral.

En ese sentido, la comprensión holística se entiende como una pauta de relaciones que integra un conjunto de eventos en el cual cada uno de ellos tiene valor por la relación integrativa con los otros eventos del holos (Hurtado, 2012). De esta manera, es menester aclarar algunos aspectos que giran alrededor de esta comprensión. En primer lugar, el término holístico se asume desde la raíz *holos*, que viene del griego y significa "total", "todo", "entero".

Esta misma autora manifiesta que la comprensión holística es una actitud hacia el conocimiento, el cual se encuentra en permanente construcción, lo que implica que todos los eventos de estudio que hacen parte de la tesis se estudian desde su enteridad, integralidad y contexto, que conllevan a un pensamiento sintagmático, es decir, un pensamiento que permite la flexibilidad en las teorías y perspectivas.

Dicho de otra forma, la comprensión holística es un proceso sintagmático, que integra los diversos modelos o paradigmas epistémicos, para conseguir así, la realización de un proceso investigativo global, evolutivo, integrador, sinérgico, secuencial, entre otros (Hurtado, 2012). En este sentido, es importante recordar que

REDUNOT

estos modelos poseen una serie de elementos comunes de ver la investigación, entre ellos se destacan, generación de nuevo conocimiento, búsqueda y concesión de un proceso metódico.

En ese sentido, la comprensión holística de la ciencia es una propuesta que se conforma por sintagmas inspirada en el modelo de Bohr, la que permite al investigador, visualizar el "núcleo sintagmático" en el que se centra la investigación a partir de los diferentes modelos epistémicos que caracterizaron la historia del proceso investigativo en la edad media, moderna y postmoderna, para dar respuesta a las exigencias del tercer milenio, la que requiere una trascendencia de visión ecléctica por otra que aborde la realidad como única pero con variadas manifestaciones (Hurtado, 2010).

Para Hurtado (2010, p. 70), el sintagma es una "pauta de relaciones que integra un conjunto de eventos en un todo con sentido unitario, abstraído de una globalidad mayor". De esta manera la autora aborda el sintagma de la comprensión holística a partir de la definición de los modelos epistémicos. En ese sentido, identifica los aspectos que comparten los modelos y que constituyen el núcleo sintagmático, además de los aspectos que dan lugar a los tipos de investigación dentro del ciclo de la holística.

A partir de lo anterior, se reflejan los diferentes modelos epistémicos de forma complementaria, es decir, ya no hay contrapuestos en los modelos en la definición de investigación; así, Hurtado (2012, p. 98) plantea como definición de investigación:

> Un proceso evolutivo, continuo y organizado de búsqueda, para generar conocimiento nuevo, a partir de lo que se es y de lo que se sabe, desde diferentes niveles de participación, con variadas perspectivas de interpretación y con distintos grados de estructuración, dirigido a encontrar leyes generales, o simplemente a obtener respuestas particulares relacionadas con necesidades inquietudes, cuyos resultados se expresan como exploración, descripción, análisis, comparación, explicación, predicción, invención, transformación,

REDI UNEFA

verificación y evaluación. La investigación es una actividad que se realiza en torno a la obtención de conocimiento de acuerdo con objetivos propuestos, métodos.

De esta manera, se ha seleccionado la comprensión holística para evitar una única perspectiva que pueda llegar a limitar el conocimiento, por tal motivo, la misma holística, no puede considerarse como un "modelo epistémico, una teoría o un paradigma en particular... En la comprensión holística el saber está relacionado con la manera de entender un evento" (Hurtado, 2012, p. 59)

De la misma forma, cuando se piensa la holística en relación con los trabajos investigativos, es necesario tener en cuenta que el diseño metodológico en este sentido debe verse desde una perspectiva, integradora y global, que sea tan amplia, que permita asumir las diferentes concepciones de otros autores, en otras palabras, es importante entender que en ningún momento un paradigma reemplaza a otro. En esta búsqueda de concreción de articulación de forma integradora, existe como posibilidad y se da dentro de los aspectos de la investigación holística (Velásquez, 2011).

En muchas ocasiones se han generado discusiones e inquietudes en relación con los aspectos metodológicos de las investigaciones, en especial en los aspectos de paradigma, enfoque, método y tipo de investigación. Aquí es importante entender que la comprensión holística entiende lo cuantitativo y cualitativo aplicable a las técnicas de codificación y análisis de la información y no a los paradigmas investigativos; ahora bien, cuando se habla de lo cuanti y de lo cuali no dice mucho de los aspectos propios del proceso investigativo, de sus métodos, pero sí de sus técnicas.

En tal sentido, la comprensión holística se refiere a una comprensión que integra la investigación y a su vez, a la actitud que se asume como investigador; que permite desde la misma, hacer un proceso investigativo que recoja los diferentes aportes de los diversos modelos epistémicos; igualmente, puede verse como un todo

REDUNCT

integral que busca principalmente ver un panorama de oportunidades en cuanto a posibilidades para la aplicación de procedimientos, tipos de investigación que generan una mejor forma de extenderse hacia la misma investigación que se desarrolla.

Para poder entender la holística como un todo integrador, es importante conocer que, como corriente filosófica, surge de la necesidad del ser humano, de ver el mundo de una forma más integral, menos fragmentada y mecanicista, trata de comprender las cosas desde su integridad; por lo tanto, desde la investigación se aborda los seres, objetos y eventos desde el contexto, a partir de un criterio integral en el que todos aportan desde sus características particulares.

La comprensión holista desde la metodología, no se puede considerar como un modelo epistémico, ya que el investigador tiene la libertad de explorar, escuchar, indagar y entender sus eventos con autonomía y hacerlos al interés propio, esto en razón de que el conocimiento no es definitivo, al contrario, cambia, no es estático y evoluciona.

En ese sentido, la comprensión holística de la ciencia es el todo y cada fragmento de la investigación está unido por la interacción permanente, a partir de una propuesta que se construye y se nutre por lo que cada evento representa. Ahora bien, lo que se comprende de cada evento de estudio al ser integrador, no es posible asumirlo como absoluto o definitivo.

Desde la noción de ciencia, se asume como un sistema que va cambiando con el tiempo, de acuerdo al interés de cada investigador, lo que para algunos en algún momento histórico es importante abordarlo desde la integralidad, en un momento posterior y a partir de nuevos estudios ya no lo va a ser. Es decir, que el conocimiento se va reconfigurando y va cambiando a partir de nuevas concepciones. Por tal motivo la comprensión holística de la investigación trabaja a partir de propuestas e ideas novedosas, considera la creación de nuevas teorías y modelos, brinda soluciones

REDUNOT

prácticas y toda forma de creación de nuevo conocimiento que motive y promueva la investigación de manera más creativa.

De esta manera, la comprensión holística da respuesta a los requerimientos de un mundo más práctico, dinámico y cambiante que se ve inmerso en la globalización. La holística aborda metodologías que requieren la práctica de conocimientos, la teoría en torno a la construcción del saber específico. La comprensión holística sustenta su pensamiento y práctica sobre la base de los principios planteados a partir de Hurtado (2012).

El primer principio se apoya en los supuestos ontológicos o conocimiento del ser, el cual desde la comprensión holística se aborda en el *principio de continuidad: la unidad del todo,* sustentado por Capra (1992), quien expresa la interconexión entre el universo y las cosas, plantea que este es una totalidad y que de una u otra forma todo están íntimamente relacionado. Ahora bien, este principio en la holística implica que la realidad que para muchos está compuesta por cosas, evidencias, en la comprensión holística estos aspectos se denominan *eventos,* los cuales se organizan permanentemente en *sinergias,* que corresponden a las dimensiones del evento.

Desde la antropología, se apoya en el *principio de integralidad*, como la experiencia que integra todos los ámbitos de la vida humana, así como el universo no es uniforme sino complejo, ello implica que desde la holística la investigación se manifiesta desde esa misma complejidad, en la cual las diversas situaciones, dimensiones del hombre (intelectiva, volitiva – social, biofisiológica y ética, Hurtado, 2010) se dan en torno a la búsqueda de la verdad, que en últimas es el fin de la investigación.

Por otra parte, desde la antropología, aborda el principio de *posibilidades abiertas: caología y cosmología.* Este principio implica la constante evolución o como su mismo nombre lo indica las posibilidades, que tiene el universo para la construcción

de la misma realidad, incluso sin intervención del hombre; ahora bien, al hacer la tras polaridad a los procesos investigativos puede darse a partir del carácter creativo, complementariedad en los procesos, diversidad de los métodos y tipos de investigación.

El cuarto principio *simultaneidad y sincronicidad* hace relación a la manera no causal, no lineal que existe con algunas situaciones de la realidad lo que, llevado a los aspectos investigativos, se refieren a la relación que puede llegar a existir respecto a quien observa y lo que observa, que a la postre se traduce en la unidad entre investigador y lo investigado.

Principio *holográfico: el evento contiene al todo.* El holograma puede entenderse como una fotografía en 3d, que le da la oportunidad a quien observa de ver la totalidad del objeto, incluso crearse solo desde una parte de este. Este principio implica que, desde sus diferentes aspectos y momentos, pueda verse la totalidad de la misma, un ejemplo de ello, es el enunciado holopráxico (pregunta de investigación), desde la cual puede observarse y es una guía para la totalidad de la tesis doctoral.

Principio de la *complementariedad y de los sintagmas.* Implica ver el universo no es de una sola figura, sino que esta contiene varias visiones superpuestas que permiten a quien observa, ver una imagen final hecha un todo. Este principio se aplica a la comprensión holística, cuando se asumen los diferentes paradigmas como visiones que complementan un evento de estudio, es decir, que se genera el sintagma (comprensión de diversos paradigmas), que es una comprensión mayor que permite percibir el evento como una totalidad y no verlo desde una sola perspectiva.

El penúltimo principio de las *relaciones holosintéticas,* implica que cada aspecto de la investigación tiene sentido de una u otra forma con el todo, o dicho de otra forma, la comprensión holística considera “cada estructura como manifestación de un proceso subyacente propio de una red de relaciones intrínsecamente dinámica, de

modo que las propiedades de los eventos fluyen de sus interrelaciones y se comprenden a partir de la dinámica del conjunto" (Hurtado, 2012, p. 73)

Finalmente, el principio del *devenir y la espiral holística*. El devenir plantea con claridad que todo cambia, lo que implica que todo es cambiante y mucho más en los procesos de investigación, de esta manera, se muestra lo dinámicos que son los procesos y los diferentes pasos que conllevan este ejercicio académico.

Al respecto Hurtado (2012), manifiesta que la comprensión holística de la investigación concibe el proceso investigativo como un devenir a través de diferentes niveles de conocimiento, donde cada resultado alcanza grados de complejidad cada vez más avanzados. La espiral holística recorre diez tipos de investigación que se repiten *ad infinitum*, de similar manera a las propiedades de un fractal.

Así, los tipos de investigación se definen con base en los objetivos de la investigación y, por tanto, según el grado de complejidad del conocimiento que se va a construir con la investigación. Estos objetivos se organizan en cuatro niveles y se clasifican en diez categorías que se corresponden con los diez tipos de investigación de la espiral (Hurtado, 2012, p. 75)

Frente a los niveles de profundidad puede decirse que estos implican en primer momento el nivel perceptual, en donde el investigador busca hacer un estudio de su evento, desde lo que es evidente; el nivel aprehensivo, que va más allá de lo que es evidente o que está implícito, el nivel comprensivo que investiga la relación del evento con otros eventos y, finalmente, el nivel integrativo que lleva a la transformación. Cada uno de los niveles se articulan con los objetivos (ver el gráfico 15) y tipos de investigación según su profundidad

REDUNET



Fuente: Hurtado (2012, p75)
Gráfico 15. Categorías de objetivos según su profundidad

El método utilizado para la realización de la presente investigación, es el método holopráxico, el cual es la síntesis (o más bien el sintagma) de los métodos aportados por los distintos modelos epistémicos, además es visto como un proceso único que consiste en el recorrido por los diversos estadios debidamente organizados entorno a la espiral holística (ver gráfico 16).

Para el caso del presente estudio, se desarrollan los estadios descriptivos, explicativos y proyectivos (tabla 34). Los dos primeros estadios, conllevaron a describir e identificar los eventos de estudio (Prácticas educativas integrales y gestión académica), en relación a los objetivos propuestos se definieron las sinergias y los componentes para la investigación para lo cual se planteó un diseño transeccional, contemporáneo, los datos se recolectaron mediante la técnica de encuesta a partir de dos cuestionarios que se aplicaron a los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas objeto de estudio. El análisis de los datos se realizó a partir de la estadística descriptiva.

REPOSITORIO

El estadio explicativo, permitió explicar la relación causa efecto entre los eventos y de estudio (prácticas educativas integrales y gestión académica) para lo cual, se tomaron los datos del estadio descriptivo y se calculó una correlación de Sperman Braw, por cuanto los datos se midieron en un nivel ordinal.

Luego se pasa por el estadio proyectivo, que es en el cual se diseña la propuesta en relación a los diferentes aspectos que debe abordar la gestión académica para mejorar las prácticas educativas integrales de los docentes del SRPA de las Instituciones Educativas de Nariño y Caldas. Todo lo anterior respecto al recorrido por los estadios, representa a través de la espiral de la holística (ver gráfico 16).



Fuente: Hurtado, (2012, p. 77)
Gráfico 16. Espiral Holística

REDIMOT

Tabla 34. Tabla holopráxica

objetivos de investigación	Estadios	Eventos	Fundamentación	Diseño	Población	Unidad de estudio	Técnicas e instrumentos de recolección	Técnicas de análisis
Describir la gestión académica de los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes de los Departamentos de Nariño y Caldas.	Descriptivo	Prácticas educativas integrales	Prácticas educativas integrales	Fuente: Campo . Perspectiva temporal: Transeccional, contemporaneo. Unieventual	Rectores. Coordinadores y docentes de Instituciones Heraldo Romero Sánchez (Nariño) e I.E.R. Miguel Antonio Caro (Caldas)	26 docentes, 2 coordinadores y dos rectores	Técnica de la Encuesta. Instrumento: cuestionario	Técnicas cuantitativas. Estadistica Descriptiva. Frecuencia mediana.
Diagnosticar las prácticas educativas de los docentes de los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas.	Descriptivo	Gestión académica	Gestión académica	Fuente: Campo . Perspectiva temporal: Transeccional, contemporaneo. Unieventual	Rectores. Coordinadores y docentes de Instituciones Heraldo Romero Sánchez (Nariño) e I.E.R. Miguel Antonio Caro (Caldas)	26 docentes, 2 coordinadores y dos rectores	Técnica de la Encuesta. Instrumento: cuestionario	Técnicas cuantitativas. Estadistica Descriptiva. Frecuencia mediana.
Explicar la relación entre la gestión académica y las prácticas educativas en los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas.	Explicativo	Prácticas educativas integrales y gestión académica	Prácticas educativas integrales y gestión académica	Se utilizan los datos recolectados en los estadios descriptivos				Técnicas cuantitativas. Estadística de correlación
Diseñar el modelo de gestión académico, para mejorar las prácticas educativas integrales de los docentes en los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas.	proyectivo	Elaboración de la Propuesta						

Fuente: Elaboración propia

REDIUMECIT

3.2 Tipo de la investigación

El tipo de investigación que se asume en el presente estudio es la investigación proyectiva que en palabras de (Hurtado, 2012) consiste en:

> La elaboración de una propuesta, un plan, un programa, un procedimiento, un aparato..., como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social, de una institución, o de una región geográfica, en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, de los procesos explicativos involucrados y de las tendencias futuras (p. 567).

Adicionalmente a ello, puede decirse que este tipo de investigación, recibe su nombre por cuanto, tiene como intención, crear, diseñar, propuestas acorde con la intención de la investigación; para el caso de la presente tesis está relacionada con el diseño de un modelo de gestión académica y prácticas educativas integrales para los docentes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) de los Departamentos de Nariño y Caldas.

Es importante aclarar, que la investigación proyectiva en cuanto a las propuestas, se diferencia de los proyectos especiales, los cuales no tienen un proceso investigativo que dé origen a los mismos. Este tipo de investigación se ocupa de "cómo deberían ser las cosas, de manera que puedan alcanzar sus objetivos y "funcionar adecuadamente" (Hurtado, 2010, p. 569). En este mismo sentido, las mismas deben estar fundamentadas en un proceso sistémico de búsqueda e indagación que implica una serie de estadios acorde con los objetivos de la investigación; para sintetizar, la presente investigación, transitó por cuatro etapas, dos estadios descriptivos, un estadio explicativo y un estadio proyectivo.

Finalmente, se puede decir que la investigación proyectiva a partir de los procesos investigativos realizados permite el diseño de un Modelo de Gestión

académica que mejore las prácticas educativas integrales en los Centros de Orientación que atienden a los menores en el marco del SRPA en los Departamentos de Nariño y Caldas y asó lograr que el proceso educativo sea pertinente a las necesidades del contexto.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se ha definido como transeccional contemporáneo, ya que el propósito es obtener información de un evento actual y a la vez el evento en un único momento del tiempo.

Respecto al diseño de investigación, Hurtado (2012, p. 156) señala que el diseño hace explícitos los aspectos operativos de la misma. Además, lo conceptualiza como "las decisiones que se deben tomar en relación al proceso de recolección de datos, que a la postre, permiten al investigador lograr la validez interna de la investigación, es decir, que se puede obtener un alto grado de confianza"; dicho de otra forma, el diseño comprende el cuándo, el dónde, el cómo y la cantidad de la recolección de la información que debe recogerse para llevar a feliz término la investigación.

En el "dónde" se hace recopilación de la información mediante fuentes vivas o directas, documentales, o mixtas (combinación de las dos anteriores). En la presente tesis doctoral se toma que el dónde se hace mediante la fuente mixta; ya que la recopilación de información se llevó a cabo en el contexto natural en el que ocurrieron los hechos (Centros de orientación Nariño y Caldas) a partir de fuentes vivas (rectores, coordinadores y docentes de los Centros de Orientación) y documentales en relación a la revisión de los planes de mejoramiento, autoevaluación institucional, Proyectos Educativos (PEI), Sistema Integrado de Evaluación de Estudiantes (SIEE), políticas institucionales de inclusión y convivencia, planes de estudio y normatividad en el SRPA vigente.

REPOSITORIO

Por su parte, el "cuándo" se refiere a la temporalidad, es decir si se hace tomado el pasado, presente o futuro. Este trabajo se aborda en el presente, por cuanto se busca indagar sobre la situación que se presenta actualmente en las Instituciones Educativas que atienden a los adolescentes en el marco del SRPA (Nariño y Caldas) en relación a las actividades priorizadas en los planes de mejoramiento, producto de la autoevaluación institucional del mes de diciembre del año 2020 y que están siendo aplicadas en la vigencia del año lectivo 2021.

Finalmente, al respecto de la amplitud y organización ("cuánto" y "cómo") de los datos, el diseño está centrado en un único evento que son las Prácticas educativas integrales y la gestión académica, lo que implica en sí, que es un diseño unieventual; en este sentido son dos eventos de estudio, pero del mismo tipo.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos

Para la recolección de la información de la presente investigación, se utilizó la técnica de encuesta. Según Hurtado (2012, p. 875), "la técnica de la encuesta corresponde a un ejercicio de búsqueda de información acerca del evento de estudio, mediante preguntas directas a varias unidades o fuentes", a partir de la aplicación de dos cuestionarios a los cuales se les conoce como "un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular, sobre el cual el investigador desea tener información". Hurtado (2012, p. 875).

El primero de estos instrumentos (Gestac), estuvo destinado a describir la gestión académica de los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) de los Departamentos de Nariño y Caldas. Este instrumento constó de 46 ítems, todos de respuesta cerrada dicotómica, puesto que "se presenta al encuestado las posibilidades de respuesta, y éstas se limitan únicamente a dos opciones" Hurtado (2012, p. 881), en este caso las respuestas a marcar fueron Si o No.

La prueba proporciona un puntaje total máximo de 119 puntos, y para su interpretación se utilizó una escala transformada de 0 a 20 puntos. Los ítems se agruparon en cuatro sinergias: planificación con 17 ítems y un puntaje bruto de 52 ítems, organización con 6 ítems y puntaje bruto de 17 ítems, ejecución con 11 ítems y un puntaje bruto de 26 ítems y seguimiento y control con 12 ítems y un puntaje bruto de 24 ítems; para cada una de las sinergias, el puntaje también se transformó a una escala de 20 puntos. Para la interpretación de los resultados obtenidos se utilizaron cinco categorías. (Ver tabla 35)

Tabla 35. Puntajes de la Gestión académica

Rango	Categorías
0 - 3,99	Muy baja gestión académica
4 - 7,99	Baja gestión académica
8 - 11,99	Mediana gestión académica
12 - 15,99	Alta gestión académica
16 – 20	Muy alta gestión académica

Fuente: Elaboración propia

Este primer cuestionario responde al objetivo específico número 1, respecto a la descripción de la gestión académica de los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes de los Departamentos de Nariño y Caldas.

En relación al segundo objetivo específico, con el que se busca diagnosticar las prácticas educativas de los docentes de los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas, se realizó el segundo cuestionario, para medir las prácticas educativas integrales de las instituciones, construido a partir de la tabla de operacionalización (Tabla 32). Elaborada específicamente para este evento de estudio.

El cuestionario de Prácticas educativas integrales (Praeduc), es un instrumento de respuesta cerrada dicotómica (si – no) y estructurado de alternativas múltiples, con

un parámetro de frecuencia (nunca, a veces y siempre), constó de 83 ítems, distribuidos en cuatro sinergias preparación, mediación, orientación y evaluación.

La prueba proporciona un puntaje total máximo de 146 puntos, y para su interpretación se utilizó una escala transformada de 0 a 50 puntos. La agrupación de los ítems se realizó de la siguiente manera: para la sinergia ***preparación*** se abordaron 5 ítems y puntaje bruto de 56 ítems (todos dicotómicos). Para la sinergia ***mediación*** fueron 33 ítems (con un puntaje bruto de 15 ítems dicotómicos y 30 ítems de frecuencia). Igualmente, para medir la sinergia ***orientación*** se abordaron 16 ítems de frecuencia y, finalmente, se midió la sinergia ***evaluación***, con 29 ítems de frecuencia. Para la interpretación de los resultados se utilizó cinco categorías (Ver tabla 36)

Tabla 36. Puntajes de las prácticas educativas integrales

Rango	Categorías
0 - 9,99	Muy deficientes prácticas educativas integrales
10 - 19,99	Deficientes prácticas educativas integrales
20 - 29,99	Regulares prácticas educativas integrales
30 - 39,99	Suficientes prácticas educativas integrales
40 - 50	Excelentes prácticas educativas integrales

Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos fueron diseñados para ser aplicados de manera grupal y fueron suministrados a los rectores, coordinadores y docentes de las instituciones educativas a través del uso de internet; “Cada vez son más frecuentes los cuestionarios que se administran a través de la web. Tienen la ventaja que se pueden aplicar simultáneamente a un grupo de personas sin que estén reunidas en un solo lugar”. Hurtado (2012, p. 887). En ese sentido, se realizaron los cuestionarios a través del aplicativo formulario de Google.

RED-INVECT

3.4.1 Validez y confiabilidad

Hurtado (2012), establece que la validez y confiabilidad son un reflejo de la forma como el instrumento se ajusta a las necesidades de la misma investigación. La validez "se refiere al grado en que un instrumento realmente mide lo que pretende medir, mide todo lo que el investigador quiere medir y mide lo que se quiere medir" (Thorndike, 1980 como se citó en Hurtado, 2012, p. 790). De igual manera, la confiabilidad puede entenderse como la consistencia de un test, la precisión de su medición en una población determinada en condiciones normales de aplicación.

Validez y Confiabilidad de la prueba prácticas educativas integrales

Para Hurtado (2012), la validez de constructo es entendida "como el concepto que intenta determinar la forma cómo el instrumento mide el evento", en este caso las prácticas educativas integrales, realizada a partir de la tabla de operacionalización, lo que permitió la construcción de los instrumentos y la correspondencia de cada uno de los ítems, sinergias e indicios

Por su parte la validez de contenido, se trabajó a partir de la tabla de especificaciones, entendida para Hurtado (2012) como "La exhaustividad de los contenidos" (p.791), con ella se pretendía que estuvieran cubiertas las diferentes áreas del proceso investigativo. Adicionalmente se evidencia la distribución de los ítems del instrumento, acorde con sus sinergias, áreas y etapas del evento a medir (ver tabla 37).

REDUNET

Tabla. 37. Tabla de especificaciones prácticas educativas integrales

			Dimensiones de la integralidad											
			Dimensión etica /volitiva					Dimensión biofisiológica			dimensión cognitiva o intelectiva			
Evento de estudio	**Sinergias**	**Indicios**	**compañerismo**	**Responsabilidad**	**Respeto**	**Manejo de conflicto**	**Superación**	**Cuidado de la salud**	**Expresión de emociones**	**Control emocional**	**Conocimiento**	**Creatividad**	**Memoria**	**Pensamiento crítico**
Las prácticas educativas integrales se definen como todas las actividades intencionales que desarrolla el docente de forma consciente a partir de la preparación, facilitación, orientación y evaluación mediante las cuales desarrolla una formación desde la integralidad a los estudiantes de los contextos de encierro.	Preparación: Es el proceso en el que se especifican las diferentes actividades, contenidos y habilidades a desarrollarse en tiempos determinados en el aula de clase.	Organiza el espacio	1a								1b			
		selecciona los contenidos		2a	2e	2m	2c,2d	2b,2f,		2g,	2h,2i,2j	2o	2n	2k,2l,
		Formula los objetivos	3a	3b	3c	3d	3e	3h,3i,3j	3g	3f	3k,3l			
		Diseña los recursos	4,4.1a	4.1k	4.1b	4.1c	4.1d	4.1e,4.1f,4.1g		4.1h	4.1j,4.1j	4.1m	4.1n	4.1l
		Diseña las actividades	5d	5a	5b	5c	5e	5f,5g	5k		5l	5j	5h	5i
	Mediación/facilitación: Proceso de interacción (estudiante - docente, estudiante - estudiante) en el cual el docente explora, explica y aplica las técnicas y actividades didácticas dirigidas a favorecer el proceso de enseñanza.	Explora los conocimientos previos						6a			6b,6c			
		Explica los contenidos	7c	7a	7b	7d	7e		7f	7g	7h	7i	7j	7k
		Desarrolla actividades	8	9	20	29		42,43	50	60	66,67	75		80
		Discute planteamiento	10			30			52		69			82
		Aclara dudas		16	22	31	37	45	53		70			
		Responde preguntas		15	21			44	51	61	68			81
	Orientación: : Es el modo de guiar el desarrollo integral del ser humano.	Sugiere	11		23	32	38	46	54	62	71	76	78	
		Acompaña			24	33	39	47	55	63				
	Evaluación: Actividad que le permite al docente valorar el proceso de enseñanza mediante, la corrección de actividades, fijación de criterios, chequeo de aprendizaje, aplicación de instrumentos y retroalimentación. Proceso que permite conocer la evolución del estudiante y adoptar estrategias que respondan a las dificultades de comprensión y conlleven al logro del objetivo de aprendizaje.	Elabora criterios	13	18	27	34	41		58					
		Chequea aprendizaje	12	17	26	35	40	48	57	64	73	77	79	83
		emplea tecnicas e instrumento	14	19	28	36		49	59	65	74			
		Corrije trabajos			25				56		72			

Fuente: Elaboración propia

REDIMENSIONAL

Para calcular la validez de constructo del cuestionario en Prácticas educativas integrales, se seleccionaron tres expertos. El primer experto, es licenciada en educación integral, con maestría en educación especial integral, con doctorado en ciencias de la educación y posdoctorado en procesos sintagmáticos de la ciencia y la investigación.

El segundo experto es licenciado en educación, mención en ciencias pedagógicas, magister en orientación educativa, con doctorado en educación, docente universitaria de pre y posgrado en áreas curriculares, orientación, psicología y desarrollo humano. Por último, el tercer experto es licenciada en educación con maestría en administración de la educación básica y doctorado en educación.

A cada experto se hizo la entrega de un documento con las definiciones de cada sinergia del evento gestión académica, las especificaciones y la descripción del cuestionario. Su labor consistía en revisar la prueba y realizar las respectivas correcciones y observación de los aspectos formales en relación a la congruencia ítem – dimensión, amplitud de contenidos, precisión de los ítems, ortografía y presentación.

El propósito del trabajo realizado por los expertos es para obtener el índice de confiabilidad del instrumento de prácticas educativas integrales, para ello se aplicó la técnica de Alfa de Cronbach. En la tabla 38. Se muestran los resultados.

Tabla 38. Estadísticos de fiabilidad del instrumento prácticas educativas integrales

Alfa de Cronbach	N de elementos
,957	57

Fuente: Elaboración propia

REDUNOT

Validez y Confiabilidad de la prueba Gestión académica

Para el caso del instrumento en gestión académica, tanto la validez de constructo como la validez de contenido, se llevó a cabo con el proceso anteriormente nombrado (Prácticas educativas integrales).

Ahora bien, la validez de contenido se abordó a partir de la tabla de especificaciones (Tabla 40), lo cual garantiza que el instrumento abarque las diferentes áreas posibles relacionadas con la gestión de las instituciones educativas en el marco del SRPA.

El trabajo de revisión del instrumento, Gestión académica, fue realizado por los mismos expertos que brindaron el índice de confiabilidad del instrumento prácticas educativas integrales.

En relación a los resultados de confiabilidad de la prueba en gestión académica, se aplicó la técnica de Alfa de Cronbach. En la tabla 39 Se muestran los resultados.

Tabla 39. Estadísticos de fiabilidad del instrumento gestión académica

Alfa de Cronbach	N de elementos
,979	99

Fuente: Elaboración propia

REDI UNICA

Tabla. 40. Tabla de especificaciones de la gestión académica

			Áreas académicas						Area administrativa
			Currículo		prácticas pedagógicas		Actividades con el entorno		Identidad institucional
Evento de estudio	**Sinergias**	**Indicios**	**Plan de estudio**	**Jornada escolar**	**mediación**	**Actividades extracurriculares (deportivas, culturales y emprendimiento)**	**Actividades de vinculación con la familia**	**Actividades de vinculación con las comunidades**	**Identidad institucional**
Gestión académica: Son todas las acciones formativas y administrativas que realiza la Institución relacionadas con la organización, planificación, ejecución, seguimiento y control para garantizar en los estudiantes de los contextos de encierro, el desarrollo de competencias básicas necesarias, que promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando en ellos nuevos conocimientos, hábitos y habilidades sociales que los lleven a reconstruir su proyecto de vida en la legalidad.	Planificación: Se refiere a la preparación que delimitan los fines, metas, acciones y tiempo que la gestión de la institución educativa debe aplicar para el desarrollo de los procesos académicos de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).	Se definen los objetivos	1,1a	7	10	11	12	13	14
		Se definen los recursos	1.b		15	16a,17a	16b,17b	16c,17c	
		Se definen las acciones	1g		19	20	21	22	18
		Se define el cronograma		8		23a	23b	23c	
	Organización: Es la función que realiza el gestor de la institución educativa orientada a definir la estructura organizacional de la escuela, así como la asignación de responsabilidades, conformación de grupos de trabajo y normativas coherente con la atención académica requerida por los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).	Se definen la estructura	1.c			24a	24b	24c	
		Se asignan responsabilidades				26a	26b	26ces	
		Se conforman grupos de trabajo			28	29a	29b	29c	
		Se definen normas	1.d,1.e,1.f,			30a	30b	30c	
	Ejecución: Son todas las acciones prácticas, toma de decisiones y procesos comunicativos que se desarrollan en la institución educativa para el logro del proceso académico de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).	Se aplican acciones	2.a,2.b,2.c,2.d		33	32a	32b	32c	31
		Se comunica	3			34a	34b	34c	25
		Se toman decisiones	4		35	36a	36b	36c	27
	Seguimiento y control: Es la función de la gestión académica que permite verificar si todo el proceso académico ocurre de acuerdo a lo planificado mediante la fijación de criterios que permitan detectar las desviaciones y formular las medidas de corrección y retroalimentación en la atención de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).	Se fijan los criterios	5	9	38	39a	39b	39c	37
		Se detectan las desviaciones	6,6.a,		40	41a	41b	41c	
		Se formulan las medidas de corrección	6.b		42	43a	43b	43c	46
		Se retroalimenta	6.c		44	45a	45b	45c	

Fuente: Elaboración propia

REPOSITORIO

3.5 Población y muestra de la investigación

La población es definida según Amau (1980, como se citó en Hurtado 2012, p. 268) "como un conjunto de elementos o seres concordantes entre sí, en cuanto a una serie de características de los cuales se desea obtener alguna información".

En el caso de la presente investigación, la población está constituida por los docentes que laboran en las dos instituciones que atienden a los menores del SRPA de los Departamentos de Caldas y Nariño: I.E.R. Miguel Antonio Caro de Manizales – Caldas e I.E.M. Heraldo Romero Sánchez de Pasto – Nariño, designadas respectivamente, por las entidades territoriales; al respecto, Hurtado (2012) señala:

> A las características compartidas por los integrantes de la población se les denomina "criterios de inclusión". En otras palabras, la población está constituida por el conjunto de seres en los que se va a estudiar el evento, que además comparten, como características comunes, los criterios de inclusión; es a la población a quien estarán referidas las conclusiones del estudio. Otra manera de definir la población es considerarla como el conjunto de unidades que forman parte del contexto donde se quiere investigar el evento" (p. 268)

Las unidades de estudio fueron los rectores, coordinadores y docentes de las instituciones relacionadas anteriormente ya que eran quienes implementaban los eventos de estudio, en este caso la gestión académica y las prácticas educativas integrales. Ahora bien, al respecto, Hurtado (2012, p. 270) manifiesta que "no toda investigación requiere de un procedimiento de muestreo". Para el caso en estudio, se tuvo acceso a toda la población, se aplicó el cuestionario a la totalidad de los docentes, rectores y coordinadores académicos de las dos instituciones.

REDIUNIFICIT

3.5.1 Descripción del contexto de la investigación

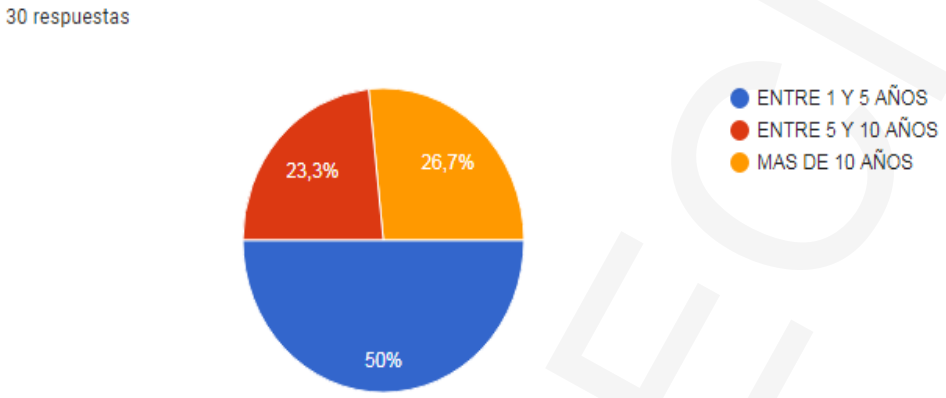
La Institución Educativa Rural Miguel Antonio Caro de la ciudad de Manizales, presta el servicio educativo a los adolescentes en el marco del SRPA en la sede Centro de Orientación Los Zagales, el número de docentes es de 18, una coordinadora académica y el rector de toda la institución educativa, para una población total de 20, es de aclarar que la sede Los Zagales tiene capacidad para orientar procesos formativos en la modalidad privativa a 500 adolescentes del sistema, a la fecha cuenta con una matrícula correspondiente a 360 estudiantes y es receptor de menores de todo el país.

Así mismo, la Institución Educativa Heraldo Romero Sánchez de la ciudad de Pasto, a través de la sede Centro de Orientación Santo Ángel, cuenta con 08 docentes de nombramiento en propiedad, un coordinador académico y el rector de la Institución, para un total de 10 colaboradores. El Centro de Orientación Santo Ángel, tiene cupo para para recibir a 120 adolescentes en la modalidad privativa; por el momento, alberga a 85 estudiantes.

En ese sentido, se presentan algunas de las características de la población encuestada en relación a la formación académica, años de experiencia, áreas orientadas por los docentes de las dos Instituciones.

En relación a los años de experiencia docente, inicialmente se aborda a partir de tres categorías (ver gráfico 17).

REDUNET

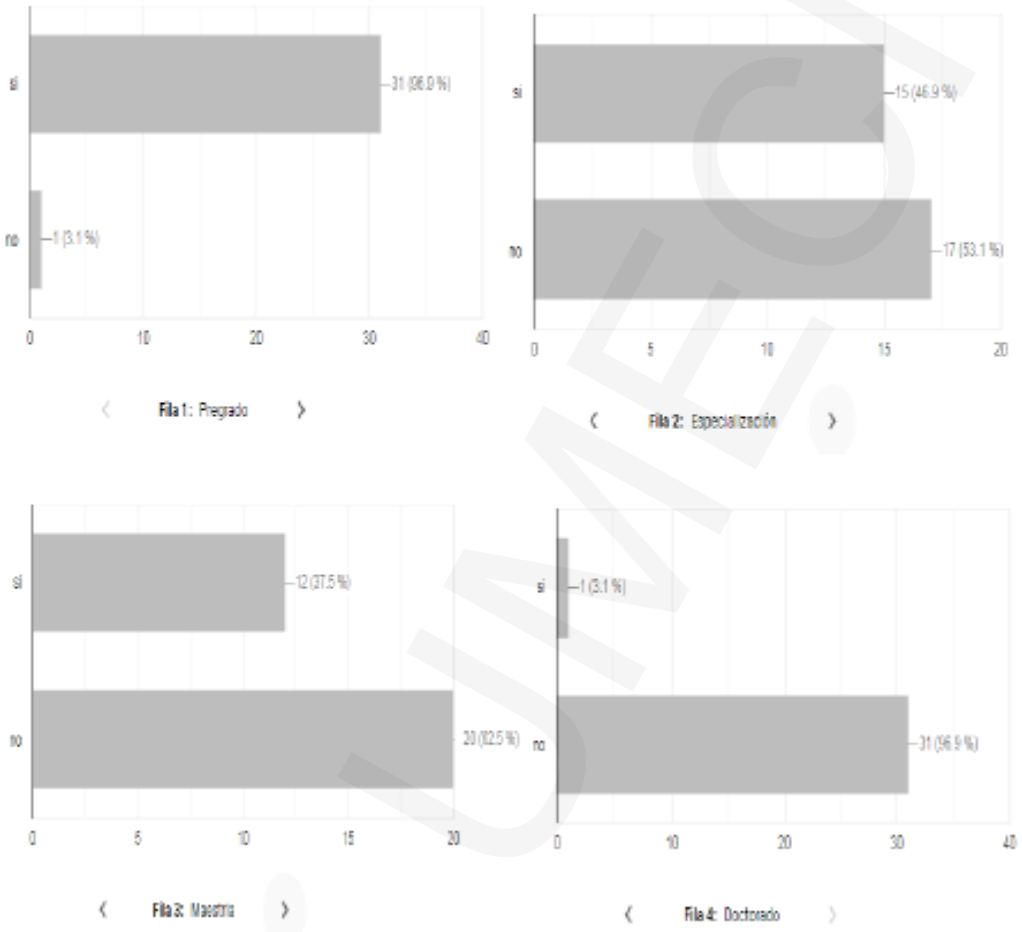


Fuente: Elaboración propia
Gráfico 17. Años de experiencia docente en el SRPA

La tabla refiere que la mitad de los docentes de las instituciones educativas de Caldas y Nariño, tienen experiencia entre 1 a 5 años, 14 de los docentes tienen experiencia en SRPA entre 5 y 10 años y 16 de ellos tienen experiencia laboral en el contexto del SRPA por más de 10 años. Lo cual significa que los docentes que atienden a los adolescentes del Sistema de Responsabilidad Penal cuentan con la experiencia para implementar los procesos de atención que la población requiere.

En relación al nivel de estudios alcanzados por los docentes de Nariño y Caldas, en el gráfico 18 se muestra dicha información.

REDIUNFGT

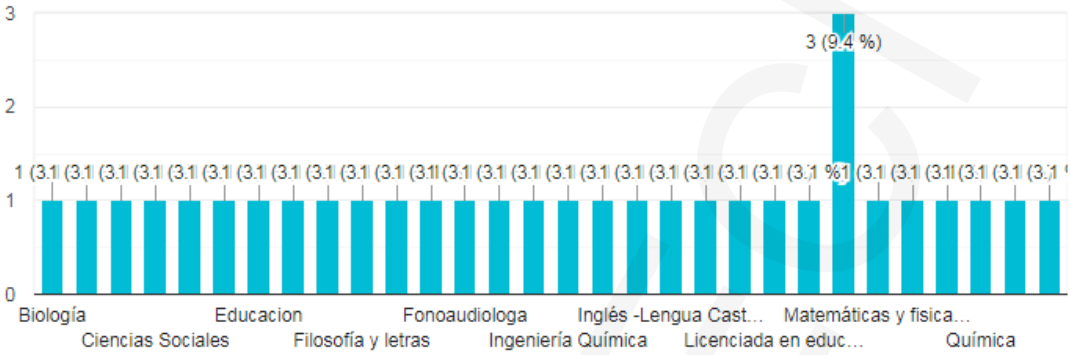


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18. Nivel de estudios de los docentes del SRPA

Respecto al nivel de estudios alcanzados por los docentes del SRPA, se afirma que todos los docentes que atienden a los adolescentes del sistema tienen estudios de posgrado distribuidos así: 16 de ellos alcanzaron el nivel de especialista, 13 docentes cursaron y aprobaron la maestría y uno de los docentes alcanzó el título de Doctor en educación.

En relación a las áreas de formación de los docentes que atienden a los estudiantes en el marco del SRPA, en el gráfico19 se muestra dichos resultados.

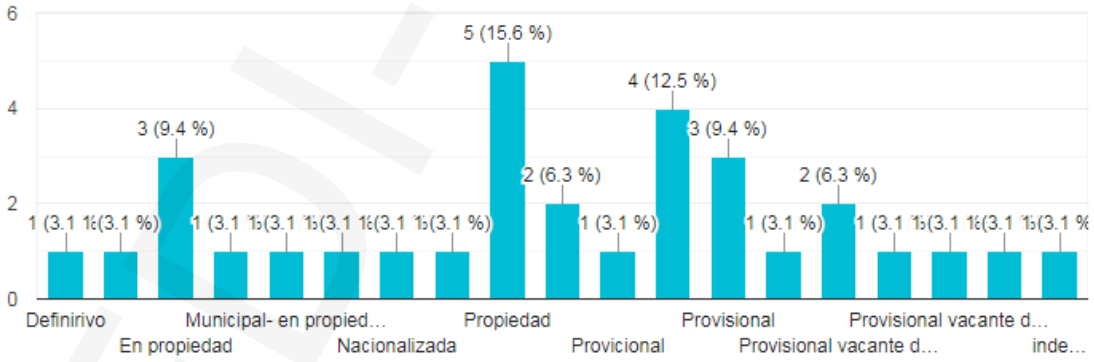


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 19. Áreas de formación de los docentes del SRPA

Los resultados obtenidos refieren que las áreas de formación de los docentes son diversas, oscilan entre las áreas fundamentales y obligatorias, hay una docente a la cual su formación corresponde al área de la salud (fonoaudiología) y en mayor número se presenta la formación en la licenciatura de física matemática.

Otra de las preguntas para los docentes de las instituciones de Nariño y Caldas, fue para conocer el tipo de nombramiento al que pertenecen (ver gráfico 20)



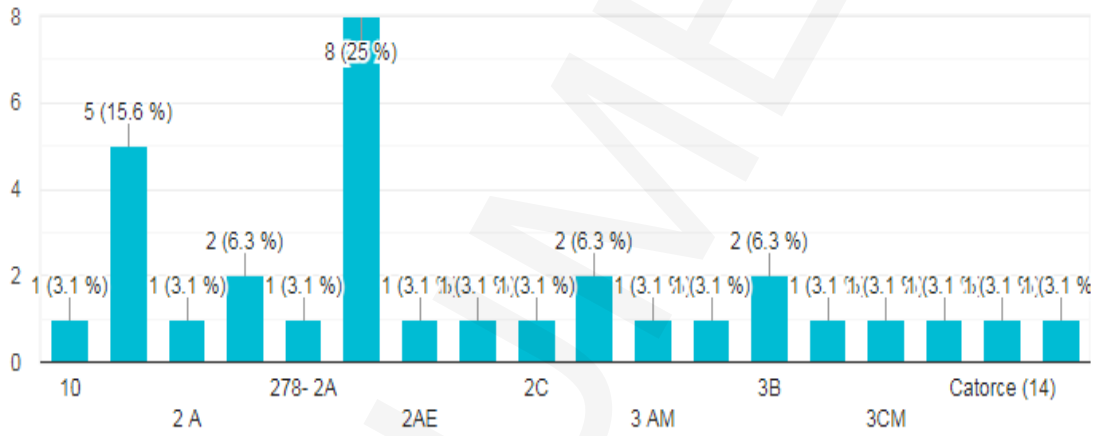
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 20. Tipos de nombramiento de los docentes del SRPA

Los resultados de la pregunta señalan que 3 de los docentes tienen nombramiento definitivo, 13 de ellos son en propiedad, 3 docentes figuran con

nombramiento nacionalizado, 5 presentan nombramiento municipalizado en propiedad y de 6 de los docentes 3 presentan nombramiento provisional y nombramiento temporal.

Igualmente, se preguntó a los docentes acerca del escalafón al que pertenecen, respuestas que se muestran en el gráfico 21.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 21. Escalafón de los docentes del SRPA

El escalafón de los docentes de las instituciones educativas que atienden a los estudiantes en el marco del SRPA, presentan variaciones entre los que pertenecen al escalafón 2277 (antiguo, antes del año 2007) y los que pertenecen al escalafón 1278 (concurso por méritos de año 2007 en adelante); cada uno considera diferentes categorías. Con el escalafón antiguo, aparecen registrados en total 4 docentes así (un docente registrado en la categoría 10 y 3 docentes en la categoría 14); al nuevo escalafón corresponden 26 docentes distribuidos así: en la categoría 2ª, hay registrados 12 docentes, en la categoría 2AE se registran 3 docentes, en la categoría 2C dos docentes, a la categoría 3AM pertenecen 4 docentes, a la categoría 3B están adscritos 3 docentes y finalmente, la categoría 3CM a la que pertenecen 4 docentes. Para un total de 30 docentes, lo que indica que el 86% docentes corresponden al nuevo escalafón y el 14% son del escalafón antiguo.

En relación al contexto de la investigación, esta se realizó en los Departamentos de Caldas (Manizales) y Nariño (Pasto).

El Departamento de Caldas es uno de los treinta y dos Departamentos que conforman la República de Colombia, tiene por capital a Manizales. Su ubicación es en el centro del país, hace parte de la Región Andina, siendo sus límites: al norte con Antioquia, al sur con Tolima y Risaralda, al este con Boyacá y al oeste con Risaralda, el Departamento de Caldas es considerado uno de los Departamentos más extensos, pertenece al eje cafetero y a la región paisa.

Con relación al sector educativo, el Departamento de Caldas es una entidad descentralizada, conformada por 26 municipios no certificados, donde están establecidos 170 instituciones educativas y 1178 sedes, con estudiantes de los niveles de Preescolar, Básica y Media; 5.042 docentes y 408 directivos docentes y 287 administrativos. Con población en multi diversa étnica, indígena y afrodescendiente.

En relación a la misión y visión de la institución, el PEI (2013) la define de la siguiente manera:

Misión: Ofrecer a la población estudiantil los elementos que le permita impactar el entorno natural y sus recursos, mediante el modelo pedagógico activo de Escuela Nueva; con enfoque humanista y diferencial, a través de procesos pedagógicos investigativos, éticos y de emprendimiento y la implementación de la estrategia pedagógica del aprendizaje basado en proyectos que contribuyan al aprovechamiento y equilibrio ambiental, a fin de mejorar de la calidad de vida de sus comunidades.

Visión: La Institución Educativa Rural Miguel Antonio Caro, para los próximos diez años se visualiza cumpliendo efectivamente sus objetivos en la formación y construcción del proyecto de vida de su población diversa. La institución será transformadora del entorno vital de sus comunidades, a través de procesos de optimización de los recursos naturales, e impactando al medio ambiente como fuente

de vida. Las especificaciones de la I.E.R. Miguel Antonio Caro, se presentan en la tabla 41.

Tabla 41 Ficha de identificación IER. Miguel Antonio Caro. (Manizales – Caldas)

Ficha de identificación de la Institución.	
Nombre de la Institución	**I. E. R. "MIGUEL ANTONIO CARO"**
Registro DANE	217001001182
NIT	800006480-1
Zona	Rural
Código ICFES	036269
Dirección	Vereda Cuchilla – El Salado
Sede 1	Sector Villanueva
Sede 2	El Guineo
Sede 3	El Salado
Sede 4	Los Zagales
Sede 5	Principal – Cuchilla el Salado
Jornadas	Única y mañana
Teléfonos:	8714478 sede principal. 3004005794
Adopción del PEI	Acuerdo Número 0005 agosto 2013
Municipio:	Manizales
Departamento:	Caldas
Modalidad de la Institución:	Ciencias naturales y ambiental, inglés y énfasis en arte, cultura y turismo.
Oferta educativa:	Niveles: Preescolar, primaria, secundaria, media.
Modelo y enfoque pedagógico	Modelo pedagógico activo con enfoque en aprendizaje basado en proyectos.
Rector:	José Javier Guerra Negrete

Fuente: Proyecto Educativo Institucional. I.E.R. Miguel Antonio Caro, p. 7.

La I.E.R. Miguel Antonio Caro, para la prestación del servicio tanto en la Sede principal como en las demás, señala que es un objetivo ofrecer un servicio educativo desde preescolar hasta media articulada con educación superior, con un enfoque contextualizado y acorde al modelo pedagógico Escuela Nueva, cumplir con estándares y lineamientos vigentes, en un ejercicio de articulación de niveles con el enfoque de formación por competencias, proyectos pedagógicos productivos en coherencia con la profundización en turismo, arte y cultura y la inclusión a través de los modelos flexibles, garantizando así, una educación pertinente que estimula permanentemente la cultura del mejoramiento continuo (PEI 2013).

La Institución Educativa Rural Miguel Antonio Caro, al año 2020 atiende a población diversa, la que presenta las siguientes características, (ver tabla 42).

Tabla 42. Caracterización de la población I.E.R. Miguel Antonio Caro (2020)

POBLACIÓN CARACTERIZADA IERMAC 2020	
NECESIDAD EDUCATIVA	**NÚMERO DE USUARIOS**
INTELECTUAL	9
FÍSICA	1
BAJA VISIÓN	1
AUDITIVA-USUARIO DE LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA	0
MÚLTIPLE	2
MENTAL-PSICOSOCIAL	1
AUDITIVA- USUARIO DEL CASTELLANO	1
TALENTO SUBJETIVO	10
TOTAL	25
POBLACIÓN VULNERABLE	240
POBLACIÓN DEL SRPA	360

Fuente: PEI (2013), resignificado 2019. Miguel Antonio Caro. (p. 12)

Con relación a las características generales de la población: La Institución Educativa Rural Miguel Antonio Caro se encuentra ubicada en la vereda "La Cuchilla del Salado", zona rural al nororiente del municipio Manizales, a veinte minutos del centro de la ciudad, con temperatura promedio de 20º C, a 1950 msnm. Las actividades productivas o de sustento son básicamente agrícolas cuyo principal producto es el café. La población de la vereda es aproximadamente de 1250 habitantes.

Gran parte de la población estudiantil ha heredado la cultura de la colonización antioqueña, sus principios éticos, morales, religiosos y sus costumbres. Son de ascendencia campesina. La población en un 80% se ubica en la vereda Cuchilla del Salado, el resto de otras veredas como San Gabriel, El Guineo, La Palma, La Guajira y el Bajo Berlín.

Según el PEI-I.E. R Miguel Antonio Caro (2013), la institución educativa está conformada por 10 sedes, distribuidas de la siguiente manera; sede Principal, el rango

de edad de la comunidad estudiantil se encuentra entre 11 y 20 años. La oferta académica está conformada por grupos de sexto a undécimo grado. Además, esta institución oferta para dicha comunidad el programa "Universidad en el campo" para iniciar con el programa técnico profesional en operación de servicios turísticos y en convenio con la Universidad Católica de Manizales; también tiene entre sus ofertas los programas técnicos en convenio con las Universidades de Caldas, de Manizales y SENA, que se activan en la medida que se cumplen con las matrículas mínimas requeridas. Estas ofertas se promueven en la comunidad estudiantil para que cada uno de ellos tome la decisión y elija el programa técnico profesional de su preferencia.

Con relación a la composición familiar, las familias que conforman la comunidad educativa de la institución están estructuradas en su mayoría (90%) por padre y madre, el 10% restante se distribuye entre hogares con madres cabeza de familia y familias multicelulares; en la mayoría se destacan principios y valores bien fundamentados como el respeto mutuo, el sentido de responsabilidad, el deseo de superación y progreso; éstos últimos se reflejan en el espíritu mercantil y comercial y se pone en evidencia en las microempresas que se promueven en la ciudad de Manizales y en la capital del país, situación que genera con relación a los ingresos, que el promedio mensual, corresponda a un salario mínimo.

De igual manera, la Sede Sector Villanueva, en relación a la comunidad estudiantil, el rango de edad se encuentra entre 4 y 11 años. La oferta académica está conformada por grupos de transición a quinto grado. En la sede de la Vereda el Guineo, la comunidad estudiantil, tiene un rango de edad entre 5 y 12 años. La oferta académica está conformada por grupos de transición a quinto grado.

Por su parte la Sede Ciudadela los Zagales atiende a adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años, esta sede es la dispuesta por la entidad territorial para prestar el servicio educativo a los jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal con medida

privativa de la libertad, en los Centro de Atención Especializada (CAE) y en los Centros de Internamiento Preventivo (CIP).

De igual manera, para efectos del SIMAT se encuentran vinculados los jóvenes en protección y/o población vulnerable en 4 sedes, ubicadas geográficamente en diferentes lugares de la ciudad para efectos de administración interna, para un total aproximado de 615 cupos, que fluctúan durante todo el año escolar con estudiantes de diferentes lugares del Departamento y del país. Esto debido a las disposiciones de los Jueces y/o Defensores de familia que atienden sus casos en relación a las sanciones.

Cabe aclarar que, estos jóvenes en un 80% se encuentran en extra edad, consecuencia de la deserción escolar, desmotivación, dificultades de aprendizaje, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), falta de oportunidades y otra cantidad de situaciones sociales desafortunadas en las que han caído por fallas de la familia y la sociedad.

Ahora bien, para la Institución Educativa y específicamente la Sede Los Zagales, más que un deber, es una misión convertida en vocación y reto, al cumplir con los principios establecidos en el Decreto 2383 de 2015, a través del modelo pedagógico Escuela Nueva, que posibilita una serie de estrategias flexibles avaladas en el Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015, como es la Aceleración del aprendizaje y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodologías que en la institución son pertinentes, ya que posibilitan el alcance de las competencias y fines propuestos para lograr que los jóvenes se vinculen de manera positiva a la sociedad con nuevos y mejores horizontes y oportunidades.

En ese sentido, el PEI del establecimiento Miguel Antonio Caro (2013), plantea que los maestros que atienden a la población del sistema, se caracterizan por contar con una excelente formación profesional y humana, sensibles, con vocación y valores que permiten aportar en los procesos de formación de los jóvenes y les

REDUNCT

posibilitan herramientas para redimensionar su proyecto de vida y reconstruir su tejido social.

De esta manera, cada maestro debe romper con los estilos tradicionales de la educación que establecen estándares y niveles de desempeño y adoptar prácticas de aula contextualizadas, que tomen en cuenta las diferencias personales de los estudiantes para definir con base en sus particularidades la evaluación y promoción de cada uno a partir de sus capacidades y competencias personales, al facilitar la aceleración y nivelación del aprendizaje para los jóvenes estudiantes, también al lograr que avancen rápidamente con sus procesos de desarrollo de competencias para que se nivelen al ciclo de formación acorde a su edad, todo esto, considerando sus ritmos de aprendizaje (PEI, 2013).

Por otra parte, la comunidad de padres de familia de los menores del SRPA en su mayoría conforman hogares extensos, presentan una actividad económica focalizada en la agricultura, el comercio y el turismo; con padres proveedores y madres amas de casa. Cabe destacar que la estratificación socio económica de esta población se ubica en los estratos 1 y 2, son muy escasos los hogares que se ubican en los estratos tres y cuatro.

Por su parte el Departamento de Nariño, tiene como capital a Pasto. Está ubicado al Sur Occidente del país a un ahora de la frontera con el Ecuador, hace parte de la región andina y pacífica; limita al norte con el Departamento del Cauca, al Sur con el Ecuador, al este con Putumayo y al oeste con el océano pacífico.

Nariño presenta una geografía diversa y clima variado según las altitudes: caluroso en la planicie del Pacífico y frío en la parte montañosa, donde vive la mayor parte de la población, situación que se repite en sentido norte-sur.

Con relación al sector educación, el Departamento cuenta con 2074 establecimientos educativos, de los cuales 237 son instituciones y 1.837 son centros

educativos, ubicados en la zona urbana y rural que atienden a población multi diversa étnica, indígena y afrodescendiente. Adicional a los 2074 establecimientos se agregan los siguientes: Pasto (142 establecimientos educativos oficiales), Ipiales (64 establecimientos entre principales y sedes) y Tumaco (90 establecimientos educativos en total), de esta manera el Departamento de Nariño cuenta con 2.370 establecimientos educativos oficiales entre principales y sedes en las 4 entidades territoriales que conforman el sector educativo.

En relación a la Institución Educativa Heraldo Romero, su misión señala: la Institución Educativa Municipal Heraldo Romero Sánchez, propicia procesos de formación integral, con énfasis en competencias académicas, ciudadanas, laborales generales y actitudes emprendedoras para la vida, a través de espacios participativos e incluyentes, fundamentados en los derechos humanos y en los valores éticos, estéticos, sociales y ambientales. En tanto que su visión es descrita como: la Institución Educativa Municipal Heraldo Romero Sánchez será reconocida como una de las mejores en la formación humana y académica a nivel regional (PEI. IEM Heraldo Romero Sánchez, 2017).

Por otro lado, con respecto al objetivo institucional refiere: generar con la comunidad de la I.E.M. Heraldo Romero Sánchez una experiencia de formación que permita favorecer las condiciones existenciales de sus miembros en perspectiva del conocimiento, el desarrollo personal y comunitario; además de formar personas integras, competentes que puedan acceder a los estudios superiores y capaces de desempeñarse en el campo laboral para enfrentar los retos del mundo actual (PEI, I.E.M. Heraldo Romero Sánchez). En la ficha de identificación se relacionan algunas características de la institución (ver tabla 43).

Tabla 43. Ficha de identificación, I.E.M. Heraldo Romero (Pasto – Nariño)

Ficha de identificación de la Institución.	
Nombre de la Institución	**I. E. M. “Heraldo Romero Sánchez”**

Registro DANE	152001001153
NIT	800019467 – 8
Código ICFES	046326
Dirección Sede 1: El Ejido	Barrio el Ejido, Calle 22 No. 4 – 74. Comuna 3
Dirección Sede 2: La Carolina	Barrio La Carolina, Carrera 2ª No. 23 – 45, Comuna 12
Dirección Sede 3: Santo Ángel	Barrio la Estrella de oriente, Calle 21 EE N°. 9E – 430 Km 4 vía Oriente. Convenio SEM Pasto – SRPA.
Teléfonos:	7309499 – 7364615 – 7302975
Municipio:	Pasto
Departamento:	Nariño
Modalidad de la Institución:	Académica
Oferta educativa:	Niveles: Preescolar, primaria, secundaria, media, Programa para adultos y Programa de reeducación en el SRPA.
Rector:	Esp. Ricardo Campaña
Coordinadores:	Rosalba Aux, Dolly Patricia Mejía, Rodrigo Arcos.

Fuente: Proyecto Educativo Institucional, I.E.M. Heraldo Romero Sánchez – (2.017)

En relación al contexto social y económico donde están ubicadas las Sedes se relaciona la vivienda, condiciones y problemas sociales. Con respecto a la vivienda, están ubicadas en las comunas 3 y 12, corresponden a los estratos 0, 1, 2 y 3, la planta física, en su mayoría son construcciones de dos plantas.

En cuanto a las condiciones sociales, los habitantes de las comunas 3 y 12, pertenecen a los estratos sociales 0, 1, 2 y 3 y desempeñan diferentes actividades como: empleados, vendedores ambulantes, oficios varios, en algunas excepciones son pequeños empresarios.

Acerca de los problemas sociales, en la comunidad que conforma el contexto de la institución, encontramos una gran cantidad de familias desplazadas de diferentes regiones del Departamento de Nariño y en especial del Departamento del Putumayo, cabe resaltar que en los sectores es muy común la conformación de pandillas, el sector alto, donde está ubicado el Centro de Orientación Santo Ángel, sector de la Estrella de Oriente (Barrios como El Popular, Buesaquillo bajo) son reconocidos por la venta y consumo de alucinógenos, delincuencia común y porte de armas.

Particularmente, la población atendida por la Institución en Santo Ángel, corresponde a jóvenes vulnerables de riesgo psicosocial, protección y en conflicto con la ley penal, la mayoría de estos jóvenes reside en los estratos 0, 1, 2, son menores en situación de calle, como también son provenientes de diferentes regiones del país.

La I.E. Heraldo Romero Sánchez, manifiesta en el PEI, tener como modelo pedagógico el humanismo, al respecto afirma, que se caracteriza por el ejercicio de la libertad y del valerse por sí mismos. Se cree que en el interior del ser humano hay recursos ilimitados que se deben desarrollar. Se desea superar la minoría de edad, entendida como la incapacidad de valerse por sí mismo sin la ayuda de otro. El humanismo, como concepto, abarca el arte, la ciencia, la religión, la estética, la psicología la arquitectura, la educación. Se valora al estudiante como individuo y se pretende desarrollar sus potencialidades.

La pedagogía humanista se centra en la idea que el estudiante tiene recursos interiores para crecer y ser feliz, la educación se dirige a facilitar el desarrollo de estas capacidades. El humanismo, en educación, se orienta a que el alumno crea en sí mismo, que puede ser independiente, investigar por sí mismo, buscar su talento, conocerse a sí mismo, perdonarse por no ser perfecto, aprender a resolver problemas y tener la capacidad de escoger opciones. La pedagogía humanista comienza por hacer que la persona se acepte como es, con virtudes y defectos, confíe en sí mismo y en sus decisiones pasadas y futuras, y libere su potencial interior.

Ahora bien, es necesario señalar que, de acuerdo a la revisión del PEI, a pesar de estar debidamente legalizada la institución por la entidad territorial (SEM- Pasto), es poco lo que se refiere en el documento, con relación a la atención en el marco del SRPA, el PEI, está diseñado para la población regular, sólo en algunos apartes, se hace algunas consideraciones a la comunidad del Sistema; también cabe acotar, que el documento presenta una resignificación en el año 2013, seguida del año 2017, pero hasta la fecha, ya pasado cuatro años de estar oficialmente legalizada la Sede Santo

REPORT

Ángel, como prestadora del servicio educativo para la población en mención, no se ha hecho al documento, las debidas actualizaciones. Se menciona a continuación los apartes enunciados en el documento para la población del SRPA:

Según el PEI (2017), respecto al perfil del estudiante se señala “Consciente de la necesidad de reeducarse para construir y fortalecer su proyecto de vida como joven y adolescente del sistema de responsabilidad penal y ser un miembro activo en la sociedad” (p. 39). Cita el mismo autor que con relación a los padres de familia, se establece: “Los padres de familia de los estudiantes del sistema de responsabilidad penal participarán en forma activa en el proceso de resocialización de sus hijos y estarán atentos a las reuniones de informes académicos” (p. 40).

Asimismo, en relación al currículo, afirma el autor antes citado que la IEM Heraldo Romero Sánchez en convenio con el Instituto de Orientación Santo Ángel y como sede, atendiendo el Decreto 2383 del 11 de diciembre del 2015 por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA, exige un modelo educativo pertinente para este tipo de población. A nivel nacional no existe un modelo educativo propio para este contexto, en consecuencia, se adoptan dos modelos flexibles: secundaria activa para la básica secundaria y aceleración del aprendizaje para primaria, a manera de prueba piloto, tendiente a definirse en la institución.

3.6 Procedimiento de la investigación

La presente investigación, se desarrolló atendiendo a la espiral holística propuesto por Hurtado (2012), a partir de la comprensión holística de la ciencia. En ese sentido el procedimiento se desarrolló en diez fases. Cada fase se abordó a la vez en diferentes momentos que se explican a continuación.

La fase exploratoria, se abordó en dos momentos, en la delimitación del tema y en la formulación de la pregunta de investigación. Para el primer momento, se consideró que la situación fuera relevante y necesaria para los contextos locales

REDUNET

(Departamentos de Nariño y Caldas), nacionales e internacionales. La gestión académica institucional es prioritaria para que los docentes del contexto de encierro orienten prácticas educativas integrales a los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley en aras de fortalecer las habilidades, desempeños y competencias básicas cuando salgan del SRPA y no reincidan en conductas delictivas.

La fase descriptiva, se señaló los elementos que constituyeron la situación problema y los objetivos, se realizó la justificación abordando la importancia y necesidad de la investigación en los contextos de encierro. En ese sentido, se consideró relevante conocer la planificación e implementación de la gestión académica y la forma como los docentes llevan al aula las prácticas educativas en los contextos de encierro con el propósito de identificar las ausencias en la práctica de los docentes y en la gestión académica para poder ser intervenidos y garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente para el contexto en el marco del SRPA nacional e internacional. Seguido, se precisaron los objetivos del estudio atendiendo al holotipo de la investigación proyectiva que permita lograr el alcance de los mismos.

En la tercera fase analítica, se realizó la revisión de la bibliografía y la lectura acerca de las etapas, procesos y componentes de la gestión en cada una de las áreas, los requerimientos legales de atención para la población en el marco del sistema del SRPA, los modelos aplicados respecto a las prácticas pedagógicas, las problemáticas de los jóvenes en conflicto con la ley y las prácticas integrales de reparación y justicia restaurativa. Para lo anterior, se hizo una revisión enjundiosa de la literatura y la elaboración del fichaje en el que se seleccionaron los principales aportes de varios autores para nutrir los antecedentes históricos e investigativos, las bases teóricas, conceptuales, y referentes conceptuales y legales.

Para el contraste de diferentes autores, teorías y definiciones, se abordó la fase comparativa, allí se pasó del análisis bibliográfico al nivel hermenéutico y

REPOSITORIO

paradigmático, a partir de la fijación de relaciones, diferencias y similitudes entre los diferentes postulados de los autores que se consultaron.

En la fase quinta, explicativa, se afianzó y concretó el fundamento noológico de la investigación, en aras de conceptualizar y explicar los eventos de estudio, las bases teóricas, conceptuales y legales se abordaron desde un nivel sintagmático. Lo anterior conllevó a la integración de teorías, experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocimiento de las situaciones problemáticas del contexto de encierro y necesidades específicas de aprendizaje que se utilizaron como punto de partida para la interpretación de los datos en la fase confirmatoria.

En la sexta fase, predictiva, se toma como base la fundamentación de la quinta fase, la explicativa, a partir de ella se realiza el estudio de factibilidad de la investigación, en ese sentido, la investigadora refiere la cercanía al tema de estudio y el acceso a la población. Igualmente se valida la pertinencia y los nuevos aportes que traería el estudio en relación a la gestión y al proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos de encierro, a partir de la orientación de prácticas educativas integrales en el marco del SRPA, además de desarrollar la teoría y la propuesta de intervención respectiva.

En relación a la séptima fase de acuerdo a la espiral de la holística, la fase proyectiva, se desarrollaron varios momentos, en el primero se confirma el tipo de investigación y se define el diseño con atención a los criterios que los describen.

En segundo lugar, se realizó la selección de las unidades de estudio o población y se planifican los instrumentos para recolectar la información; seguido se proyectan las acciones de recolección y análisis de la información y definición de técnicas de análisis. Para todo lo anterior fue necesario realizar y hacer seguimiento de la tabla holopráxica.

RED-UNICIT

En la fase interactiva, se realizó el trabajo de campo a partir del abordaje cosmológico; se aplicaron los cuestionarios a docentes y directivos de las dos instituciones educativas en gestión académica y en prácticas educativas integrales para conocer los procesos desde la gestión que aplican las instituciones y las prácticas que orientan los docentes en el aula para los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley. Por último, se procesó la información desde una perspectiva centrada en los investigados.

En la fase confirmatoria se realizó el análisis de la información que se recolectó a partir de la aplicación de los cuestionarios, se organizó y se procesó a través de estadística descriptiva. Con los resultados se explicó cuáles son las prácticas educativas integrales adecuadas para orientarse desde los contextos de encierro para el logro de una gestión académica pertinente que conlleven a la construcción del modelo de gestión. Finalmente, se realizaron las conclusiones en relación al objetivo general, así como por cada objetivo de la investigación a través del abordaje de los hallazgos encontrados.

Para concluir con las fases de la investigación desde la compresnión holística, se aborda la última fase, la evaluativa, en la que se realiza la discusión y presentación de los resultados, alcances y limitaciones del estudio en los niveles temático y metodológico, seguido se realizó el informe de acuerdo a los requerimientos del documento D-16 expuesto por la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT) y se presentaron los resultados ante la comunidad académica de la universidad, destacando el proceso metodológico y los aportes para las instituciones educativas en el marco del SRPA del país y del ámbito internacional.

3.7 Consideraciones éticas

La presente investigación guarda las debidas normas de estudio respecto a la escritura, respeta la confidencialidad de la población como son los datos personales de

REDUMECIT

la misma y las situaciones que puedan encontrarse en el desarrollo de la investigación al ser una población “delicada” de intervenir.

Finalmente se informa a los participantes que en el momento en que sientan que se han vulnerado sus derechos por el mal uso de la información, podrán realizar el reclamo respectivo al Comité de Bioética de la universidad UMECIT, garantizando el respaldo y la validez de sus derechos.

RED- UMECIT

Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados

RED- UMECIT

Capítulo IV. Análisis de los resultados

4.1 Técnicas de análisis de los datos

En esta investigación para el análisis de los datos de los objetivos del estadio descriptivo se utilizará la estadística descriptiva, específicamente la medida de tendencia central mediana, porque los datos se miden en un nivel ordinal y las frecuencias relativas y porcentuales.

El puntaje total del instrumento destinado a **medir la gestión académica**, se llevó a una escala de 0 – 20 puntos que luego fue interpretada según el baremo que se presenta en la tabla 44. Con relación al instrumento que **mide las prácticas educativas integrales,** se convirtió en una escala de 0 -50 y para su interpretación se utilizó el baremo de la tabla 45.

Tabla 44. Baremo de interpretación del evento gestión académica

Rango	Categorías
0 - 3,99	Muy baja gestión académica
4 - 7,99	Baja gestión académica
8 - 11,99	Mediana gestión académica
12 - 15,99	Alta gestión académica
16 – 20	Muy alta gestión académica

Fuente: Elaboración propia

Tabla 45. Baremo de interpretación del evento prácticas educativas integrales

Rango	Categorías
0 - 9,99	Muy deficientes prácticas educativas integrales
10 - 19,99	Deficientes prácticas educativas integrales
20 - 29,99	Regulares prácticas educativas integrales
30 - 39,99	Suficientes prácticas educativas integrales
40 - 50	Excelentes prácticas educativas integrales

Fuente: Elaboración propia

REDUNEC

4.2 Procesamiento de los datos

4.2.1 Análisis global del evento prácticas educativas integrales

Con relación al resultado del objetivo destinado a **diagnosticar las prácticas educativas** de los docentes de los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas; los resultados que se presentan en la tabla 46 indican una mediana de 37,05 puntos de un máximo de 50 que, al ser comparado con el baremo de interpretación se ubica en la categoría de "Suficientes", lo cual significa que los docentes que realizan el proceso de enseñanza de los estudiantes del SRPA en el contexto de encierro, poseen capacidades para orientar prácticas educativas integrales a partir del proceso de preparación, facilitación, orientación y evaluación, lo que conlleva a que los estudiantes, se apropien de los aprendizajes y los pongan en práctica; sin embargo hay que resaltar que, las prácticas educativas integrales, se centran únicamente en orientaciones desde lo académico, sin considerar la dimensión del ser.

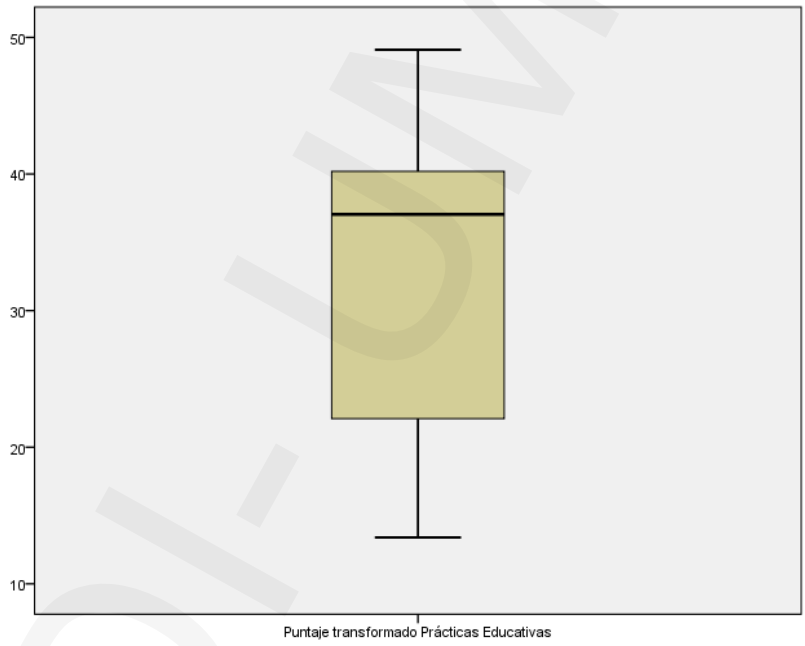
Tabla 46 Estadísticos de Prácticas Educativas

N	Válidos	30
	Perdidos	0
Mediana		37,05
Mínimo		13
Máximo		49
Percentiles	25	21,83
	50	37,05
	75	40,25

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se observa en el gráfico 22, una distribución asimétrica, el grupo es heterogéneo, afirmación que se hace a partir de que los puntajes van desde 13

a 49 puntos de un máximo de 50 puntos. Igualmente, se observa la existencia de una mayor cantidad de casos ubicados por debajo de la mediana, en las puntuaciones de 13 a 37,05, es decir que un gran número de docentes obtuvieron puntajes que los ubica en los niveles de deficientes y medianas prácticas de la escala de interpretación. Se observa que las prácticas educativas integrales que desarrollan los docentes de los estudiantes del SRPA son muy heterogéneas, lo cual evidencia que el grupo en general presenta características muy diferentes con relación a sus prácticas integrales de la enseñanza.



Fuente: Elaboración propia
Gráfico 22. Gráfico de caja de prácticas educativas

En la tabla 47 y gráfico 23; se presenta la distribución de los grupos encuestados en relación a las **categorías de las prácticas educativas** integrales para lo cual, se calcularon las frecuencias y porcentajes. Con una deficiente práctica educativa 3 casos (10%), con relación a las prácticas educativas regulares un 20%, respecto a

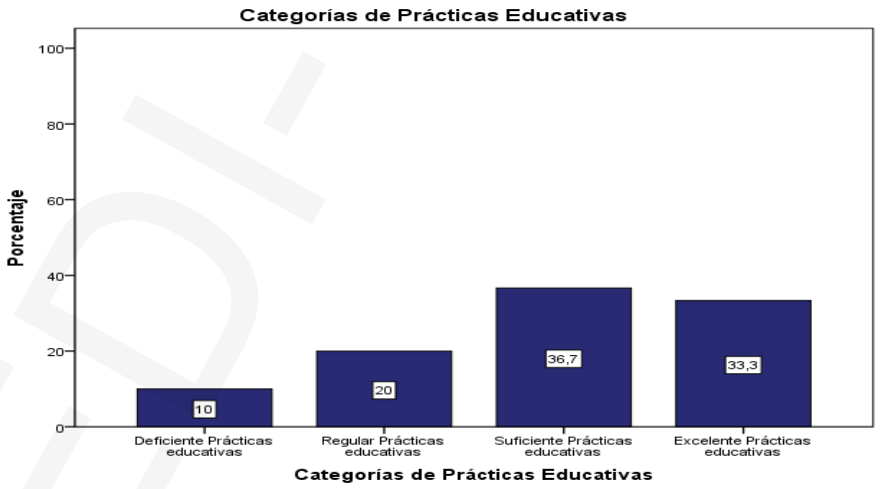
RED-UMET

prácticas suficientes es la cantidad más alta de casos con un total correspondiente a 11 (36,7%) y excelentes prácticas educativas con un porcentaje total de 33,3%; los resultados del cuestionario afirman que la mayoría de docentes en el marco de la atención al SRPA, aplican prácticas educativas integrales; pero casi todas estas acciones se centran en contenidos y aspectos de conocimiento, sin tomar en cuenta las dimensiones volitivas, biofisiológicas y éticas.

Tabla 47. Categorías de Prácticas Educativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente Prácticas educativas	3	10,0	10,0	10,0
	Regular Prácticas educativas	6	20,0	20,0	30,0
	Suficiente Prácticas educativas	11	36,7	36,7	66,7
	Excelente Prácticas educativas	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 23. Categorías de prácticas educativas integrales

4.2.2 Análisis de las sinergias de prácticas educativas integrales

La **tabla 48 y el gráfico 24** muestran diferencias en los **puntajes de las medianas de cada una de las sinergias de prácticas educativas integrales**, las mismas se describen de acuerdo a su valor ascendente; cabe resaltar que todas se ubican en "suficiente", de esta manera, la mediana de la sinergia orientación es de 33,59 sobre 50 puntos, seguida de la mediana de evaluación que corresponde a 36,21 puntos, la de preparación con un puntaje de 37,28, y finaliza con la sinergia de mediación de 38,65 en la escala de 50 puntos.

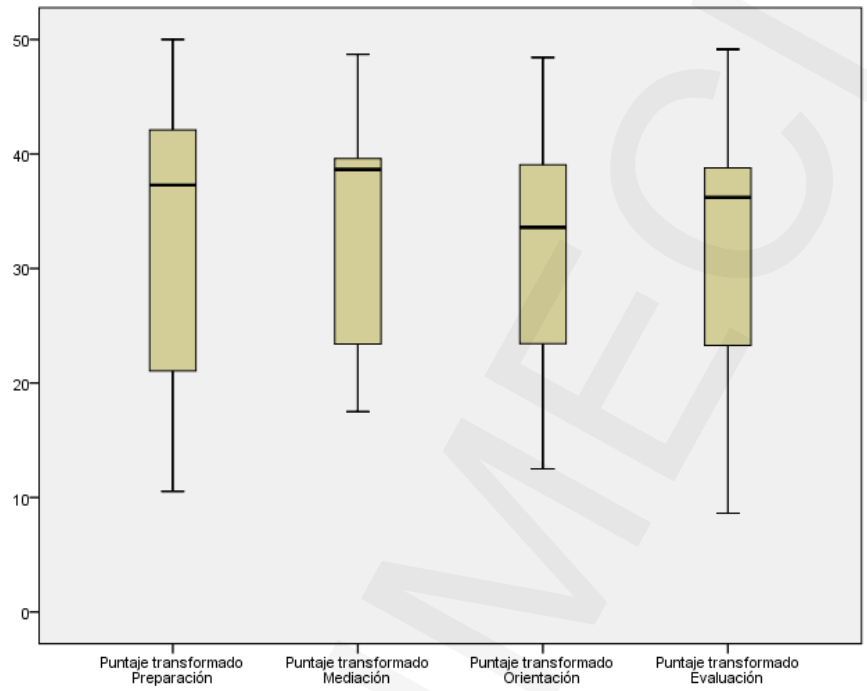
Lo anterior, significa que la sinergia más débil del evento es la orientación y la de mejor resultado es la de mediación. Es decir que los docentes que laboran en las Instituciones Educativas que atienden a los estudiantes del SRPA, presentan falencias en cuanto a cómo orientar el proceso de enseñanza; sin embargo, hay interacción efectiva en las relaciones estudiante - docente - estudiante en el proceso de mediación. A continuación, se presenta el análisis de cada una de las sinergias.

Tabla 48. Estadísticos de las sinergias de Prácticas educativas integrales

		Puntaje transformado Preparación	Puntaje transformado Mediación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación
N	Válidos	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0
Mediana		37,28	38,65	33,59	36,21
Mínimo		11	18	13	9
Máximo		50	49	48	49
Percentiles	25	20,18	23,40	22,27	23,06
	50	37,28	38,65	33,59	36,21
	75	42,32	39,78	39,45	38,79

Fuente: Elaboración propia

REDUNET



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 24. Gráficos de caja de las sinergias de prácticas educativas integrales

Análisis de la sinergia Preparación

A continuación, se presenta el análisis de la **sinergia preparación** de acuerdo a la mediana. Para esto se utilizaron la tabla 48 y el gráfico 24 de las medianas de las sinergias de las prácticas educativas integrales. La preparación, es una de las sinergias que mejor se ubican, obtuvo el segundo puntaje más alto en relación a las sinergias del evento con 37,28 puntos de 50 que representa un nivel de "suficiente" en el baremo de interpretación. Los casos están ubicados de 11 a 50 puntos; con relación a lo anterior, se puede afirmar que, según las respuestas obtenidas en el cuestionario, hay docentes que obtuvieron 11 puntos en relación a la preparación y quien obtuvo el mayor puntaje se ubicó en 50. Estos resultados indican que los docentes del SRPA, preparan las actividades a desarrollar con los estudiantes, lo cual es importante porque de esta manera, se garantiza que no existe improvisación de los contenidos y estrategias utilizadas.

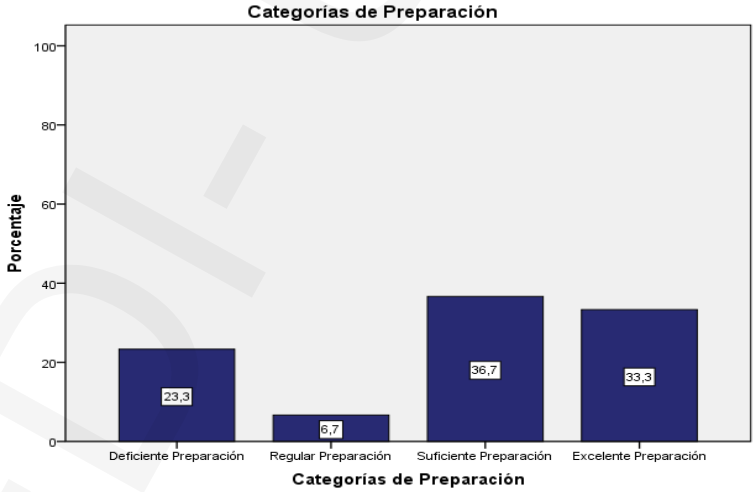
REDUNET

Con relación a como se distribuyen los docentes en los porcentajes de la categoría de preparación se observa en la tabla 49 y gráfico 25 que un 30% se ubican en deficiente y regular, un 36,7% en suficiente y un 33.3% en excelente. Es importante resaltar que, aunque un 70% dice realizar la preparación de sus clases existe un 30% que se ubica en deficiente y regular, ante lo cual se podría afirmar que el proceso específico de preparar actividades, contenidos y al desarrollo de habilidades presenta debilidades.

Tabla 49 Categorías de Preparación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente Preparación	7	23,3	23,3	23,3
	Regular Preparación	2	6,7	6,7	30,0
	Suficiente Preparación	11	36,7	36,7	66,7
	Excelente Preparación	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

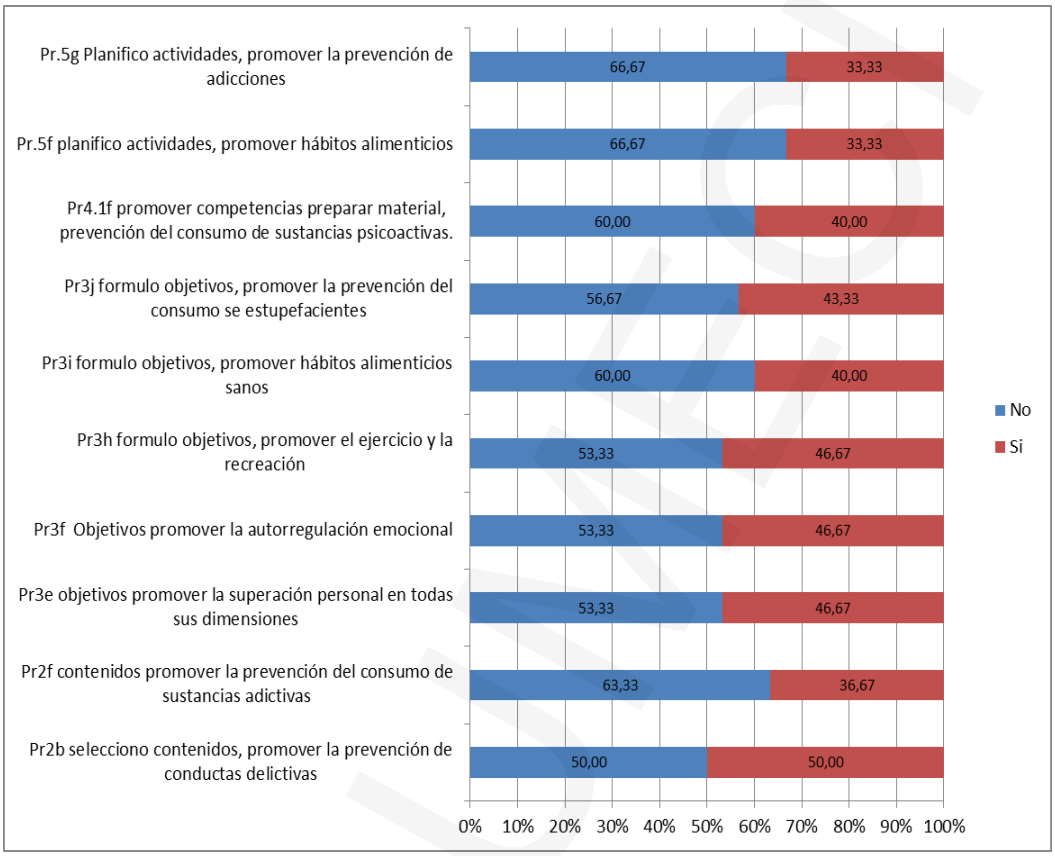
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 25. De categorías de preparación de las Prácticas educativas integrales

RED-UMET



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 26. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia preparación

El gráfico 26, de resultados dicotómicos, muestra los ítems desfavorables obtenidos de los encuestados, con respecto a la sinergia preparación. El gráfico señala que la mitad de los docentes desde la dimensión biofisiológica, seleccionan contenidos referidos al cuidado de la salud en temas que abordan la prevención de conductas delictivas y el 63%, evidencia que, desde la misma dimensión, no se seleccionan contenidos acerca del consumo de sustancias adictivas.

Respecto a la preparación de las clases, los encuestados afirman que no promueven objetivos que involucran las dimensiones éticas/volitiva y biofisiológica distribuidos así; el 53% en temas relacionados con la superación personal, autorregulación emocional y la promoción del ejercicio y la recreación; el 60% en

temas relacionados con la promoción de hábitos alimenticios sanos y el 57% acerca de la prevención del consumo de sustancias.

Para concluir, desde la dimensión biofisiológica, los encuestados evidencian en las respuestas que un 60%, no diseña recursos y prepara material acerca del cuidado de la salud para la prevención del consumo de sustancias y el 67% de los docentes, no están planificando actividades para la promoción de hábitos alimenticios y la prevención de adicciones.

Por lo anterior, a pesar de ser la preparación la sinergia con el mejor segundo puntaje, se dejan de lado varias acciones (en un promedio correspondiente al 58%) desde las dimensiones ética/volitiva y biofisiológica que no se están planeando; por consiguiente, los temas relacionados con la prevención de conductas delictivas, prevención de adicciones por el consumo de sustancias y la promoción de la superación personal, autorregulación emocional, el ejercicio y la recreación y hábitos alimenticios sanos no se consideran temas prioritarios en la etapa de preparación o planeación de las clases.

En ese sentido, el proceso de enseñanza desde la etapa de preparación de las prácticas educativas integrales presenta fallas, no es acorde a las necesidades de los estudiantes, y a lo que exigen los lineamientos del MEN y del ICBF; debido a que si los temas no se planean, el estudiante no los recibe; además de que son contenidos prioritarios de abordar en la planeación para la población estudiantil, por las características que los estudiantes presentan y por las que ingresan al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes; además de que el proceso educativo dentro del sistema debe garantizar la restauración y reparación.

Análisis de la sinergia: Mediación

Respecto al análisis de la **sinergia mediación (tabla 48 y el gráfico 24),** se obtuvo una mediana de 38,65 puntos de un total de 50, lo cual la ubica en el baremo de

REDUPCT

interpretación en la categoría de "suficiente". Ante lo cual se puede afirmar que los docentes desarrollan sus clases con los estudiantes del SRPA de manera completa, sin embargo, algunos docentes deben revisar sus procesos de mediación, afirmación que se hace por que el grupo que se encuentra por debajo de la mediana es muy heterogéneo con una tendencia a puntajes bajos, es decir que tienen características muy diversas en sus procesos de mediación o facilitación.

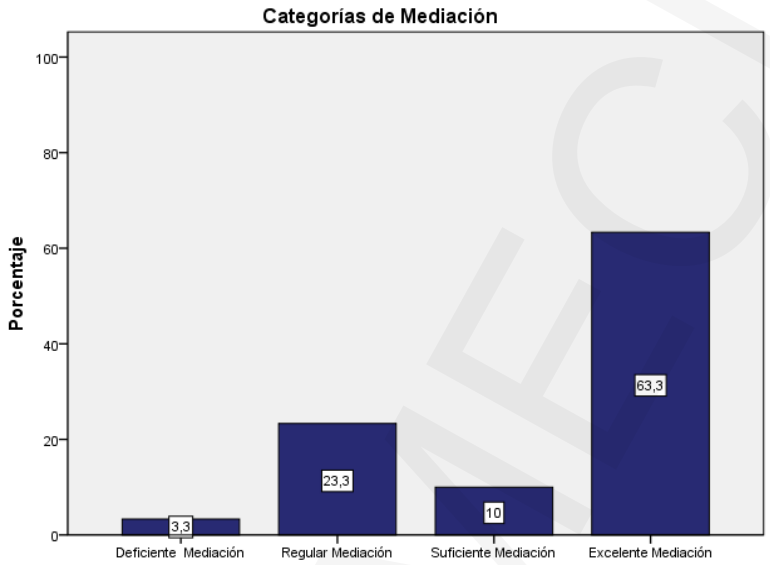
En la tabla 50 y gráfico 27 se presentan las frecuencias y porcentajes de los docentes en las categorías de mediación donde se observa que el porcentaje más alto se ubica en la categoría de "excelente" con un 63,3%, luego le sigue la categoría "regular" con 23,3% y "suficiente" con 10%. En la categoría de deficiente solo se obtuvo el 3,3%. Estos resultados reflejan con claridad lo heterogéneo del grupo y las diversas formas en que los docentes imparten sus clases.

Tabla 50. Categorías de Mediación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente Mediación	1	3,3	3,3	3,3
	Regular Mediación	7	23,3	23,3	26,7
	Suficiente Mediación	3	10,0	10,0	36,7
	Excelente Mediación	19	63,3	63,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

REDIPUCT



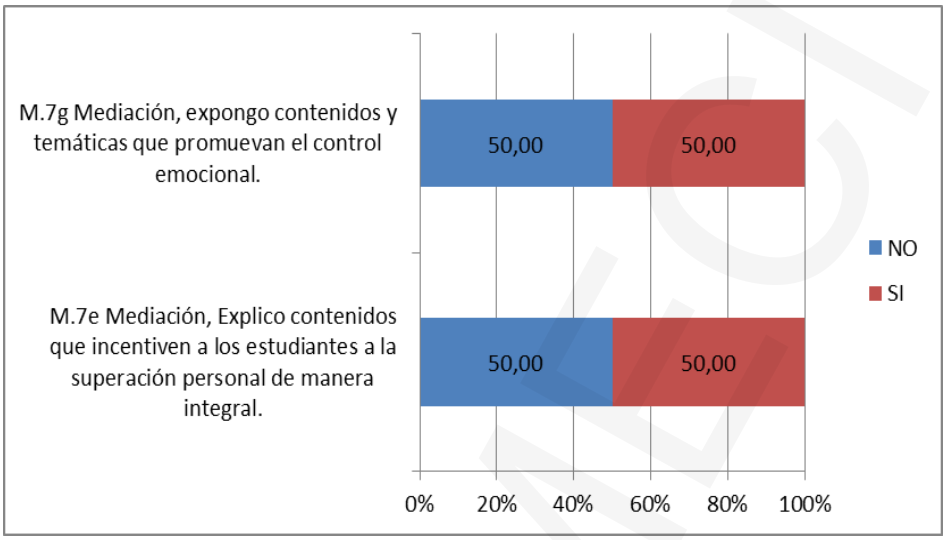
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 27. Categorías de mediación de las Prácticas educativas integrales

De igual manera, el gráfico 28 indica a partir de las respuestas dicotómicas, las acciones de mediación que los docentes de los centros de orientación de los Zagales y Santo Ángel de Caldas, realizan y no realizan con los estudiantes del SRPA, en ese sentido, se evidencia que el 50% de los docentes, aún no identifican la necesidad de aclarar a los estudiantes los contenidos y temáticas que promueven el control emocional y la explicación de contenidos que incentiven la superación personal de manera integral.

Lo anterior indica que los docentes del Sistema de Responsabilidad Penal de Nariño y Caldas, presentan deficiencias en la integración de las dimensiones éticas/volitiva y biofisiológica en la mediación de las prácticas educativas, a partir de las cuales el docente explora, explica y aplica las técnicas y actividades didácticas dirigidas a favorecer el proceso de enseñanza.

REDIFOCIT



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 28. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia mediación

Igualmente, el gráfico 29 presenta los resultados desfavorables de la frecuencia con la que los docentes del Sistema de Responsabilidad Penal, aplican determinadas prácticas de mediación, la frecuencia se mide a partir de tres puntajes, siempre, a veces y nunca, distribuidos así; en relación a la dimensión ética/volitiva, el gráfico muestra que el 60% de los encuestados no aclaran dudas respecto a los contenidos que se desarrollan acerca del respeto entre estudiantes y docentes; el 10% afirma que nunca discuten planteamientos para mediar los conflictos dentro y fuera del aula de clases y que el 50% lo hacen ocasionalmente; de mismo modo en los aspectos que tengan que ver con la superación personal el 67% de los encuestados, afirman que ocasionalmente aclaran las dudas que presenten los estudiantes del SRPA.

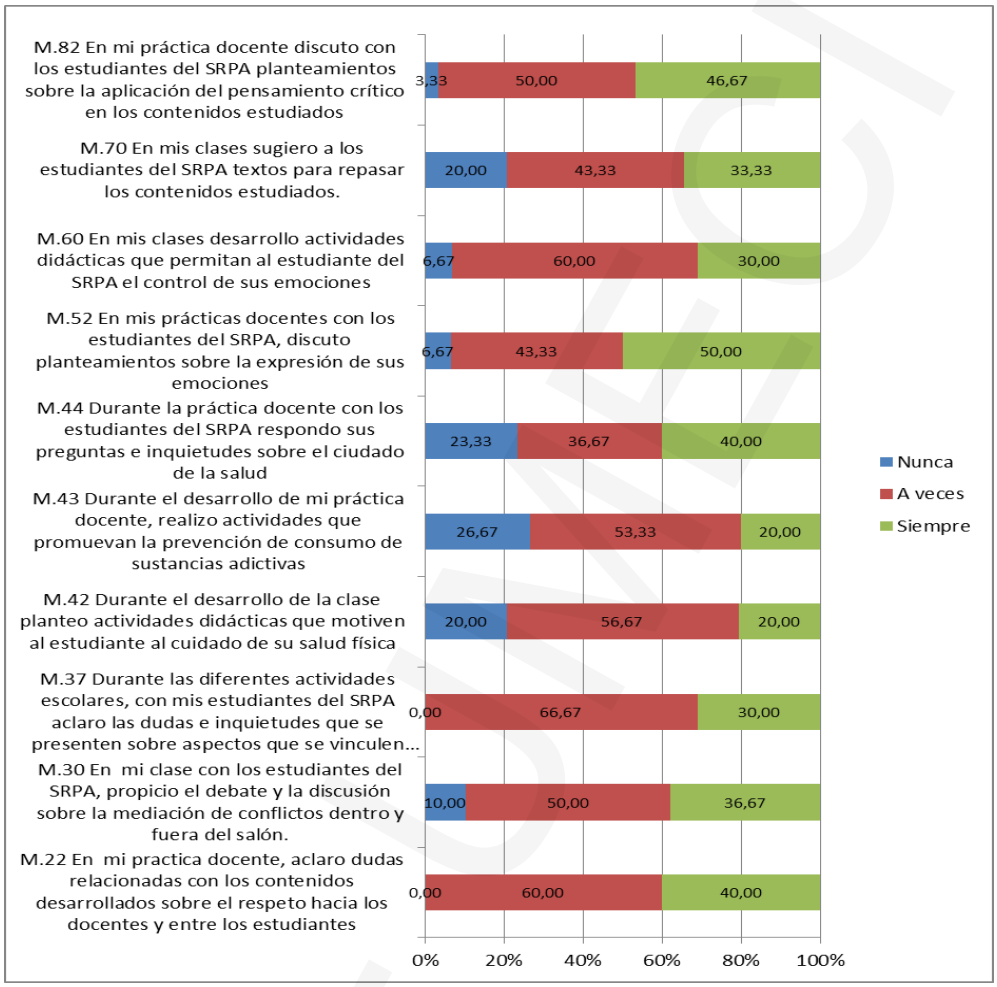
Por otra parte, las acciones de la dimensión biofisiológica es la que menos se facilita en las prácticas educativas, en el caso concreto para el desarrollo de actividades acerca del cuidado de la salud, la expresión y control de emociones, el 20% señalan que nunca promueven actividades para el cuidado de la salud física y que el 57% lo hace ocasionalmente; así mismo, el 27% de los encuestados afirman que nunca desarrollan actividades para promover la prevención del consumo de sustancias y el

53% que ocasionalmente lo hacen, igualmente para el control emocional no se desarrollan actividades nunca, con un puntaje del 7% y ocasionalmente el 60%.

Para está misma dimensión, en cuanto a sugerir textos acerca de los contenidos estudiados, el 20% de los docentes señalan que nunca lo hacen y el 43% que, si lo hacen, pero de forma ocasional. Ahora bien, la dimensión cognitiva/intelectiva obtuvo un solo puntaje bajo respecto a discutir planteamientos para aplicar el pensamiento crítico en relación a los temas ya vistos; el 3% afirma que nunca lo hace y el 50% lo hace ocasionalmente.

Por consiguiente, los puntajes obtenidos de la frecuencia con la que se aplica la mediación en los Centros de Orientación del SRPA no es insuficiente para las tres dimensiones, lo anterior debido a que no se consideran aspectos fundamentales que se enmarcan en esta población específica en relación al desarrollo de actividades, discusión de planteamientos., aclaración de dudas y responder preguntas en contenidos como el respeto, manejo de conflictos, superación personal, cuidado de la salud, expresión y control de emociones; sin embargo si se encuentra puntajes más altos en la dimensión cognitiva intelectiva. Por lo tanto, los docentes centran el proceso de enseñanza en la facilitación de actividades académicas, dejando de lado aspectos ya relacionados, en torno a la esencia de la problemática que aqueja a los estudiantes del SRPA.

REDIMECIT



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 29. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia mediación 2ª parte

Análisis de la sinergia Orientación

En cuanto a la **sinergia orientación, la tabla 48 y gráfico 24**, muestran la sinergia con 33,59 puntos de un máximo de 50, lo que, con relación a las demás sinergias, la ubica con el puntaje más bajo, lo que de acuerdo al baremo de interpretación representa un nivel de "suficiente".

La distribución es asimétrica con casos que van desde 13 a 48 puntos, lo cual refleja que el grupo es muy heterogéneo, sin embargo, el grupo que se encuentra por encima de la mediana es más homogéneo que el que está por debajo, lo que quiere decir

que las actividades de orientación que brindan los docentes en el marco del SRPA son muy diversas; sin que al mismo tiempo éstas se correspondan con lo que se pretende en los objetivos de aprendizaje.

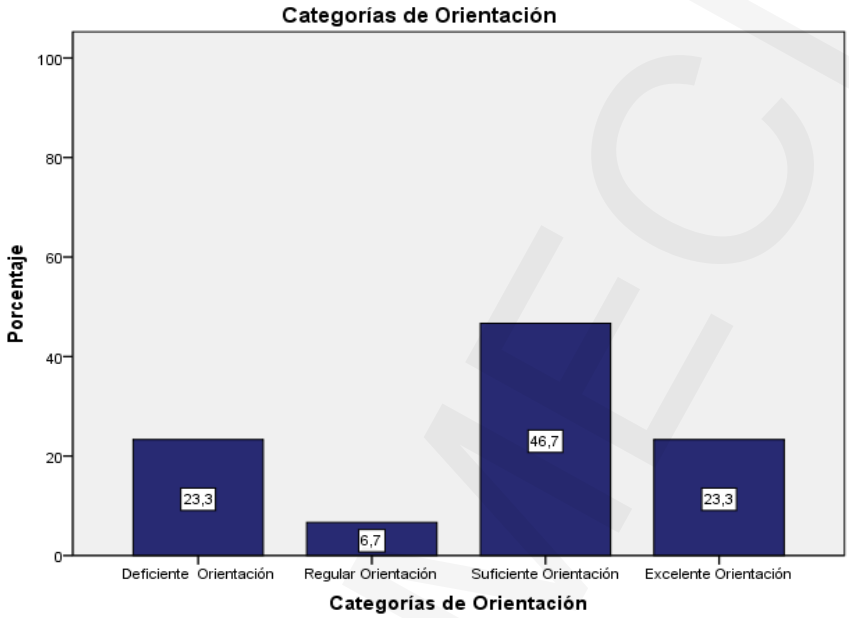
Con respecto a la distribución de los docentes encuestados en las frecuencias y porcentajes de la categoría de orientación se observa en la tabla 51 y el gráfico 30 que el 30% se ubicó en deficientes y regular, el 46,7% en suficiente y un 23,3% en excelente. Esto significa que los docentes que brindan orientaciones deficientes y regulares no dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje de forma integral que conlleve a lograr los objetivos de aprendizaje planteados.

Tabla 51. De Categorías de Orientación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente Orientación	7	23,3	23,3	23,3
	Regular Orientación	2	6,7	6,7	30,0
	Suficiente Orientación	14	46,7	46,7	76,7
	Excelente Orientación	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

REDIUNEXT



Fuente: Elaboración propia.
Gráfico 30. Categorías de orientación de las Prácticas educativas integrales

El gráfico 31 indica la frecuencia con la que los docentes orientan las prácticas educativas, en relación a las dimensiones de la integralidad; se puede ver que las orientaciones para lograr los objetivos de aprendizaje, desde la dimensión ética/volitiva, no alcanzan el 60% ya que más de la mitad de los docentes refieren que orientan las prácticas en busca de alcanzar los logros para el aprendizaje ocasionalmente y otros refieren que nunca; los puntajes de las acciones para ésta dimensión, se distribuyen así; en promover el respeto y acompañar estas acciones para que sea efectivo entre estudiantes y docentes, lo hacen ocasionalmente entre el 50 y 53%, menos de la mitad de los docentes, afirman que si lo hacen.

En relación a cómo se deben manejar los conflictos en el entorno, el 3% de los docentes afirman que nunca bridan orientaciones al respecto y el 53% que lo hacen ocasionalmente y el 40% que si las brindan; en relación al acompañamiento para mediar conflictos y el proceso de superación personal, entre el 13 y el 23% afirman que

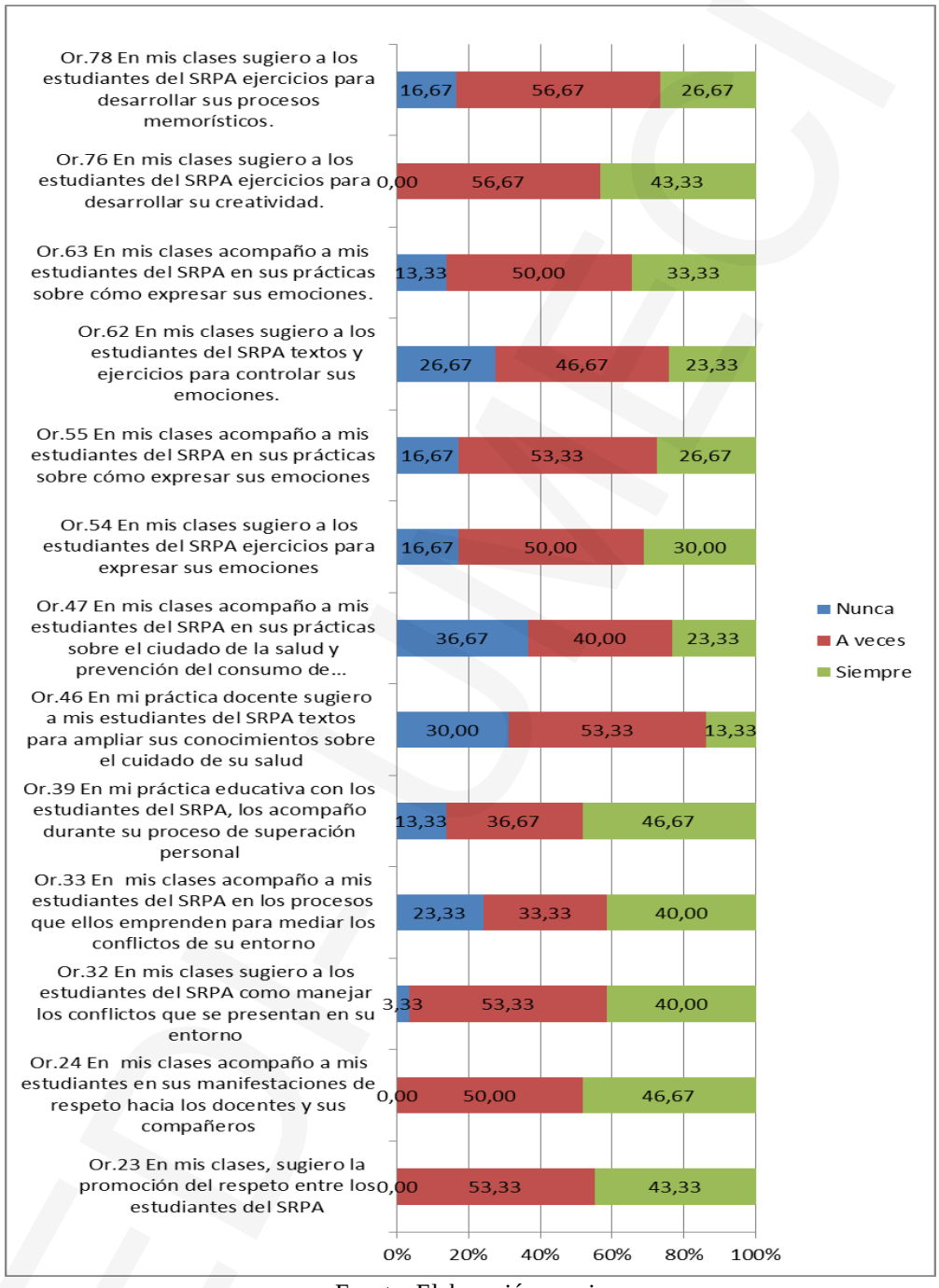
nunca lo hacen, entre el 33 y el 36%, señalan que el acompañamiento en esos aspectos es ocasional y entre el 40 y 46% que siempre lo hacen.

Las orientaciones en la dimensión biofisiológica, es la que menos porcentaje de aplicación tiene, la falta de las orientaciones está entre el 70 y 80% en los registros de la frecuencia ocasionalmente y en varios casos que la frecuencia registra que nunca se brindan; los puntajes se distribuyen; sugerir y acompañar acciones en torno al cuidado de la salud y prevención del consumo de sustancias, entre el 30 y 33% afirman que nunca lo hacen, entre el 40 y 53% que lo hacen ocasional y escasamente entre en 13 y 23% se registra que siempre se hace. Respecto a sugerir y acompañar en actividades de expresión de emociones, los resultados de los encuestados afirman que el 17% de los docentes nunca realizan acciones al respecto, el 50 y 53% lo hacen ocasional y entre el 27 y 30% que si acompañan y sugieren.

Así mismo la sugerencia y acompañamiento de acciones y contenidos en cuanto a expresar y controlar de emociones, los resultados afirman que entre el 13 y 26% nunca se hace, del 47 al 50% se hace ocasional y entre el 23 y 33% que siempre se hace. Igualmente, para la sinergia cognitiva/intelectiva las acciones para el desarrollo de actividades creativas, el 57% de los encuestados las sugieren y para el desarrollo de procesos memorísticos el 17% de los encuestados nunca lo hace, el 57% lo nace ocasional y el 27% que siempre hacen sugerencias al respecto.

Sintetizando la sinergia orientación, se afirma que un promedio del 18% de las acciones relacionadas anteriormente, que corresponden a las dimensiones ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva nunca se orientan, el 49% de forma ocasional y escasamente el 33% de las acciones se orientan de manera integral desde el proceso de enseñanza, lo que conlleva a que aspectos prioritarios para la población del SRPA no se tomen en cuenta respecto a la guía y orientación de acciones que contribuyan y aporten al desarrollo integral desde el proceso de enseñanza.

REDUNET



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 31. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia orientación 2ª parte

REPOSITORIO

Análisis de la sinergia Evaluación

Con respecto a la sinergia **evaluación, en la Tabla 48 y el gráfico 24** se percibe que esta sinergia, está ubicada en un nivel intermedio con una mediana de 36,21 puntos de 50 que representa un nivel de "suficiente" en el baremo de interpretación.

La distribución es asimétrica, el puntaje mínimo es de 9 puntos y el máximo de 49, lo cual refleja un grupo muy heterogéneo, es decir con características muy dispersas en cuanto a los procesos de evaluación que se utilizan en la práctica educativa de los estudiantes del SRPA.

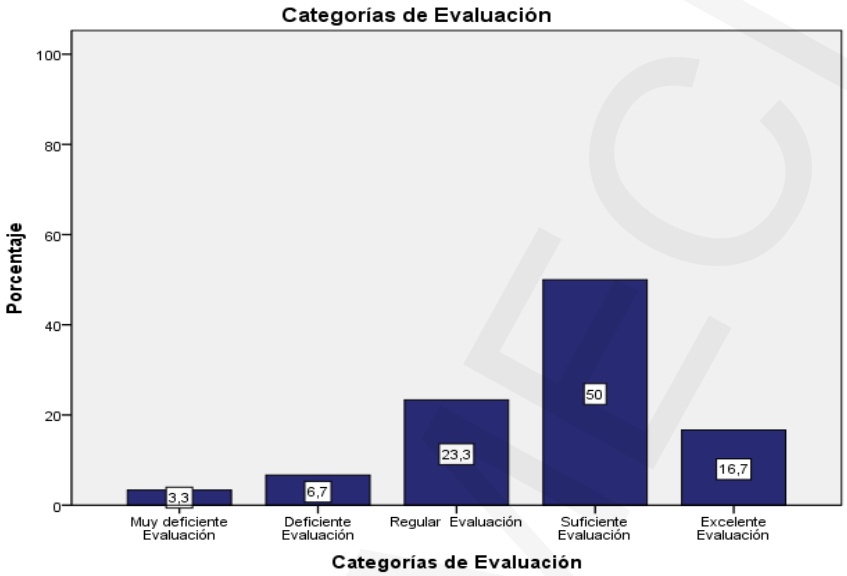
En la tabla 52 y gráfico 32, presentan cómo se distribuye los encuestados en la frecuencia y porcentaje de las categorías de la evaluación, ubicando al 50% en la categoría de suficiente y al 5% en la categoría de excelente; sin embargo, el 23%, aplican una evaluación regular y el 10% restante de los encuestados ubican la evaluación de las prácticas en las categorías deficiente y muy deficiente. Lo que quiere decir, que la tercera parte de los encuestados desconoce la evolución de sus estudiantes dificultando la retroalimentación y adopción de diferentes estrategias, que lleven a los estudiantes a comprender los contenidos y a lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Tabla 52. De Categorías de Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente Evaluación	1	3,3	3,3	3,3
	Deficiente Evaluación	2	6,7	6,7	10,0
	Regular Evaluación	7	23,3	23,3	33,3
	Suficiente Evaluación	15	50,0	50,0	83,3
	Excelente Evaluación	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

RED-UNET



Fuente: Elaboración propia
Gráfico 32. Categorías Sinergia de evaluación

Los gráficos 33 y 34, indican la frecuencia de la evaluación de las prácticas educativas, de acuerdo a las respuestas de los encuestados, donde las acciones de evaluación en torno a la dimensión ética/volitiva, se están aplicando de forma ocasional entre el 16 y 70%; sin embargo hay varias acciones evaluativas en esta dimensión que nunca se aplican; de acuerdo a las respuestas de los encuestados, hay acciones entre el 1 y 16% que nunca se evalúan y un 30% que afirman que la evaluación de esta sinergia se efectúa siempre. Los puntajes en relación a la elaboración de criterios que valoren el compañerismo, la responsabilidad, el respeto, manejo de conflictos y la superación se ubican entre el 3,3 y 17% en la frecuencia nunca se elaboran los criterios; un porcentaje entre el 47 y 57% los elaboran ocasionalmente y entre 33 y 40% de los encuestados afirman que siempre elaboran los criterios de aprendizajes de contenidos ya relacionados para la dimensión ética/volitiva.

En ese sentido los resultados muestran que más de la mitad de los docentes del SRPA, no elaboran criterios de evaluación respectivos y no chequean los aprendizajes de los estudiantes obtenidos en relación al compañerismo,

responsabilidad, respeto, manejo de conflictos y superación personal que permitan valorar el aprendizaje de los adolescentes del sistema, lo que impide conocer los avances y dificultades que presenten los estudiantes respecto a estos temas.

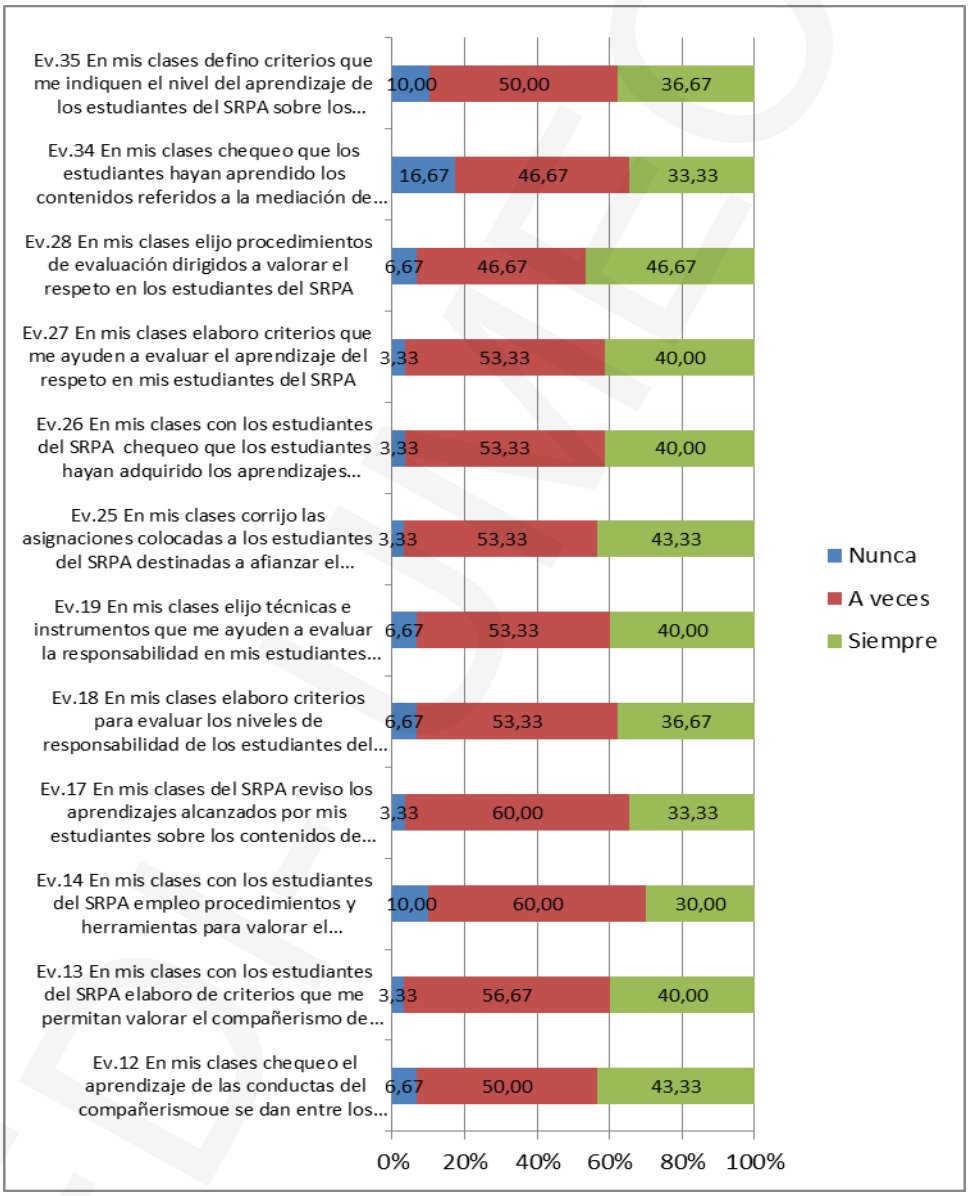
En relación a la dimensión biofisiológica, la frecuencia de las actividades de evaluación son dispersas, oscilan entre el 13 y 27% en que los encuestados afirman que nunca evalúan los aprendizajes acerca de contenidos relacionados con el cuidado de la salud, la expresión y control de emociones; entre el 47 y 50% se muestra que se chequean los aprendizajes ocasionalmente y del 20 al 40%, los encuestados respondieron que siempre evalúan los aprendizajes en torno al cuidado de la salud y al control emocional.

Asimismo, en la dimensión biofisiológica la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación de los ítems referidos a la salud integral, control y expresión de emociones, el puntaje promedio de aplicación se distribuye; en el 22% que nunca se aplican técnicas e instrumentos, 48% se aplican de forma ocasional y el 30% que si se aplican. En ese sentido desde la dimensión biofisiológica, tanto la elaboración de criterios para medir la evaluación de los aprendizajes y la aplicación de instrumentos, sobre los contenidos ya referidos, más de la mitad de los encuestados, reconocen que no los están aplicando, por lo tanto, la evaluación de los estudiantes del SRPA, no es efectiva respecto a contenidos propios del proceso de enseñanza aprendizaje integral.

Por otra parte, la dimensión cognitiva/intelectiva es la que menos variación tiene, se registra un 20% correspondiente a un chequeo de aprendizajes que nunca se ejecuta, del 47 y 57% se chequean aprendizajes y se aplican técnicas e instrumentos de evaluación ocasionalmente y entre un 30 y 43% que siempre se llevan a cabo; lo anterior quiere decir que las acciones de evaluación se están aplicando con mayor frecuencia en la dimensión cognitiva, por lo cual, la elaboración de criterios, chequeo de aprendizajes, aplicación de diferentes técnicas y corrección de trabajos; se

REDUNEFT

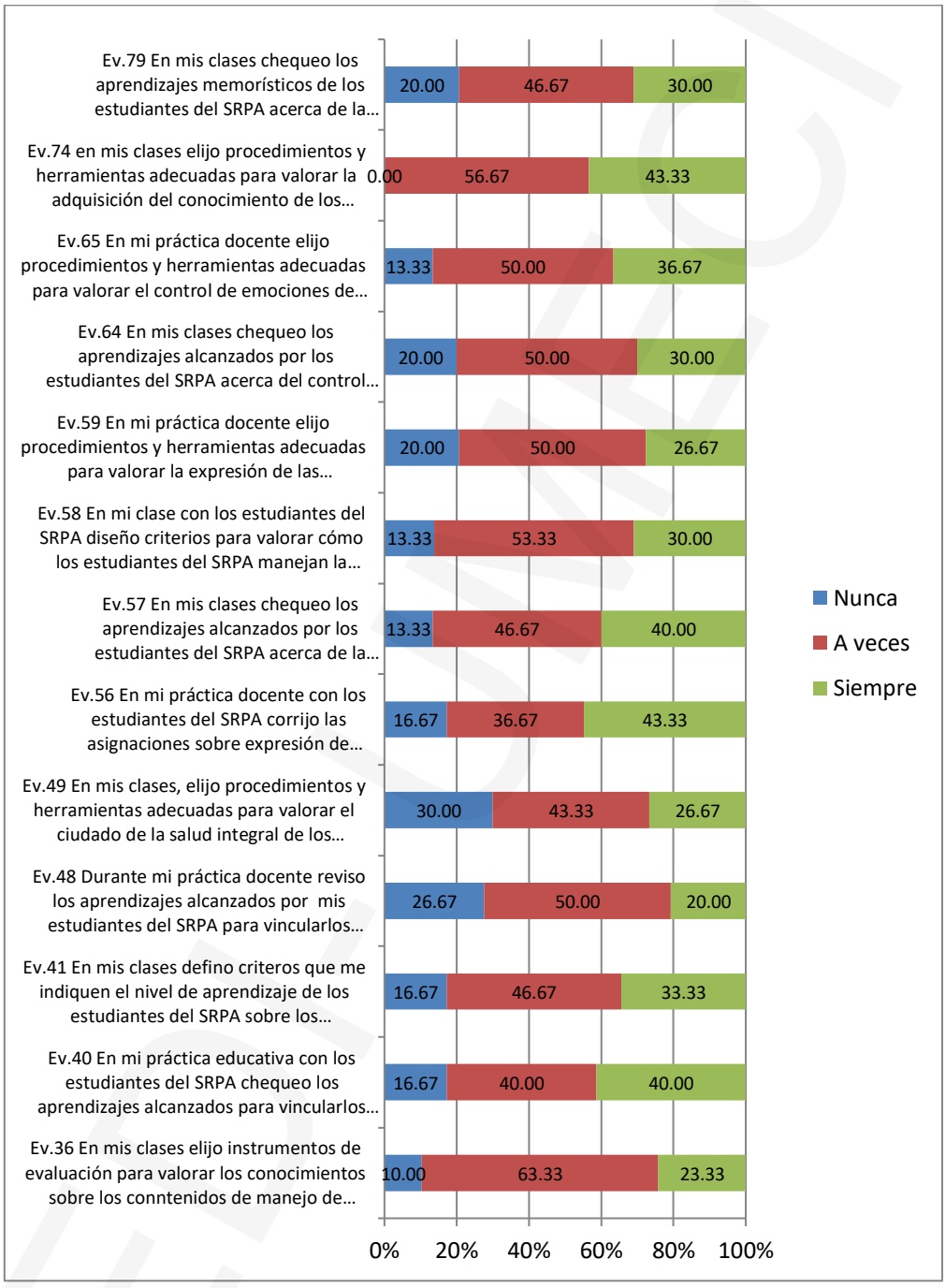
consideran más que todo para la parte académica, dejando de lado la evaluación integral de las prácticas educativas.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 33. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia Evaluación

REPOSITORIO



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 34. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia evaluación-continuación

REPOSITORIO

4.2.3 Análisis global del evento gestión académica

Con relación al objetivo describir la **gestión académica** de los centros de orientación del Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes de los Departamentos de Nariño y Caldas, los resultados que se presentan en la **tabla 53 y gráfico 35**, señalan una mediana de 10 puntos de un máximo de 20 puntos que, al ser comparados con el baremo de interpretación, indican que la gestión académica en las instituciones educativas Heraldo Romero Sánchez y Miguel Antonio Caro, se ubica en la mediana.

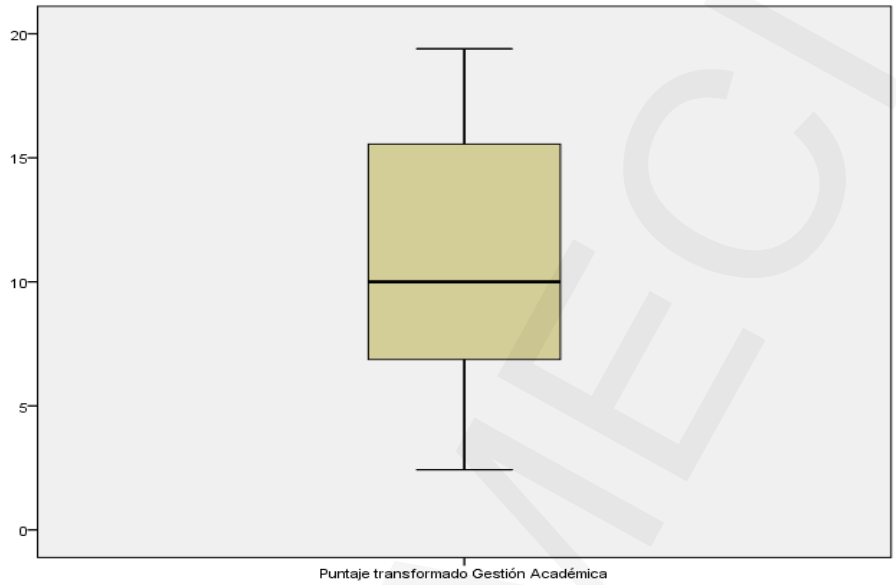
Lo anterior significa que en estas instituciones que atienden a los estudiantes en el marco del SRPA, los procesos de organización, planificación, ejecución y seguimiento y control, no garantizan en su totalidad, el desarrollo de competencias básicas necesarias que promuevan procesos de enseñanza aprendizaje y posibiliten habilidades sociales suficientes para reconstruir su proyecto de vida legalmente.

Tabla 53. Estadísticos del evento gestión académica

N	Válidos	30
	Perdidos	0
Mediana		10,00
Mínimo		2
Máximo		19
Percentiles	25	6,82
	50	10,00
	75	15,66

Fuente: Elaboración propia.

RED-UNICIT



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 35. Gráfico de caja de gestión académica

Se observa en el gráfico 35 una distribución asimétrica, el grupo es heterogéneo, debido a que el puntaje total de los casos, está concentrado entre 2 y 19 puntos de la escala de 0 a 20. Además, se observa la existencia de una menor cantidad de casos ubicados por debajo de la mediana, en las puntuaciones de 2 a 10, que constituyen el nivel "bajo" de la escala de interpretación. Se observa que la gestión académica varía de un caso a otro, lo cual evidencia que el grupo en general presenta características muy diferentes con relación a la forma como se gerencia los procesos académicos en las Instituciones Educativas que atienden a los estudiantes del SRPA.

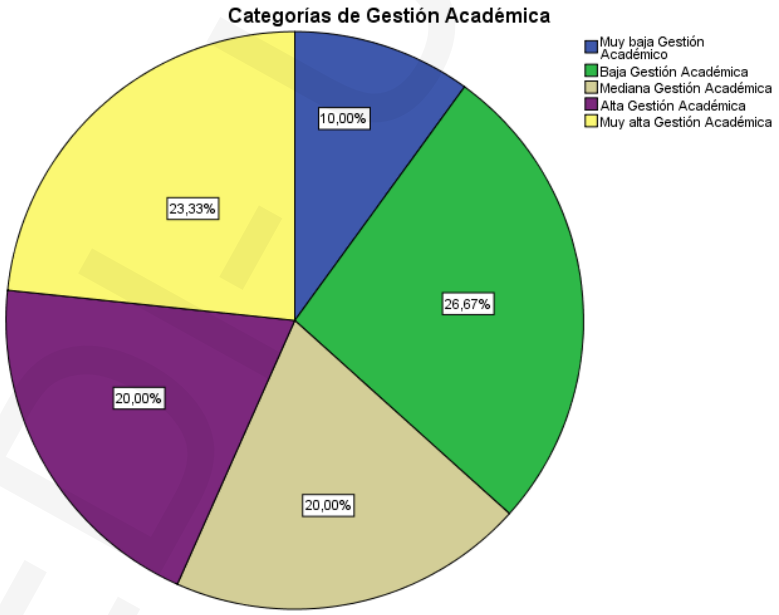
Para ver con mayor detalle cómo se distribuyen los grupos observados en las categorías de gestión académica se calcularon las frecuencias y porcentajes (Tabla 54 y Grafico 36). Aquí se observa que en la gestión académica baja y muy baja se ubican 11 casos, con un porcentaje total de 36,7%, en mediana gestión está el 20% de los encuestados y en alta y muy alta gestión el 43%. Esto significa que, desde las Instituciones, el proceso gerencial de la Gestión Académica no es acorde al contexto del SRPA, al contrario; la institución se gestiona bajo los mismos principios de la

población regular lo que conlleva a que las áreas de gestión tanto académica como administrativa, no se contextualicen a las necesidades del Sistema de responsabilidad Penal.

Tabla 54. Categorías de Gestión Académica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja Gestión Académico	3	10,0	10,0	10,0
	Baja Gestión Académica	8	26,7	26,7	36,7
	Mediana Gestión Académica	6	20,0	20,0	56,7
	Alta Gestión Académica	6	20,0	20,0	76,7
	Muy alta Gestión Académica	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 36. Categorías de gestión académica

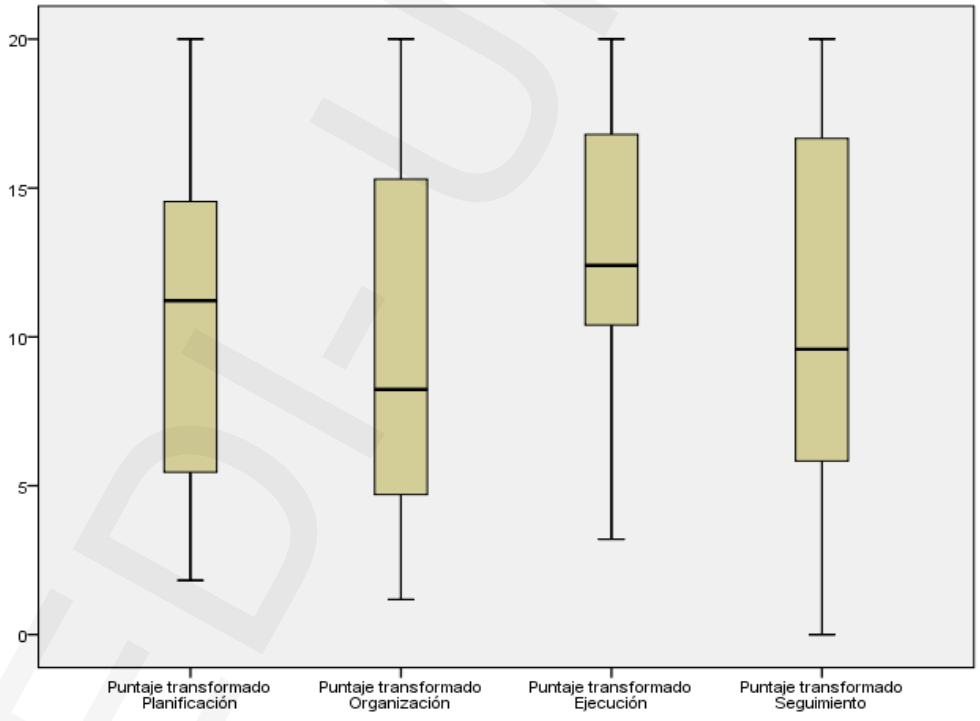
REPOSITORY

Análisis de las sinergias de Gestión académica

Tabla 55. Estadísticos de la sinergia de gestión académica

		Puntaje transformado Planificación	Puntaje transformado Organización	Puntaje transformado Ejecución	Puntaje transformado Seguimiento
N	Válidos	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0
Mediana		11,21	8,24	12,40	9,58
Mínimo		2	1	3	0
Máximo		20	20	20	20
Percentiles	25	5,45	4,71	10,00	5,63
	50	11,21	8,24	12,40	9,58
	75	14,85	15,29	16,80	16,87

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 37. Gráfico de cajas de la gestión académica

REDUNICIT

La **tabla 55 y gráfico 37**; muestran que existe variedad en las medianas de cada una de las sinergias de gestión académica, las mismas se describen de acuerdo a su valor ascendente, la mediana de la sinergia organización es de 8,24 sobre 20 puntos. La de seguimiento es de 9,58, planificación 11,21, y la ejecución es de 12 en la escala de 20 puntos. En ese sentido, la sinergia del evento más débil es la organización, mientras que la mejor es ejecución.

Es decir que no hay correspondencia en la gestión académica que ejercen las Instituciones educativas que atienden la población del SRPA, ya que para lograr procesos eficientes y eficaces en la enseñanza aprendizaje, la gestión debe contemplar todos los pasos de las sinergias; por lo cual, no es posible ejecutar acciones y tomar decisiones, cuando la estructura organizacional encaminada a la asignación de responsabilidades, la conformación de grupos de trabajo y normas consecuentes a la atención en el proceso de enseñanza, presenta los puntajes más bajos.

Análisis de la sinergia planificación

Respecto al análisis de la sinergia **planificación (tabla 55 y el gráfico 37),** se obtuvo una mediana de 11,21 de un total de 20 puntos, lo que la ubica en el baremo de interpretación en la categoría de mediana gestión académica; los casos están ubicados entre 2 y 20 puntos en el gráfico de caja de las sinergias del evento gestión académica lo que significa que las Instituciones Educativas no están aplicando todos los procesos de gestión de forma eficiente; de igual manera las Instituciones deben revisar el proceso de planificación ya que los resultados muestran características heterogéneas; cabe anotar que no se presentaron casos atípicos.

La tabla 56 y grafico 38, muestran la frecuencia y el porcentaje de las categorías de la sinergia planificación; donde se registra que menos de la mitad del porcentaje total de los encuestados aplica una buena gestión académica, los puntajes están distribuidos así; alta planificación con 8 puntos correspondiente al 26,7% y muy

REPOSITORIO

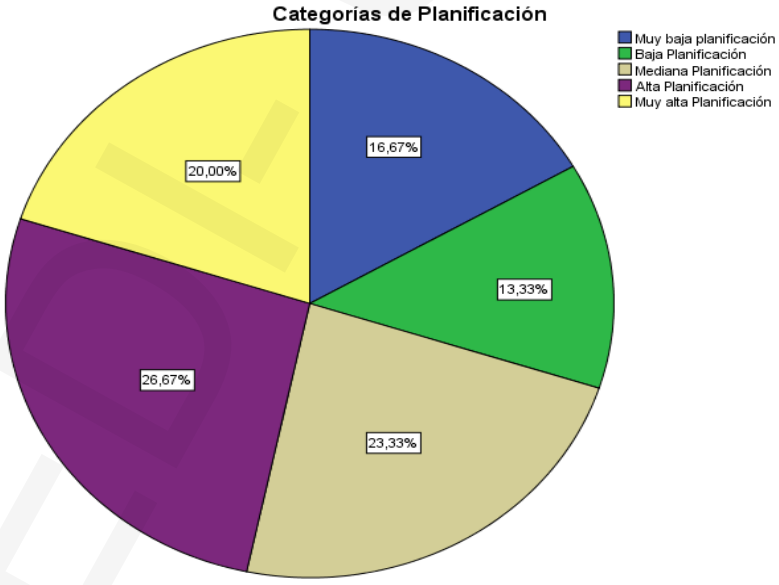
alta planificación con un puntaje de 6 (20%); sin embargo, la categoría de mediana planificación representa el 23,3% del puntaje total, la baja planificación corresponde a 4 puntos del 13,3% total de los encuestados y la categoría muy baja planificación con un puntaje de 5 correspondiente al 16,7% del porcentaje total.

Lo anterior quiere decir, que la planificación de la gestión académica es muy heterogénea y el definir los objetivos, los recursos y las acciones desde la gerencia en las instituciones es muy diversa.

Tabla 56. Categorías de Planificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja planificación	5	16,7	16,7	16,7
	Baja Planificación	4	13,3	13,3	30,0
	Mediana Planificación	7	23,3	23,3	53,3
	Alta Planificación	8	26,7	26,7	80,0
	Muy alta Planificación	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

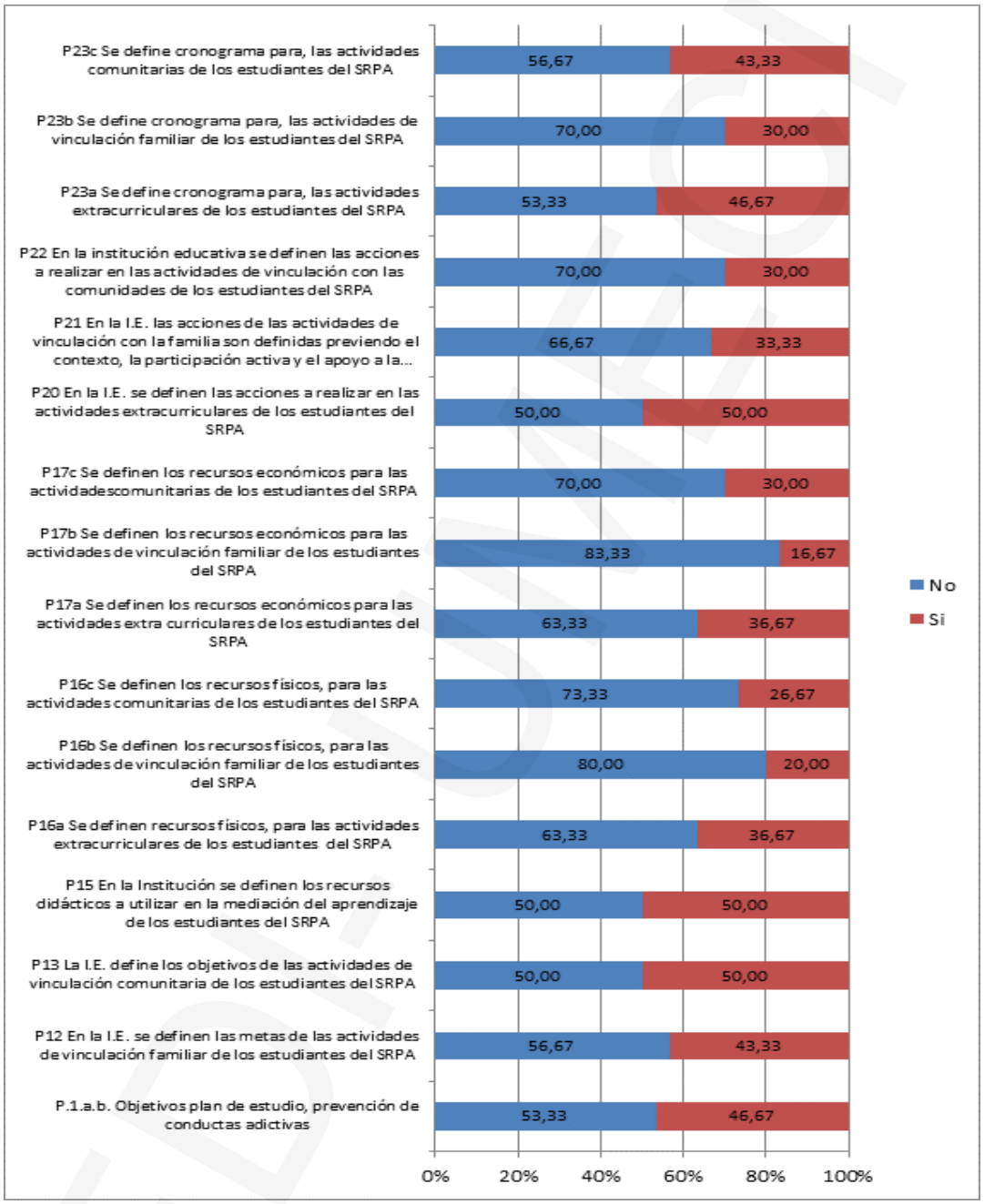
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 38. Categorías de la sinergia planificación

REPUEST



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 39. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia planificación

En relación al gráfico 39 de la **sinergia planificación**, se muestra algunas de las acciones de los ítems menos favorecidos que se aplican o no se aplican en las

Instituciones Educativas del SRPA, de acuerdo a las respuestas de los encuestados en relación a la planificación y a través de las áreas en las que se realizaron las preguntas académica y administrativa, se obtuvo que más del 50% (entre el 50 y el 83%) de los encuestados, afirman que no aplican las acciones en relación a las actividades del currículo, prácticas pedagógicas y actividades con el entorno.

Los puntajes de los encuestados se distribuyen así: el 53% afirma que no se planifican los objetivos en torno a la prevención del consumo de sustancias, el 47% de los docentes que, si lo hacen; en la planificación de objetivos para las actividades de vinculación comunitaria la mitad de los docentes expresaron que, si los definen, el otro 50% afirman que no; y en las de vinculación familiar más de la mitad de los docentes (57%) responden que no las definen. En ese sentido, la definición de metas y objetivos acerca de las acciones referentes al currículo y el entorno, en promedio el 54% no se están llevando a cabo en la gestión académica; por lo cual, si no hay objetivos y metas claras desde la planificación de la gestión, las acciones no se pueden realizar en las Instituciones Educativas, lo que perjudica los procesos de reparación de los adolescentes del SRPA.

En relación a la definición de recursos didácticos, físicos y económicos, la distribución de los puntajes en promedio indica que el 69% de las acciones para definir los recursos necesarios en torno a la planificación de la gestión del proceso de enseñanza, no se está haciendo y el 31% que sí se está realizando, lo anterior señala que las instituciones no están planificando los recursos necesarios y pertinentes para la atención de los estudiantes del SRPA en relación a la didáctica, para mediar el aprendizaje ni los físicos y económicos para la realización de las actividades extracurriculares y de vinculación familiar.

Asimismo, en cuanto a la planificación de un cronograma específico de ejecución para las acciones extracurriculares (deportivas, culturales y de emprendimiento) de vinculación familiar y comunitaria, los encuestados señalan que

REDUNOT

no se planifica la programación en un 60% y un 40% que si lo definen; lo que indica, que si desde el Plan Operativo Anual (POA) institucional no se define un cronograma con fechas específicas para la realización de todas las acciones de vinculación y extracurriculares, éstas no son posibles de realizar, lo que dificulta los procesos de resocialización, encuentro con pares y de reparación en espacio familiar de los adolescentes del SRPA.

Análisis de la sinergia **Organización**

Para el análisis de la sinergia **organización** de acuerdo a la mediana, se utilizaron la **tabla 55 y el gráfico 37** de las medianas de las sinergias de la gestión académica. En este sentido, la organización, es la sinergia que se ubica con el puntaje más bajo en relación a las demás, con 8,24 lo que representa un nivel de "mediana" en el baremo de interpretación.

En relación a la tabla 55 de estadísticos de la gestión académica, los casos están ubicados entre 1 y 20 puntos lo que significa que su distribución es asimétrica y el grupo es heterogéneo, el grupo que está debajo de la mediana es más pequeño en relación al grupo que está por encima de la mediana, lo cual significa que las actividades de organización en las instituciones educativas son muy dispersas.

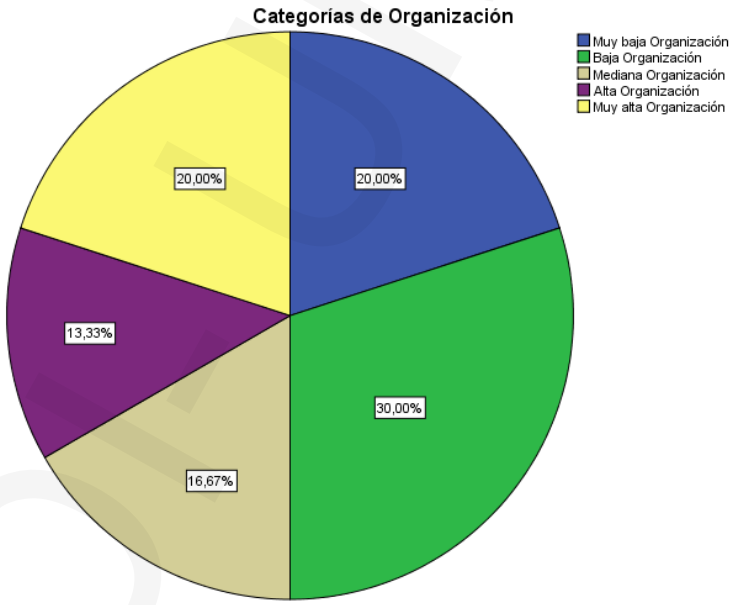
La tabla 57, muestra los resultados de las categorías de la sinergia organización, distribuidos así; con el 20% se ubica la categoría muy alta organización, alta organización ocupa el 13,3%, respecto a la categoría mediana organización se ubica con un porcentaje correspondiente al 16,7% y finalmente las categorías que presentan los puntajes más altos son baja organización y muy baja organización de las actividades en relación a la gestión académica institucional. Por consiguiente, de acuerdo a las respuestas de los encuestados, las instituciones educativas que atienden a los estudiantes en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal, presentan muy bajas

acciones de organización de la gestión en las áreas académicas y administrativas lo que dificultan que los procesos gerenciales y de enseñanza presenten fallas.

Tabla 57. Categorías de Organización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja Organización	6	20,0	20,0	20,0
	Baja Organización	9	30,0	30,0	50,0
	Mediana Organización	5	16,7	16,7	66,7
	Alta Organización	4	13,3	13,3	80,0
	Muy alta Organización	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 40. Categorías de la organización de la Gestión Académica

En este mismo orden de ideas, el gráfico 41, presenta los ítems de la sinergia organización que fueron menos favorecidos en relación a la aplicación de acciones

dentro del proceso gerencial desde las áreas académica y administrativa. En ese sentido los puntajes obtenidos se distribuyen entre las acciones de organización que se aplican y no se aplican en el contexto institucional del SRPA.

Las acciones en general se ubican entre el 1% y el 40% como puntaje máximo de aplicación; sin embargo, las acciones por falta de aplicación, alcanzan un puntaje entre el 60 y 80%. Los puntajes en torno a las áreas están distribuidas de la siguiente manera; para la definición de la estructura organizacional en relación a las actividades pedagógicas extracurriculares se aplican en un 37% y la falta de aplicación representa el 63%; para las actividades relacionadas con el entorno, en cuanto a la ausencia de una estructura definida ésta se encuentra entre el 70% y 80% ; no se asignan responsabilidades para la realización de actividades de vinculación de la familia y la comunidad con un porcentaje entre el 60 y 67%.

De igual manera, no se conforman grupos de trabajo para la realización de actividades con el entorno correspondientes al área académica, respecto a vincular a la familia y a la comunidad, con porcentajes entre el 60 y el 70%. Así mismo el cumplimiento es bajo, oscila entre el 30 y 40% para la sinergia de organización respecto a los ítems relacionados de la gestión académica.

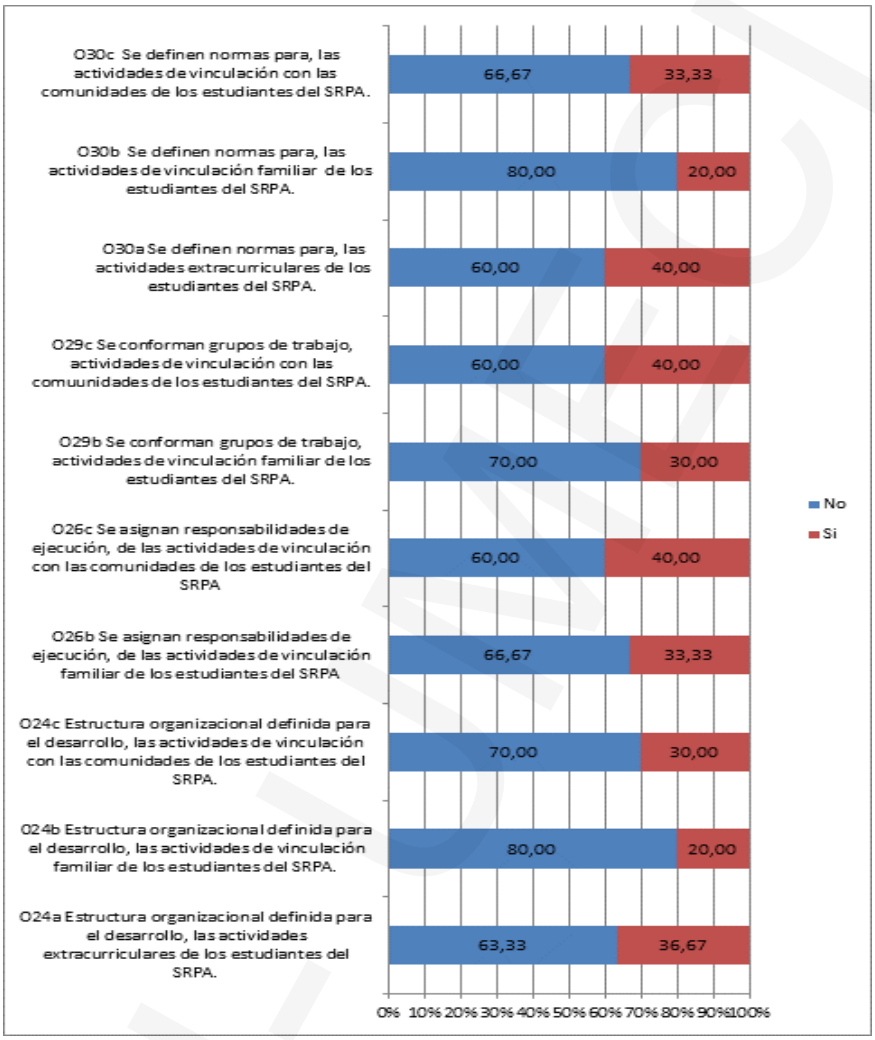
Por otro lado, la definición de normas es ausente tanto en las prácticas pedagógicas, como en las relacionadas con el entorno; en las pedagógicas la ausencia de la organización se da en las actividades extracurriculares, culturales, deportivas y de emprendimiento, con un porcentaje del 60% y los encuestados manifestaron que la definición de normas para la realización de actividades por parte de la institución sólo alcanza el 40%.

Para finalizar, las actividades con el entorno en relación a la definición de normas, presenta un porcentaje de aplicación correspondiente entre el 20 y el 33% y la

falta de normas para las actividades de vinculación con las familias y las comunidades, alcanza un porcentaje del 67 y 80%.

Por lo anterior, la sinergia organización, presenta los puntajes más bajos de aplicación más que todo en el área académica, enmarcada en las prácticas pedagógicas y las actividades con el entorno, lo que significa que las instituciones no están considerando las actividades de vinculación como parte del proceso de reparación de los estudiantes del SRPA de los Departamentos de Nariño y Caldas, además que a partir de los lineamientos del modelo de atención integral del ICBF, tanto la familia como el contexto comunitario están directamente involucrados, lo que conlleva a construir una gestión académica institucional que atienda considerando las necesidades de los estudiantes y aplique las áreas y sinergias de forma integral.

RED-UNICIT



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 41. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia organización

REDUCT

Análisis de la sinergia ejecución

Se presenta a continuación, el análisis de la **sinergia ejecución** de acuerdo a la mediana para lo cual, se utilizaron la **tabla 55 y el gráfico 37**, de las medianas de las sinergias de la gestión académica. Es resaltante que la ejecución es la sinergia que mejor se ubica, obteniendo el puntaje más alto en relación a las sinergias del evento con puntaje de 12,40 de 20 que representa un nivel de "mediana" en el baremo de interpretación. Los casos están ubicados de 3 a 20 puntos en la tabla de estadísticos del evento gestión académica; lo que quiere decir que el grupo es heterogéneo y los puntajes que están por encima de la mediana son dispersos.

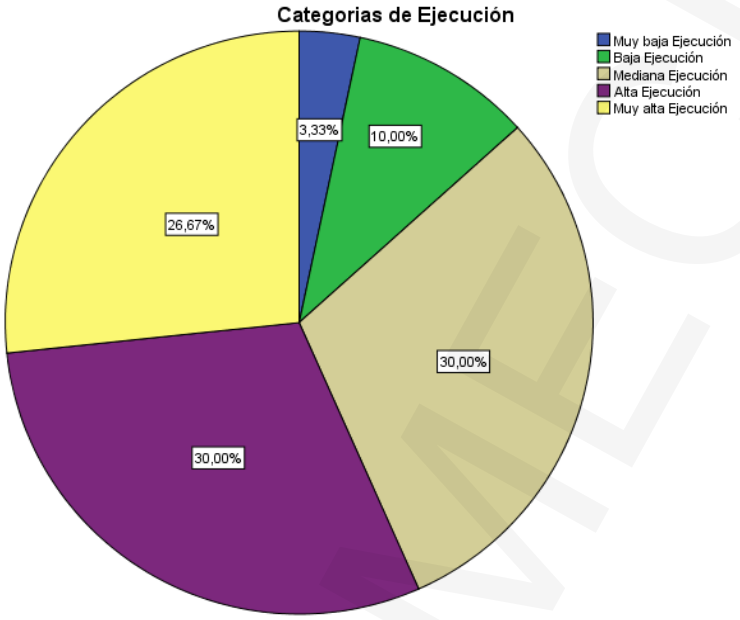
La tabla 58 de categorías de la ejecución, indica que los encuestados, ubican la ejecución en la categoría muy alta, con una frecuencia de 8 puntos correspondiente al 26,7%, las categorías de mediana ejecución y alta ejecución presentan la misma frecuencia 9, con un puntaje del 30% cada una; mientras que el gráfico 42 señala que el 13% ubican la ejecución de la gestión académica institucional en las categorías muy baja y baja, distribuidos así; con puntaje de muy baja ejecución el 3,3% y baja ejecución del 10%. Lo anterior afirma que hay acciones en los contextos de encierro que no se desarrollan lo que afecta el proceso de enseñanza de las instituciones dirigido a los estudiantes del SRPA.

Tabla 58. Categorías de Ejecución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja Ejecución	1	3,3	3,3	3,3
	Baja Ejecución	3	10,0	10,0	13,3
	Mediana Ejecución	9	30,0	30,0	43,3
	Alta Ejecución	9	30,0	30,0	73,3
	Muy alta Ejecución	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

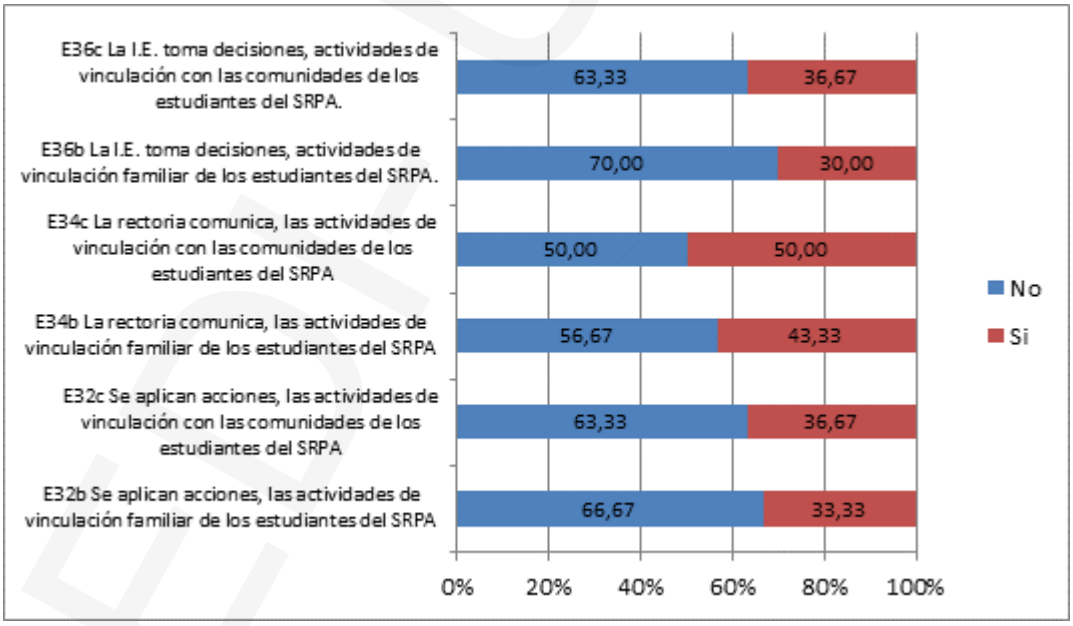
Fuente: Elaboración propia

REPOSITORIO



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 42. Gráfico categorías de ejecución de la gestión Académica



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 43. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia ejecución

En relación al análisis en gráfico 43 de los ítems desfavorables de la sinergia ejecución, que presentan las alternativas de respuestas dicotómicas en relación a si se realizan o no las actividades en cada una de las áreas académicas y administrativas, la ejecución obtiene el puntaje más alto de todas las sinergias; son pocas las actividades que no se realizan, los resultados de las acciones faltantes por ejecutar están distribuidos así; desde el área académica, en relación a las actividades con el entorno se obtienen puntajes negativos en las actividades de vinculación con la familia el 67%, y las actividades de vinculación con la comunidad el 63%.

Respecto a falta de comunicación que hace la rectoría para el desarrollo de actividades con el entorno, las actividades de vinculación familiar se ubican con un puntaje negativo correspondiente al 57% y las de vinculación con la comunidad del SRPA con un 50% de ausencia de comunicación.

Finalmente, la falta en la toma de decisiones en las actividades de vinculación por parte de la institución, presenta el puntaje más alto respecto a la vinculación de las familias con el 70% y las de vinculación de la comunidad con el 63,3%. Los puntajes negativos anteriores, quieren decir que pese a que la ejecución es la sinergia que presenta los puntajes más altos en torno a la aplicación de las acciones, tanto en las actividades de comunicación como en la toma de decisiones que aseguren un proceso de enseñanza efectivo, se debe garantizar que la ejecución de las actividades con el entorno se desarrollen completamente; debido a que si la ejecución es baja se presentan fallas en los procesos de socialización de los estudiantes con el exterior y con sus familias, en consecuencia, se originan inconvenientes para el proceso de resocialización y reparación en los adolescentes del marco del SRPA.

Análisis de la sinergia seguimiento

Se concluye el análisis de las sinergias de gestión académica, con la sinergia de **seguimiento, la Tabla 55 y el Gráfico 37** de las medianas de las sinergias de la

REDUNET

gestión académica institucional, señalan que el seguimiento está ubicado de acuerdo al resultado de los encuestados con 9,58 en el baremo de interpretación y en relación a la tabla de estadísticos, los casos están ubicados de 0 a 20 puntos del evento gestión académica, lo que significa que los puntajes son heterogéneos y están por debajo de la mediana, igualmente, los puntos que están por encima son dispersos, además es la segunda sinergia de acuerdo a la tabla de estadísticos con menor puntaje.

Con respecto a las categorías de la sinergia, mostradas en la tabla 59 y gráfico 44, las respuestas de los encuestados acerca de la gestión académica de las instituciones que atienden el SRPA, se puede afirmar que, el 33% consideran que el seguimiento que se hace a la gestión es muy bajo y bajo, las dos categorías comparten el mismo porcentaje distribuido con 16,7% respectivamente; el 23% manifiestan que medianamente se hace seguimiento, con un puntaje de 4 (13,3%) afirman que el seguimiento académico es alto y 9 puntos, ubican la categoría de seguimiento en muy alto.

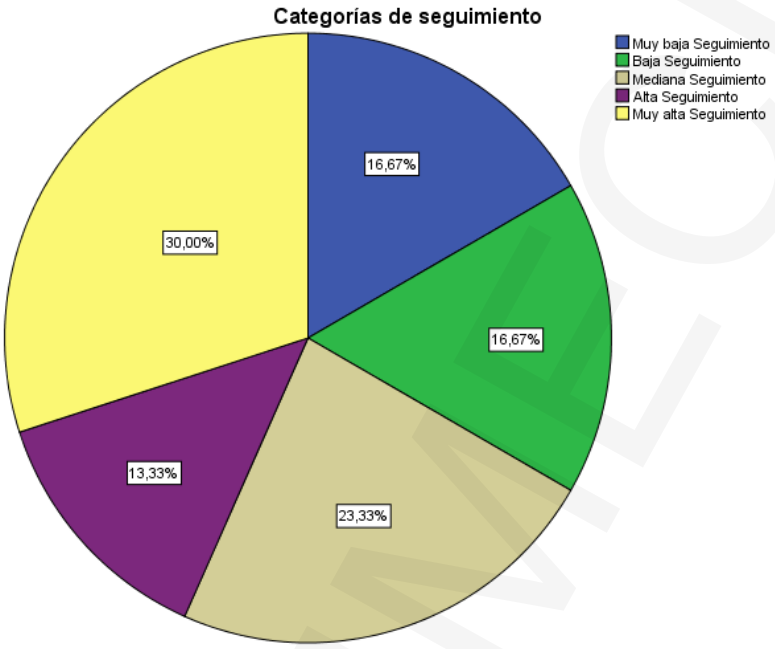
Por consiguiente, la falta de seguimiento oportuno de todas las acciones realizadas desde la práctica, dificulta la identificación de riesgos y desviaciones que permitan desarrollar acciones de mejoramiento para fortalecer los procesos de gestión académica en los contextos de encierro, de esta manera, el seguimiento debe ser aplicado en cada uno de aspectos que conforman el proceso de enseñanza.

Tabla 59. Categorías de seguimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja Seguimiento	5	16,7	16,7	16,7
	Baja Seguimiento	5	16,7	16,7	33,3
	Mediana Seguimiento	7	23,3	23,3	56,7
	Alta Seguimiento	4	13,3	13,3	70,0
	Muy alta Seguimiento	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

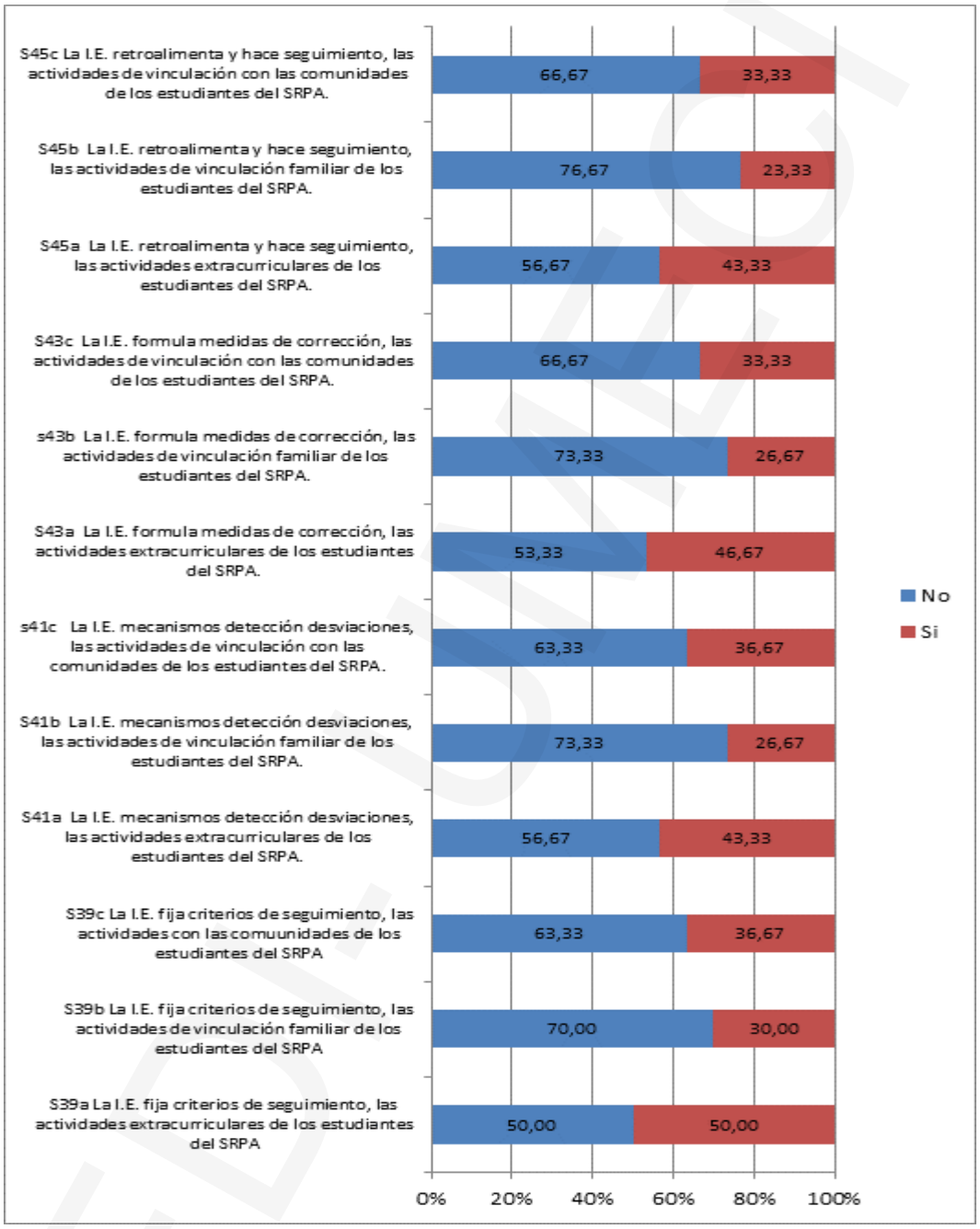
REDUNOT



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 44. Gráfico categorías de seguimiento de la gestión Académica

RED-UNEXPO



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 45. Análisis de ítems desfavorables de la sinergia seguimiento

REDIUFT

El gráfico 45, muestra los ítems desfavorables de la sinergia seguimiento de la gestión académica, a partir de la cual, se fijan los criterios de seguimiento en relación a las actividades extracurriculares (deportivas, culturales y de emprendimiento) y a las de vinculación familiar y comunitaria, los puntajes para los criterios se distribuyen así; entre el 50 y el 70% los encuestados afirman que no se aplican criterios de seguimiento y entre el 30 y 50% afirman que sí.

En relación a los mecanismos de detección de desviaciones para las mismas actividades, un promedio de respuestas del 65% señalan que no se detectan las fallas y el 35% afirman que si se detectan las fallas desde la gestión institucional en relación al desarrollo de actividades y vinculación de familias y comunidad.

Respecto a la formulación de medidas correctivas, en torno a las actividades, entre el 53 y el 67% afirman que no se realizan, mientras que porcentajes entre el 27 y el 47% señalan en los resultados que si se formulan las medidas correctivas.

Finalmente, el proceso de retroalimentación, es efectivo en un promedio del 33%; sin embargo, el 67% de los encuestados, señalan que no se lleva a cabo. Por lo anterior expuesto sobre las categorías de la sinergia de seguimiento, es necesario resaltar que este proceso permite verificar si toda la gestión académica ocurre de acuerdo a lo planificado mediante la fijación de criterios, que permitan detectar las desviaciones y formular las medidas de corrección y retroalimentación en la atención de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).

Es así como las fallas que se encuentran en la aplicación de la sinergia, conllevan a que la gestión académica institucional, no cuente con un seguimiento efectivo de las acciones planificadas, orientadas y ejecutadas, que le permitan corregir su actuar a partir de la construcción e implementación de planes de mejoramiento, para fortalecer la gestión de la Institución de forma que garantice un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo para los estudiantes del SRPA.

RED UNEFA

En ese sentido, es necesario proponer un modelo de gestión académica integral donde se consideren las etapas de planificación, organización, ejecución y un seguimiento pertinente y continuo, que desde las dimensiones de la integralidad y los niveles que se deben abordar desde el SRPA, se brinde una atención formativa acorde a las necesidades y requerimientos de la norma y de los adolescentes del sistema.

4.3 Discusión de los resultados

El resultado de esta investigación evidencia que las prácticas educativas integrales que imparten los docentes en los centros de orientación de los Departamentos de Nariño y Caldas, son descontextualizadas, por lo tanto no son pertinentes al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, debido a que las prácticas en el aula, se orientan desde los modelos educativos tradicionales centrados en contenidos académicos, por lo que no se atiende en el proceso de enseñanza, la educación integral que los estudiantes requieren y deben recibir como parte de un proceso de formación integral de reparación.

Al respecto Tobón (2015), señala que la clave para transformar la educación y superar el tradicionalismo, está en alejarse de las actividades formales y academicistas en el aula, ya que se deja de lado lo afectivo, las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes y todas las acciones que enmarcan un proyecto ético de vida. Contraste que permite entender la razón por la que el proceso de enseñanza tiene falencias y no es pertinente al contexto del SRPA.

Ahora bien, de acuerdo a los resultados de la presente investigación, en relación al evento **prácticas educativas integrales**, dichas prácticas se ubican en la categoría de suficiente, con un puntaje de 37,05. Cabe anotar que hay varios puntajes que están por debajo de la mediana, que se ubican entre 13 y 37,5 que constituyen las categorías entre deficiente y regulares prácticas educativas. Lo que señala que los docentes de las instituciones educativas del SRPA, presentan carencias en los procesos

RED UNET

de preparación, mediación, orientación y evaluación respecto a las acciones que se deben abordar a partir de las dimensiones (ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva/intelectual) como parte del desarrollo de formación integral.

Ahora bien, el proceso de enseñanza en el aula, debe iniciar con la preparación de las clases, la que se conforma de acciones como la preparación del espacio, la selección de contenidos, formulación de objetivos y diseño de actividades y recursos para el aprendizaje. En ese sentido la preparación de las prácticas educativas integrales a pesar de obtener el segundo mejor puntaje en relación a las demás sinergias, hay un porcentaje de docentes correspondiente al 30% que ubican sus prácticas en deficiente y regular.

En relación a las dimensiones de la integralidad, un promedio del 58% de los docentes del Sistema de Responsabilidad Penal de Nariño y Caldas, no están considerando en las planeaciones actividades como la prevención de conductas delictivas, prevención de adicciones por el consumo de sustancias, promoción de hábitos alimenticios sanos, ejercicio y recreación, que son propias y necesarias para la población específica.

Al respecto Danielson (2011), afirma que la enseñanza se origina a partir de cuatro dominios; el primer dominio está relacionado con la preparación de la clase; en ese sentido, el autor expresa que el docente debe cumplir con ciertas características para que la preparación de clase sea acorde y efectiva a las necesidades del contexto. Dichas características hacen alusión a tener un conocimiento disciplinar y didáctico, conocer a los estudiantes, desarrollar directrices y metas de comprensión, conocer los recursos didácticos del área, planear una enseñanza coherente con múltiples aspectos del área y diseñar una evaluación acorde a las actividades planeadas.

REDUNOT

Por lo anterior y en correspondencia al contexto de las Instituciones Educativas en el marco del SRPA, la preparación de las clases se debe abordar a partir de las dimensiones ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva, en las que se planifiquen contenidos relacionados con el respeto, la responsabilidad, el compañerismo, manejo de conflictos, superación personal, cuidado de la salud (en torno a la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, hábitos alimenticios y cuidado del cuerpo), expresión y control de emociones, contenidos académicos, creativos y que promuevan el pensamiento crítico. Esta será la única manera de garantizar que la preparación de las prácticas educativas conlleve contenidos integrales y contextualizados a los adolescentes del Sistema de Responsabilidad Penal.

El segundo proceso de las prácticas educativas, es la mediación, la cual responde según Escobar (2011 como se citó en Fernández y Villavicencio, 2016) a "un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje" (p. 49). En relación a lo que expresa el autor, la etapa de mediación en los contextos de encierro conlleva procesos de interacción pedagógica a partir de los cuales se facilita la exploración y explicación de contenidos, desarrollo de actividades, se habilitan espacios para discutir las temáticas y brindar puntos de vista, se aclaran dudas y se responden preguntas en torno a todos los contenidos abordados en la etapa de preparación.

La etapa de mediación en las instituciones educativas en el marco del SRPA, de Nariño y Caldas, presenta deficiencias en la integración de las acciones pedagógicas y sistemáticas que conllevan a buenos aprendizajes, debido a que la facilitación en las dimensiones ética/volitiva y biofisiológica, no es aplicada por la mitad de los docentes de los Centros de Orientación de los Zagales y Santo Ángel; en ese sentido, los docentes no identifican la necesidad de aclarar las dudas que presentan los estudiantes en torno a contenidos y temas que aborden el control emocional, igualmente, no se brinda la explicación pertinente de temas que promuevan la superación personal; por

REPOSITORIO

consiguiente, la etapa de mediación se hace alrededor de contenidos académicos requeridos en las áreas fundamentales.

Ahora bien, la mediación dentro del proceso de enseñanza debe considerar aspectos prioritarios desde la integralidad, no sólo en relación a los contenidos que se van a facilitar, sino también a la actitud y apropiación que tenga el docente para impartir la mediación de los mismos. En esta etapa todo lo que se planea, se debe transmitir a los estudiantes; por lo tanto, la mediación requiere de la preparación cognitiva, emocional y actitudinal del docente para lograr que los momentos de exploración, explicación, aplicación de técnicas y dirección de actividades favorezcan el proceso de enseñanza.

En este sentido, cuando se reconoce que, en el contexto de encierro, los estudiantes presentan actitudes de ansiedad, irritabilidad y agresión, se hace necesario que el docente cuente con la preparación requerida a fin de que la etapa de mediación surja sin inconvenientes y el docente pueda manejar sin problemas las situaciones que se presenten en la facilitación de la clase.

La tercera etapa que hace parte del evento prácticas educativas integrales es la orientación, se encontró que es la etapa con menor puntaje, en la que más de la mitad de los docentes de las instituciones educativas del SRPA de Nariño y Caldas, ubican la orientación en regular y deficiente; es decir, que los docentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados no dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje de forma integral.

Al respecto, Molina (2002) expresa que, la orientación es un servicio, un modo de guiar y apoyar a los estudiantes, es encaminarlos a seleccionar de manera coherente la alternativa más pertinente, considerando sus habilidades, potencialidades y limitaciones.

REDUNICT

En ese sentido, el docente para poder guiar y orientar debe conocer al estudiante, sus necesidades y el contexto en el que se desenvuelve, para de esta manera llevarlo a escoger lo más conveniente para su desarrollo integral. En los Centros de Orientación Los Zagales y Santo Ángel, las orientaciones que se brindan a los estudiantes en el marco del SRPA, para lograr los objetivos de aprendizaje de la dimensión ética/volitiva en torno a contenidos acerca del compañerismo, respeto, manejo de conflictos y superación personal, no alcanzan el 60%; lo cual es preocupante, debido a que las particularidades de los adolescentes en el marco del sistema, requieren de los contenidos ya nombrados los cuales son primordiales porque hacen parte del proceso integral de reparación, además porque el contexto en el que habitan los estudiantes carece de normas sociales que promuevan sobre todo el respeto, el manejo de conflictos y la superación personal.

Así mismo, las orientaciones desde la dimensión biofisiológica acerca del cuidado de la salud (consumo de sustancias psicoactivas, hábitos alimenticios y cuidado del cuerpo), expresión y control de emociones, el 75% de los docentes de las instituciones de los Centros de Orientación Los Zagales y Santo Ángel, afirman que no hacen el acompañamiento respectivo, lo que perjudica los procesos de aprendizaje integral, ya que los estudiantes de los contextos de encierro, necesitan el acompañamiento y orientación en temas que por lo general aquejan a los adolescentes al momento del ingreso al sistema; además, la falta de control en sus emociones se refleja en sus comportamientos diarios, aunado a la ansiedad causada por la falta de consumo.

En ese sentido, es necesario que desde la orientación de las clases el docente guie el desarrollo integral de los estudiantes y realice el respectivo acompañamiento a los adolescentes del sistema, para garantizar no solo el alcance de los objetivos de aprendizaje en torno a lo cognitivo, sino también la regulación de conductas, el respeto por el otro, el manejo de conflictos, su cuidado personal y de salud que posibilite en

los adolescentes de encierro, mantener buenas relaciones con sus compañeros, familia y contexto cercano; así como infundir en ellos la certeza de que el consumo de sustancias tóxicas trae consecuencias comportamentales y para su organismo, lo que interfiere en su proceso de aprendizaje integral y desarrollo como sujeto social.

Para terminar con las sinergias del evento prácticas educativas integrales, la última etapa corresponde a la evaluación, en la que se valora el proceso de enseñanza desde las dimensiones de la integralidad ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva/intelectual a través de la corrección de actividades, fijación de criterios, chequeo de aprendizajes, aplicación de instrumentos y retroalimentación en torno a los contenidos planeados, mediados y orientados por los docentes que les permite conocer la evolución del estudiante y adoptar estrategias que respondan a las dificultades de comprensión y conlleven al logro del objetivo de aprendizaje.

Respecto a la evaluación, Díaz y Hernández (2000), le dan un sentido de tipo constructivista, más centrado en su importancia y su función; abordan el concepto de la evaluación como una significación o emisión de juicios sobre un asunto determinado y que a la vez implica un proceso de investigación.

Por su parte, el MEN (2009) a partir del Decreto 1290, expresa tres formas de evaluación en el aula, cualitativa, cuantitativa y formativa. En ese sentido al aplicarse la evaluación en un contexto de encierro, es necesario hacerlo de forma integral, considerando el contexto, las particularidades de cada estudiante, las situaciones de consumo de sustancias, el bajo rendimiento académico y demás problemáticas que atañen a la población del Sistema de Responsabilidad Penal.

Los hallazgos acerca de cómo se aplica la evaluación en las Instituciones educativas de Caldas y Nariño en el marco del SRPA, evidencian que el 34% de los encuestados no tienen conocimiento acerca de la evolución de los estudiantes dificultando de esta manera la retroalimentación y adopción de diferentes estrategias,

que lleven a los adolescentes del sistema a comprender los contenidos y a lograr los objetivos de aprendizaje propuestos; lo anterior es preocupante debido a que no se conoce con certeza cuál es el avance que el estudiante del contexto de encierro tiene en torno a los procesos académicos y los contenidos que se enmarcan en las dimensiones de la integralidad.

Ahora bien, a pesar de que 66% de los docentes si conozcan el avance de los estudiantes, es preocupante desconocer lo que pasa con el resto. En ese sentido diseñar planes de mejoramiento o aplicar nuevas estrategias para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje, no es efectivo, ya que no se conoce la realidad acerca de qué contenidos son los que necesitan planeación, facilitación y acompañamiento del docente.

Igualmente, se encontró que más de la de la mitad de los docentes de las Sedes de los Zagales y Santo Ángel, no elaboran criterios de evaluación respectivos y no chequean los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en relación al compañerismo, responsabilidad, respeto, manejo de conflictos y superación personal de manera que permitan valorar su aprendizaje en los referidos aspectos, lo que impide conocer sus avances y dificultades respecto a estos temas que se enmarcan en la dimensión ética/volitiva.

Así mismo, desde la dimensión biofisiológica que enmarca los criterios de evaluación que miden el alcance de los aprendizajes y la aplicación de instrumentos, a contenidos que abarcan el cuidado de la salud, la expresión y el control de emociones, más de la mitad de los docentes de las sedes ya mencionadas, no los aplican. Situación que como las anteriores hacen que la etapa de evaluación no sea efectiva respecto a contenidos inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje integral.

Cabe anotar que el proceso de evaluación se está considerando únicamente en aspectos relacionados con la dimensión cognitiva, en relación a chequear los

REPOSITORIO UNIMINUTO

aprendizajes de las áreas fundamentales. En ese sentido los docentes de las Instituciones que atienden a los adolescentes en el marco del SRPA, deben considerar la evaluación en todos los momentos del aprendizaje orientado en el aula (exploración, estructura, práctica, transferencia y evaluación); en procura de que ésta sea formativa, para que el docente en contexto de encierro, garantice la retroalimentación de los contenidos y se asegure que el alcance de los objetivos de aprendizaje sea efectivo.

Las referencias anteriores en torno a los hallazgos del evento de prácticas educativas integrales y las sinergias que lo conforman, son un aspecto positivo para las entidades territoriales y por ende para las instituciones educativas que atienden a los adolescentes en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal (SRPA) para que tengan el interés de cumplir con los requerimientos nacionales de los sectores educativo y de protección; además de aplicar en el quehacer cotidiano, prácticas educativas que tomen en consideración la integralidad del ser humano y los niveles de atención (personal, grupal, familiar y contextual) que conllevan a un proceso de reparación y justicia restaurativa pertinente; como consecuencia de que el proceso de enseñanza aprendizaje no se enmarca solamente en contenidos académicos sino de forma integral.

En ese sentido Hurtado (2006), expresa que el hecho de que la práctica educativa integral implique abordar la psicología de la integración a partir de las dimensiones (ética y volitiva; bio-fisiológica y cognitiva o intelectiva) en las que el estudiante es visto como una persona, hace que éste se dignifique, incluya e integre a la sociedad sin importar su condición social, estado cognitivo o evolutivo, cultura, nacionalidad, religión o creencia.

Además, en el ser humano, convergen diferentes dimensiones en el momento de precisar lo biofisiológico, ético/volitivo-social y cognitivo, aspectos que para efectos de estudio se les denominará partes, pues ningún estudiante es un ser fragmentado. La práctica educativa integral no puede separar al estudiante de la persona, ya que hace parte de un todo (Hurtado, 2006).

REDUNET

Respecto al evento gestión académica, el resultado de la investigación evidencia que la gestión académica que se implementa en las Instituciones Educativas que atienden a los adolescentes en el marco del SRPA en los Departamentos de Nariño y Caldas, no es pertinente a las necesidades del contexto, debido a que en las instituciones se desarrollan procesos de gestión planificados para población regular.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional (2008), expresa que:

> La gestión académica es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (p.74).

Sin embargo, el Ministerio de Educación Colombiano, no hace distinciones acerca de los procesos de gestión para instituciones educativas regulares y para instituciones que atienden a estudiantes en el marco del SRPA. En ese sentido las instituciones educativas, se ven en la obligación de diseñar una gestión académica que conlleve los cuatro procesos (diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico) contextualizados a las necesidades de la población del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y dar cumplimiento, a partir de ella, al Decreto 2383 del 2015 y a los lineamientos del ICBF respecto al modelo de atención para jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley.

En ese sentido, para el contexto de encierro el evento gestión académica, hace referencia a todas las acciones formativas y administrativas que realiza la Institución y en las que se abordan las sinergias organización, planificación, ejecución, seguimiento y control; las cuales a través del proceso de enseñanza aprendizaje posibilitan nuevos

conocimientos, hábitos y habilidades sociales que conlleva a los estudiantes del sistema a reconstruir su proyecto de vida en la legalidad.

Las razones antes expuestas comprometen a todas las instituciones que atienden a los adolescentes en el marco del SRPA, a resignificar la gestión académica y orientar sus procesos tomando en cuenta el contexto de vulnerabilidad y que los estudiantes, por las características particulares que presentan, distan de ser abordados desde la gestión como población regular.

En relación a los resultados obtenidos para el evento gestión académica por las instituciones educativas Heraldo Romero Sánchez y Miguel Antonio Caro de los Departamentos de Nariño y Caldas respectivamente; la gestión se ubica en la categoría de mediana, con un puntaje de 10 en un máximo de 20 puntos, lo que evidencia que las etapas de organización, planificación, ejecución y seguimiento y control, no garantizan el desarrollo de competencias básicas que conlleven a un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo, en el que se posibiliten habilidades sociales suficientes como aporte a la reconstrucción del proyecto de vida desde la legalidad, además se garantice desde las etapas de la gestión, el acompañamiento de la familia y el contexto cercano del adolescente para lograr así la reparación y restauración integral.

Respecto a las sinergias o etapas de la gestión académica, se obtienen los puntajes con valor ascendente, la mediana de la sinergia organización es de 8,24 sobre 20 puntos. La de seguimiento es de 9,58, planificación 11,21, y la ejecución es de 12 en la escala de 20 puntos. En ese sentido, la sinergia del evento más débil es la organización, mientras que la mejor es ejecución; por lo tanto, no hay correspondencia en la gestión que se implementa en las Instituciones Educativas de Nariño de Caldas, debido a que se deben abordar todas las etapas y no es posible ejecutar acciones y tomar buenas decisiones cuando la estructura organizacional se ubica en el puntaje más bajo.

REDUVET

En relación a las etapas que conforman la gestión es necesario señalar las características de cada una, respecto a lo que evidencian los resultados. Como primera etapa de la gestión académica está la planificación, en ese sentido Ander-Egg (1996), señala que la planificación es una herramienta que se fundamenta en el análisis y la interpretación de la realidad de la educación. Así mismo, esta etapa requiere diversas acciones, métodos y técnicas, asegurando que los cambios que se produzcan, tengan validez humana.

Sin embargo, los resultados de la planificación, señalan que más de la mitad de los docentes no aplican las acciones que se enmarcan en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en las actividades con el entorno. En ese caso, la ausencia de planificación de objetivos y metas claras imposibilita el desarrollo de acciones en las instituciones que atienden a los estudiantes del sistema.

Así mismo, el 69% de las acciones en las que se definen los recursos para planificar el proceso de enseñanza, en relación a la didáctica, para orientar el aprendizaje y definir recursos para realizar actividades extracurriculares y de vinculación familiar como prácticas reparativas, no se están realizando, únicamente el 31% se definen; de esta manera al no planificar los recursos necesarios para la atención y que a la vez no estén descritos en el cronograma de actividades, no hace posible llevarlas a cabo; de allí que, las instituciones educativas no dan cumplimiento a la normatividad respecto a la planificación de espacios y encuentros con el nivel familiar y contextual para facilitar procesos de reparación familiar y personal.

Al respecto, los lineamientos del ICBF (2020) para el modelo de atención expresan que, las prácticas reparativas que deben orientar a los adolescentes del SRPA "rescatan la dignidad de la persona favoreciendo el entendimiento de las partes, atendiendo sus necesidades y motivando el restablecimiento de las relaciones afectadas potenciando la inclusión social" (p.67).

REDUMET

Por lo anterior, las Instituciones educativas deben reflexionar sobre las actividades más relevantes para planificarlas desde la gestión académica, las cuales se deben abordar desde dos áreas; académica en la que se prioriza el currículo, las prácticas pedagógicas y las actividades con el entorno; y la administrativa en la que hace parte la identidad institucional, que a su vez se debe reflejar en el quehacer de las actividades de las Instituciones Educativas del SRPA. En ese sentido, la planificación de las instituciones educativas debe ser flexible y adaptarse a los contextos y cambios sociales y culturales en los que se forman los estudiantes, porque al final, el propósito de la educación es la formación de los estudiantes en pro del desarrollo social sin importar cuál sea su contexto, que sólo se logra desde una buena planificación (Woolfolk 2006).

La segunda sinergia del evento gestión académica corresponde a la organización, según los resultados obtenidos se evidencia que es la etapa con menor puntaje en relación a las demás que componen la gestión en los contextos de encierro. Cabe resaltar que la organización se reconoce como la función que realiza el gestor de la institución educativa, orientada a definir la estructura organizacional de la escuela, así como la asignación de responsabilidades, conformación de grupos de trabajo y normativas coherentes con la atención académica requerida por los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).

Para Fuentes (2016), la organización es constituida como una disciplina de la dirección que tiene un estudio concreto e integral; la organización en el proceso educativo, surge a partir del ordenamiento de las acciones de la actividad pedagógica de la institución que conlleva el cumplimiento de los objetivos para mejorar las actividades referidas a la formación de los estudiantes y al buen funcionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los encuestados de las Instituciones Educativas Heraldo Romero Sánchez y Miguel Antonio Caro, evidenciaron que más de la mitad de los procesos organizativos,

REPOMET

no se están realizando, el 70% ubican la organización en baja y muy baja organización de la gestión académica, lo que hace que en las áreas académica y administrativa se presenten fallas en relación al definir de la estructura, asignar responsabilidades, conformar grupos de trabajo y definir normas, por consiguiente se dificulta el proceso gerencial y de enseñanza.

Igualmente, la sinergia organización presenta los puntajes más bajos de aplicación desde el área académica, las actividades del currículo, prácticas pedagógicas y actividades con el entorno evidencian un puntaje máximo de aplicación del 40%, y los resultados señalan que entre el 60 y 80% no se consideran desde la gestión institucional, así como tampoco la definición de la estructura organizacional de actividades pedagógicas extracurriculares, actividades con el entorno y de vinculación familiar, de la misma manera no se conforman grupos, ni se definen normas para orientar dichas actividades.

Todo lo anterior va en contra de lo que exigen los lineamientos para la atención de los estudiantes del SRPA, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje debe atender a la inclusión, no sólo a partir de una educación inclusiva en la que se consideren las necesidades de aprendizaje, sino que aún desde la gestión la atención debe ser incluyente.

En ese sentido, el modelo de atención de ICBF (2020), para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley expresa:

> La inclusión es un sustantivo de la vida, fuerte y necesario, que significa contener una cosa con otra. Incluir es ante todo un verbo intransitivo, en nuestro caso un verbo que devela la capacidad de los seres humanos para generar vínculos con los otros y consigo mismos, que nos lleva a reconocer a los demás en su diferencia y a hacer de ese reconocimiento un encuentro vital.

> La inclusión construye también una fuerza de doble vía: de los sujetos hacia la sociedad y de la sociedad hacia los sujetos (p. 71).

Igualmente, desde la etapa de organización se deben definir las actividades a realizarse durante todo el año escolar, debido a que las acciones que se definan desde el deporte, la cultura, el emprendimiento, las que vincule a las familias y al entorno más cercano del adolescente del SRPA, posibilitan y se convierten en soporte para la adquisición de habilidades sociales y promover la autonomía y seguridad en ellos.

Todas las razones antes expuestas priorizan la inclusión en el proceso de los estudiantes del SRPA de las actividades de vinculación desde los niveles de atención que exigen los lineamientos nacionales personal, grupal, familiar y contextual, respecto a la participación en eventos deportivos, culturales, de emprendimiento y por supuesto académicos.

En tercer lugar y con el puntaje más alto en relación a las sinergias de la gestión académica está la ejecución, la que abarca todas las acciones prácticas, toma de decisiones y procesos comunicativos que se desarrollan en la institución educativa para el logro del proceso académico de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal del Adolescente (SRPA) a partir de las áreas académica y administrativa.

En ese sentido, Ander – Egg (2003) expresa que la ejecución es el proceso de implementación de lo que se planifica en la primera etapa de la gestión, considerando que, a partir de los resultados obtenidos, se logran los objetivos propuestos de la organización, dicho de otro modo, son todas las acciones que llevan a la práctica la gestión de los procesos de enseñanza – aprendizaje que planifica la institución educativa.

Los puntajes de la sinergia ejecución a partir de los cuestionarios, evidencian un puntaje de 12,40 de 20 puntos representado en el nivel de mediana, de los cuales la mayoría de las actividades (86,7%) señalan que la ejecución si se realiza, únicamente

REPOSITORIO

el 13,3% de las actividades presentan baja y muy baja ejecución. Estos resultados llevan a considerar que las instituciones de los Departamentos de Nariño y Caldas que atienden a los estudiantes del SRPA, si ejecutan las actividades planificadas.

Sin embargo, no hay correspondencia entre las etapas que desarrollan la gestión, ya que desde la planificación (ocupa el mejor segundo puntaje, después de la ejecución) se definen recursos, objetivos, acciones y cronograma; a partir de la organización (con el puntaje más bajo) se define la estructura, se asignan responsabilidades, grupos de trabajo y normas. En ese sentido surge los interrogantes, ¿cómo se puede ejecutar una muy buena gestión cuando los componentes de la organización son tan bajos? ¿qué pasa con la estructura organizacional, con los responsables asignados para la ejecución de las tareas, sin normas definidas?

Lo anterior permite afirmar que desde la ejecución sí se desarrollan las acciones, sin embargo, para la aplicación de las mismas no se toman en cuenta algunos aspectos importantes, lo que hace que no se tenga un orden lógico de aplicación al contexto, por lo tanto, se presentan fallas.

Ahora bien, respecto a los puntajes negativos de las acciones que no se desarrollan, en promedio el 38,3% se relacionan con la falta de ejecución de actividades respecto a los contextos familiares y comunitarios, las cuales no son comunicadas por la rectoría, no se llevan a cabo las acciones de vinculación y no se toma decisiones alrededor de las mismas.

En este sentido, los contextos familiares y comunitarios considerados como redes de apoyo para el adolescente del SRPA, no están siendo tomados en cuenta por las instituciones educativas respecto a la vinculación de las redes para el desarrollo de actividades que promuevan la socialización y reparación del estudiante en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal.

REPUNOT

Al respecto Sluzki (1996, como se citó en ICBF 2020), expresa que “la red social personal es la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas o define como diferenciadas de la masa anónima de la sociedad” (p.17).

Así mismo, el autor hace referencia a la existencia de pruebas confirmadas de que una red personal estable, sensible, activa y confiable garantiza la protección de las personas respecto a las enfermedades y a los conflictos relacionales dentro de la familia; igualmente, actúa como agente de apoyo, acelera los procesos de cambio y de curación en el caso de las enfermedades. Es decir, la red social personal con la que pueda contar una persona, más el adolescente en contexto de encierro o vulnerable, es vital y como lo señala el autor “salutogénica” al punto de que se relaciona la calidad de la red social con la calidad de la salud integral.

Por lo anterior, es necesario abordar desde la gestión académica, la ejecución de actividades, la comunicación y toma de decisiones de todas las acciones que conllevan los procesos del currículo, prácticas pedagógicas, actividades con el entorno e identidad institucional incluyendo como actores fundamentales, la familia y el contexto que hacen parte de los estudiantes del SRPA, para garantizar que los procesos de gestión institucional y cada una de las etapas no presenten ausencias al momento de brindar la atención a los adolescentes y que además la gestión sea efectiva.

Para concluir con las sinergias del evento gestión académica, la última etapa es el seguimiento y control, a partir del cual se verifica si todo el proceso académico ocurre de acuerdo a lo planificado mediante la fijación de criterios que permitan detectar las desviaciones y formular las medidas de corrección y retroalimentación en la atención de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal.

En relación a los puntajes obtenidos de acuerdo al seguimiento y control que hacen las instituciones educativas que atienden a los adolescentes en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal de Nariño y Caldas, se encontró que el seguimiento

REPUMEC

es el segundo puntaje más bajo, que se ubica por debajo de la mediana con un puntaje de 9,58 en relación a 20 puntos. Respecto a las categorías de medición, el 33% de los resultados, indican que el seguimiento y control que se hace desde la gestión es bajo y muy bajo (cada categoría comparte el mismo valor porcentual 16,7%). De igual manera, el resto de puntos se distribuye entre las categorías medio (23%), alto (13% y muy alto 30%.

En este sentido la falta de seguimiento y control oportuno de todas las acciones que se deben realizar en las instituciones, dificulta la identificación de los riesgos y brechas que se presenten, así como formular acciones de mejoramiento efectivas que conlleven al buen desarrollo de la gestión académica y por ende a un proceso de enseñanza aprendizaje pertinente.

Al respecto Koontz & O'Donnell (1987) señalan que, el propósito del seguimiento y control es la evaluación permanente de los resultados que se obtienen de las acciones aplicadas, haciendo una comparación con los indicadores propuestos al inicio, planteados como línea de base, de esta manera, se podrán hacer los ajustes necesarios a las actividades propuestas, para lograr alcanzar las metas. Igualmente, se deben aplicar tres aspectos al seguimiento, en primer lugar, se establecen estándares, seguido se hace la medición del desempeño y finalmente la corrección de desviaciones en relación a estándares y planes de mejoramiento.

Las instituciones educativas en torno al seguimiento desde la evaluación institucional, deben fijar metas y priorizar aspectos críticos, alrededor de los cuales se deben formular acciones de mejoramiento para ser aplicadas durante el año escolar; sin embargo, de las acciones que se aplican durante el año no se hace un seguimiento periódico que garantice que lo planeado si se esté llevando a cabo y que a la vez cause impacto, por lo general, las instituciones hacen el seguimiento al finalizar el año escolar, lo cual impide conocer si lo propuesto o no desde las acciones es pertinente para tener la posibilidad de resignificarlas a medida que la institución así lo requiera.

REDUNET

Ahora bien, en relación a los ítems desfavorables de la sinergia seguimiento y control, a partir de la cual se fijan los criterios de seguimiento en relación a las actividades extracurriculares (deportivas, culturales y de emprendimiento) y a las de vinculación familiar y comunitaria, los puntajes para los criterios están distribuidos entre el 50 y el 70% con los que se afirma que no se aplican criterios de seguimiento y entre el 30 y 50% afirman que sí; respecto a la detección de desviaciones para los mismos ítems un promedio del 65% señalan que las fallas no se detectan y en relación a la formulación de medidas correctivas entre el 53 y 67% afirman que no se llevan a cabo.

En este contexto, lo antes expuesto es preocupante debido a que, en la aplicación de todas las etapas de la gestión académica, es notorio que las actividades extracurriculares, de vinculación familiar y con el entorno no son consideradas por las instituciones educativas, lo que limita de forma considerable la atención que los adolescentes del SRPA necesitan para lograr un proceso de reparación y restauración eficaz.

Finalmente, el proceso de retroalimentación en torno a los ítems de las áreas académica y administrativa, sólo tiene una efectividad promedio del 33%; mientras que el 67% de los encuestados, señalan que no se lleva a cabo. Todo lo antes expuesto sobre las categorías de la sinergia de seguimiento, en relación al evento de gestión académica institucional denota que hay grandes falencias en todo el proceso de gestión de las instituciones educativas que atienden a los adolescentes en el marco del sistema SRPA, debido a que varias de las acciones no se están considerando desde la planificación, por ende no hay seguimiento y control de las mismas que permita medir los avances y priorizar acciones reales para que el proceso de gestión académica se oferte de manera pertinente.

Ahora bien, lo que se expone en torno a las falencias de los eventos prácticas educativas integrales y gestión académica, gira en torno a la falta de apoyo del estado

REDUNOT

colombiano. El hecho de que el Ministerio de Educación Nacional y de Protección promulgue decretos y lineamientos para la atención de los adolescentes del Sistema de Responsabilidad Penal; lleva a que las entidades territoriales den cumplimiento a la norma, sin considerar todo lo que ello implica. Sin embargo, sólo existe desde la normatividad el qué se debe hacer, pero no se brindan las herramientas necesarias para el cómo las instituciones educativas deben abordar dichos requerimientos en la práctica.

De igual manera, los docentes de las instituciones educativas han recibido la formación para atender a estudiantes de poblaciones regulares, pero no están preparados para afrontar de forma pertinente los retos que se presentan a diario en las instituciones en contextos de encierros, las problemáticas que atañen a los estudiantes, son complejas, razón por la cual, los docentes deberían recibir la preparación y herramientas correspondientes, que garanticen un proceso de enseñanza contextualizado y que, a la vez, sea efectivo y acorde a las necesidades de los adolescentes del sistema.

Si bien es cierto, los adolescentes traen consigo realidades que los han alejado del sistema educativo ya varios años y al ingresar nuevamente a la escuela superan la edad respectiva a cada grado escolar, presentan necesidades de aprendizaje, hay algunos que no han tenido la oportunidad de ingresar a la escuela y otros que por diferentes circunstancias, fueron retirados de los planteles educativos; lo anterior, sumado al común que presentan los estudiantes al ingreso al SRPA y quizá lo que más se marca en su conducta, el consumo de sustancias adictivas y bajos niveles de tolerancia, lo que conlleva a que el proceso de enseñanza del docente sea más complejo, lo que se refleja en los estudiantes a través de resultados académicos bajos.

Toda la problemática antes descrita muestra que las instituciones educativas a pesar de brindar la atención a los estudiantes en el marco del SRPA y tratar de cumplir con el proceso de enseñanza aprendizaje, están dejando varios aspectos sin planificar,

organizar, ejecutar y hacer seguimiento desde la gestión académica; en ese sentido, los niveles (grupal, familiar y contextual) no se están considerando en las sinergias, la gestión responde a las poblaciones regulares, más no está contextualizada al Sistema de Responsabilidad Penal; por otro lado, desde las prácticas en el aula no se están orientando contenidos fundamentales desde la integralidad que lleve a los estudiantes a reflexionar acerca de su comportamiento y que les brinde las herramientas necesarias para alejarlos de la delincuencia y poder iniciar un proyecto de vida desde la legalidad.

RED I- UNED

Capítulo V. Construcción teórica

RED-UNECIT

Capítulo V. Construcción teórica

El presente análisis, corresponde al tercer objetivo específico de la investigación, el cual hace referencia a explicar la relación entre la gestión académica y las prácticas educativas en los centros de orientación del sistema de Responsabilidad Penal de los Departamentos de Nariño y Caldas y da lugar a la creación de la teoría que sustenta la relación entre los eventos y se cristaliza en la propuesta. Para los efectos, se utilizó la fórmula de correlación de Spearman, que consiste en una prueba estadística no paramétrica que permite calcular la fuerza de la correlación entre dos variables o eventos, se utiliza usualmente cuando el nivel de medición es ordinal y las muestras son pequeñas (Barrera 2012).

En ese sentido se presenta la relación global que hay entre los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales, igualmente las correlaciones entre cada una de las sinergias que se aborda desde los eventos (ver tabla 60).

La correlación entre los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales, es 0,0067 una correlación moderada, pero altamente significativa a un nivel de 0,001 (ver tabla 61 y gráfico 46); es decir que la forma como se implemente la gestión, va a contribuir a que los docentes de los contextos de encierro, orienten prácticas educativas integrales adecuadas y pertinentes a los procesos de enseñanza aprendizaje en el marco del SRPA.

REDUNET

Tabla 60. Correlación global entre los eventos y sinergias

Correlaciones

			Puntaje transformado Preparación	Puntaje transformado Mediación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación	Puntaje transformado Prácticas Educativas
Rho de Spearman	Puntaje transformado Planificación	Coeficiente de correlación	0,679**	0,647**	0,603**	0,684**	0,663**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30
	Puntaje transformado Organización	Coeficiente de correlación	0,573**	0,592**	0,645**	0,726**	0,669**
		Sig. (bilateral)	,001	,001	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30
	Puntaje transformado Ejecución	Coeficiente de correlación	0,501**	0,500**	0,553**	0,568**	0,509**
		Sig. (bilateral)	,005	,005	,002	,001	,004
		N	30	30	30	30	30
	Puntaje transformado Seguimiento	Coeficiente de correlación	0,679**	0,550**	0,646**	0,658**	0,648**
		Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30
	Puntaje transformado Gestión Académica	Coeficiente de correlación	0,656**	0,631**	0,627**	0,685**	0,667**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa al nivel de 0,001 (Bilateral)

Fuente: Elaboración propia

En este sentido la gestión académica institucional influye en las prácticas educativas integrales; debido a que desde la gestión se deben abordar cada uno de los procesos y componentes para ser llevados al aula por los docentes y garantizar que tanto las prácticas y gestión en el aula, sean pertinentes y eficaces en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes atendidos en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en las modalidades privativas y no privativas. Por todo lo antes expuesto, se considera válido realizar la correspondiente propuesta.

REPOSITORIO

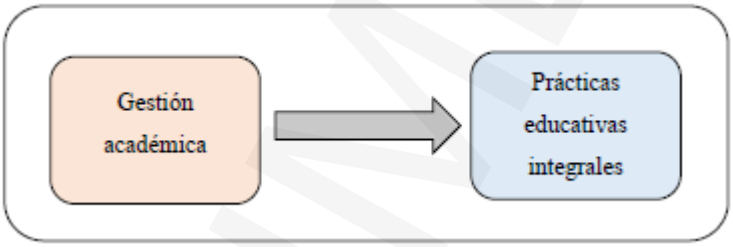
Tabla 61. Correlación entre los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales

Correlaciones

			Puntaje transformado Preparación	Puntaje transformado Mediación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación	Puntaje transformado Prácticas Educativas
Rho de Spearman	Puntaje transformado Gestión Académica	Coeficiente de correlación	0,656**	0,631**	0,627**	0,685**	0,667**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa al nivel de 0,001 (Bilateral)

Fuente: Datos obtenidos de la tabla de correlaciones



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 46. Correlación entre los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales

La tabla 61 muestra que el coeficiente de correlación fue de 0.667, lo que significa que la gestión académica contribuye al 0.44% de las prácticas educativas integrales y que el 0.56% de las prácticas educativas no depende de la gestión académica institucional, sino de otros factores que surgen a partir de las problemáticas específicas en el SRPA, como es la característica flotante de los estudiantes, por los traslados y procesos de judicialización, los llamados de atención y asilamiento por las conductas que van en contra del manual de atención, hospitalización en centros ambulatorios y de atención mental de los adolescentes y jóvenes, que se producen por el consumo de sustancias y demás patologías entre otros.

A continuación, se presentan las correlaciones entre eventos y sinergias de los eventos de la investigación. El gráfico 47 y la tabla 62 presentan las correlaciones altamente significativas entre la sinergia planificación del evento gestión académica y las sinergias del evento prácticas educativas integrales.

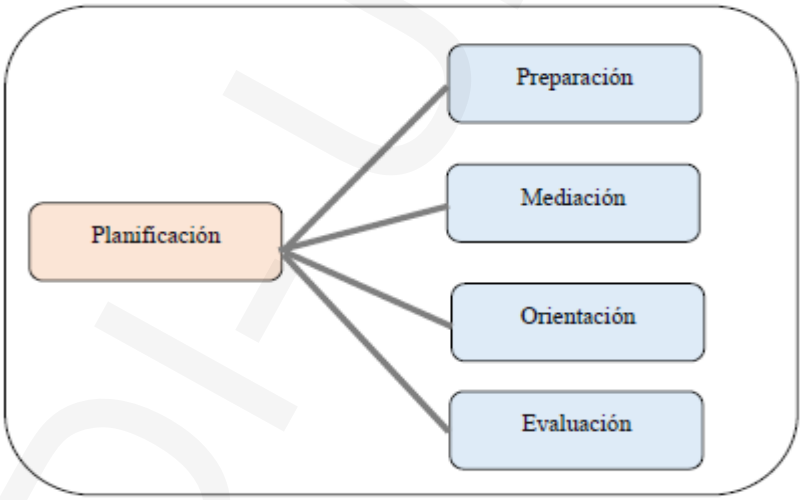
Tabla 62 Correlación entre la planificación y las sinergias del evento prácticas educativas integrales

Correlaciones

			Puntaje transformado Preparación	Puntaje transformado Mediación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación	Puntaje transformado Prácticas Educativas
Rho de Spearman	Puntaje transformado Planificación	Coeficiente de correlación	0,679**	0,647**	0,603**	0,684**	0,663**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa al nivel de 0,001 (Bilateral)

Fuente: Datos obtenidos de Tabla de correlación global



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 47 Correlación entre la planificación y las sinergias del evento prácticas educativas integrales

Los resultados indican que la correlación entre la sinergia planificación del evento gestión académica y las sinergias del evento prácticas educativas integrales son altamente significativas, con un coeficiente total de correlación de 0.663 a un nivel del

0.001; los puntajes del coeficiente de correlación para cada una de las sinergias están distribuidos de la siguiente manera.

- Entre la sinergia planificación y la sinergia preparación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.679 a un nivel de 0.001.
- Entre la sinergia planificación y la sinergia mediación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.647 a un nivel de 0.001
- Entre la sinergia planificación y la sinergia orientación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.603 a un nivel de 0.001
- Entre la sinergia planificación y la sinergia evaluación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.684 a un nivel de 0.001

Lo anterior conlleva a afirmar que la planificación institucional en el marco del SRPA, de las modalidades privativa y no privativa es prioritaria; si bien es cierto, la gestión académica conlleva procesos que se deben planificar para ser puestos en práctica en el aula, en ese sentido lo que no está planificado desde la gestión no se puede realizar, ya que las instituciones educativas que atienden a población regular y a jóvenes y adolescentes en el marco del SRPA, a partir de la autoevaluación institucional, deben priorizar los aspectos críticos de lo que no se está realizando a lo largo del año escolar para que, durante las primeras semanas de cada año lectivo, se incluya a partir de la planeación institucional, la planificación, desde la gestión académica, de todas las acciones a implementarse en cada periodo.

Ahora bien, el hecho de ser la gestión académica la esencia de una institución, conlleva a que desde la planificación se aborden actividades con miras de atender de manera adecuada a los estudiantes en el marco del SRPA; en relación a la integración de acciones desde la gestión curricular y por ende del plan de estudios, se deben

REDUCT

planificar actividades que abarquen la preparación, mediación, orientación y evaluación, acorde al contexto, de los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley.

Por consiguiente, es relevante y altamente significativo, atender desde la planificación específicamente, acciones en las que se delimiten fines, metas, tiempo, responsables, recursos en torno a los contenidos a facilitarse en el aula y en los centros de orientación, aspectos fundamentales que hacen parte de la realidad de los estudiantes del sistema y que a la vez aporten a la reflexión de sus proyectos de vida.

En este sentido, se deben planificar contenidos que abarquen las dimensiones de la integralidad ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva que conlleven a abordar desde el aula, actividades que motiven, promuevan y promocionen acciones en las que se consideren aparte de las dimensiones, los niveles de atención (personal, grupal, contextual y familiar) para que todo lo que se planifique desde la gestión sea efectivo y aporte al proceso de enseñanza aprendizaje integral de los jóvenes y adolescentes en el marco del SRPA.

Así mismo, el gráfico 48 y la tabla 63 presentan las correlaciones altamente significativas entre la sinergia organización del evento gestión académica y las sinergias del evento prácticas educativas integrales.

REDUMCT

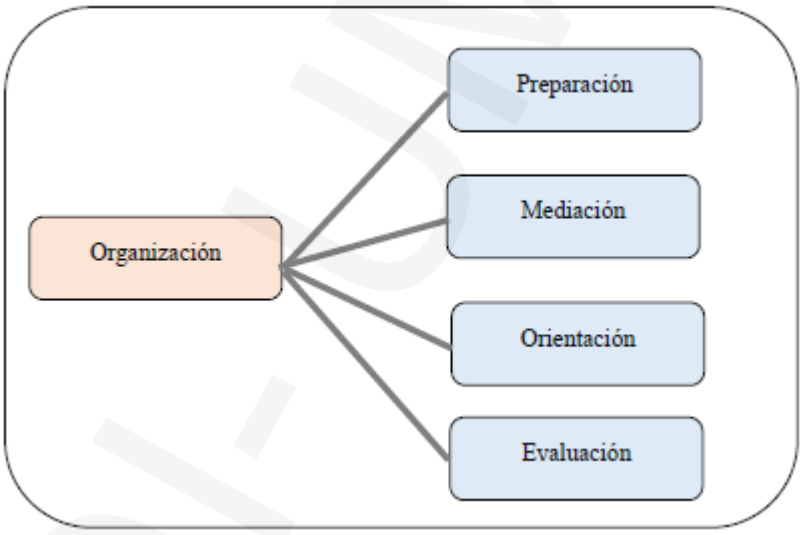
Tabla 63. Correlaciones entre la organización y las sinergias de las prácticas educativas integrales

Correlaciones

			Puntaje transformado Preparación	Puntaje transformado Mediación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación	Puntaje transformado Prácticas Educativas
Rho de Spearman	Puntaje transformado Organización	Coeficiente de correlación	0,573**	0,592**	0,645**	0,726**	0,669**
		Sig. (bilateral)	,001	,001	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa al nivel de 0,001 (Bilateral)

Fuente: Datos obtenidos de Tabla de correlación global



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 48 Correlación entre la organización y las sinergias del evento prácticas educativas integrales

Los resultados indican que la correlación entre la sinergia organización del evento gestión académica y las sinergias del evento prácticas educativas integrales, de la misma manera que la sinergia anterior, son altamente significativas, con un coeficiente total de correlación de 0.669 a un nivel del 0.001; los puntajes del

coeficiente de correlación para cada una de las sinergias están distribuidos de la siguiente manera.

- Entre la sinergia organización y la sinergia preparación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.573 a un nivel de 0.001.
- Entre la sinergia organización y la sinergia mediación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.592 a un nivel de 0.001
- Entre la sinergia organización y la sinergia orientación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.645 a un nivel de 0.001
- Entre la sinergia organización y la sinergia evaluación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.726 a un nivel de 0.001

Los resultados antes mencionados expresan que la organización de la gestión académica en las prácticas educativas integrales es relevante y necesaria, debido a que en cada proceso se debe considerar una estructura de funcionamiento interno en el que se incluyan actividades como la asignación de responsabilidades, conformación de grupos de trabajo y se definan las normas internas para llevar a cabo dichas actividades.

Es importante destacar que la organización de la gestión académica va ligada a la planificación, ya que de acuerdo a las acciones que se planifiquen, se lleva a cabo la estructura que permite desarrollar lo planeado de forma adecuada y siguiendo un orden respectivo, evitando de esta manera dejar de lado acciones relevantes, debido a que se asignan responsables y grupos de trabajo para la ejecución de las mismas.

Ahora bien, los grupos y las responsabilidades, se organizan de acuerdo a los objetivos que se han trazado al inicio del año escolar en la etapa de planeación institucional. De esta manera cuando se lleva al aula las acciones, ya se cuenta con

REDUCT

docentes que se encargan de la organización de las actividades curriculares y extracurriculares. En este sentido, el contar con una estructura que organice las actividades institucionales para los estudiantes en el marco del SRPA, esto permite garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado a las necesidades del contexto y a los requerimientos de la normatividad vigente.

Es decir, desde las instituciones educativas es posible contar con responsables que se encarguen de la organización de las actividades enmarcadas en las dimensiones de la integralidad y que a la vez, atiendan a los niveles de atención; en ese sentido, se conforman grupos para la dimensión ética/volitiva que garanticen que acciones como la promoción del respeto, el compañerismo y el manejo de conflictos se lleven a cabo en la institución a partir de programas culturales o deportivos en los que se vincule la familia y el contexto cercano.

Igualmente, si se tienen como referencia las dimensiones cognitiva y biofisiológica, se organicen actividades académicas y extracurriculares en las que se promocione la salud, la expresión de emociones y el control emocional desde las áreas fundamentales, además que se considere la vinculación de las familias y el contexto cercano. De la misma manera, es posible hacer la invitación y convocatoria al sector salud o fundaciones que atiendan problemáticas relacionadas con el consumo de sustancias, el cuidado por el cuerpo, alimentación saludable, buen uso del tiempo libre y recreativo, que sirvan de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Lo importante de la organización a partir de la gestión académica es que, si se garantiza una estructura funcional, todas las acciones son posibles de realizar, más aún si están organizadas desde las necesidades del contexto y enlazadas con las prácticas educativas integrales que los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley deben recibir como aporte a los procesos de reparación y justicia restaurativa; todo en aras

de dar cumplimiento a los requerimientos nacionales y a la vez aportar a la construcción y mejoramiento de sus proyectos de vida.

En relación a la sinergia ejecución, el gráfico 49 y la tabla 64 presenta que las correlaciones entre dicha sinergia y las del evento prácticas educativas integrales, son altamente significativas

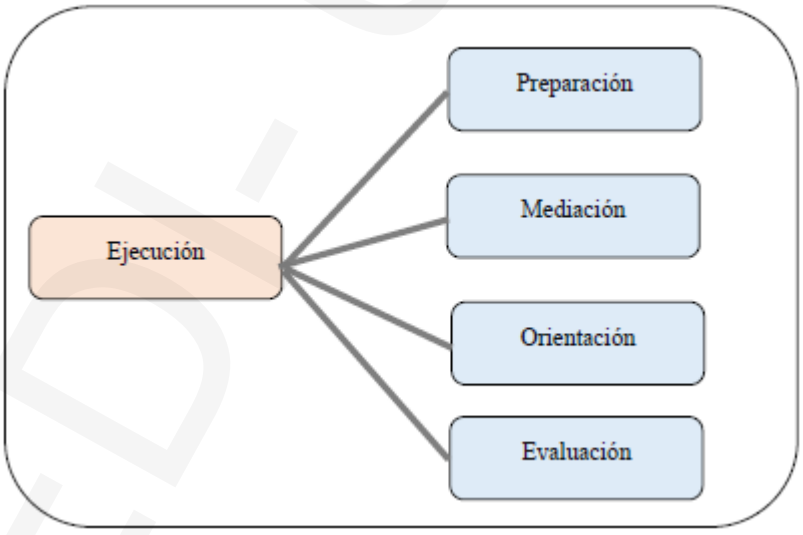
Tabla 64. Correlaciones entre la ejecución y las sinergias de las prácticas educativas integrales

Correlaciones

			Puntaje transformado Preparación	Puntaje transformado Mediación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación	Puntaje transformado Prácticas Educativas
Rho de Spearman	Puntaje transformado Ejecución	Coeficiente de correlación	0,501**	0,500**	0,553**	0,568**	0,509**
		Sig. (bilateral)	,005	,005	,002	,001	,004
		N	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa al nivel de 0,001 (Bilateral)

Fuente: Datos obtenidos de Tabla de correlación global



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 49 Correlación entre la ejecución y las sinergias del evento prácticas educativas integrales

RED-UNET

Los resultados indican que la correlación entre la sinergia ejecución del evento gestión académica y las sinergias del evento prácticas educativas integrales, son altamente significativas, con un coeficiente total de correlación de 0.509 a un nivel del 0.001; los puntajes del coeficiente de correlación para cada una de las sinergias están distribuidos de la siguiente forma.

- Entre la sinergia ejecución y la sinergia preparación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.573 a un nivel de 0.001.
- Entre la sinergia ejecución y la sinergia mediación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.501 a un nivel de 0.001
- Entre la sinergia ejecución y la sinergia orientación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.500 a un nivel de 0.001
- Entre la sinergia ejecución y la sinergia evaluación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.726 a un nivel de 0.001

Lo anterior confirma que la ejecución de la gestión académica es necesaria en las prácticas educativas integrales puesto que, a partir de esta sinergia, se implementan todas las acciones planificadas y organizadas para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, la ejecución juega un papel fundamental en las prácticas educativas; debido a que, para los contextos de encierro, hay varias acciones que pueden estar planificadas, pero si no se ejecutan, no es posible alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes para que sean puestos en práctica desde la legalidad.

La ejecución desde cualquier ámbito, incluido el sector educativo, es lo que hace que se marque la diferencia entre el éxito de una estrategia o el fracaso de la misma; ahora bien, todo lo que se ejecute debe estar respaldado por el conocimiento de

REDUNOT

las personas que lo llevan a cabo, en este caso por lo docentes y directivos de los contextos de encierro, a través de una programación de los recursos adecuados y cronograma de lo que ya planificó y organizó la estructura en las etapas anteriores, de la misma manera para una ejecución correcta, se requiere de la motivación y compromiso del personal que conforma la comunidad educativa.

Así mismo, la ejecución conlleva la materialización de las etapas de planificación y organización, a partir de la alineación de esfuerzos individuales que permitan llevar al aula acciones pertinentes que marquen la diferencia entre un proceso de enseñanza para estudiantes regulares y un proceso específico para estudiantes en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal.

En este sentido, la diferencia radica en ejecutar un proceso de enseñanza aprendizaje a partir de las dimensiones de la integralidad (ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva) enmarcadas en las áreas académicas a partir del currículo (plan de estudios y la jornada escolar), las prácticas pedagógicas (mediación y actividades extracurriculares como deportivas, culturales y de emprendimiento) y las actividades con el entorno (actividades de vinculación familiar y de la comunidad) y el área administrativa, respecto a la ejecución de acciones que consideren la identidad de la institución.

Ahora bien la ejecución que se debe desarrollar en las instituciones en el marco del SRPA, debe considerar la transversalidad de los procesos de comunicación y la toma de decisiones en las áreas académica y administrativa, de esta manera el abordaje de contenidos específicos para los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley (respeto, compañerismo, manejo de conflictos, consumo de sustancias psicoactivas, cuidado por el cuerpo y superación personal entre otros) van a aportar al estudiante el desarrollo de habilidades y competencias que luego van a ser reflejadas desde la legalidad a partir de su conducta y en la toma acertada de decisiones.

REDUNET

Para que se logre la ejecución en las prácticas educativas integrales es fundamental que los directivos (rector y coordinadores) se involucren en las actividades, considerando de esta manera que la ejecución no es una acción aislada; al contrario, debe incluir a todos los colaboradores de la institución educativa para generar compromiso y que éste se vea reflejado a partir del acompañamiento desde la parte más alta del organigrama de la institución, en este caso el rector, seguido por los coordinadores, de esta manera se logra la motivación en la ejecución que a la postre va a redundar en un proceso de enseñanza aprendizaje comprometido y funcional para los estudiantes del SRPA.

Igualmente, para lograr una ejecución adecuada en la institución, es necesario que los objetivos que se hayan planificado para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje sean claros y que, al momento de darlos a conocer por parte de la rectoría, los docentes comprendan cual es el propósito para de esta manera desarrollarlos y llevarlos al contexto del SRPA, en este sentido, los docentes son los encargados de orientar desde las aulas, cada una de las actividades que abarcan las dimensiones y garantizar el acompañamiento de los directivos en las actividades extracurriculares y con el entorno.

Así mismo, el asegurarse de que cada docente conozca sus responsabilidades, es esencial para la ejecución; ya que hay acciones que por no comprender la finalidad o desconocimiento de la normatividad (lineamientos del modelo de atención para jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley del ICBF y las reglas del Decreto 2383 del 2015 del MEN) se van perdiendo en el camino y ya no se ejecutan; los docentes se limitan a implementar sólo parte de la dimensión cognitiva a partir de las áreas fundamentales, lo que conlleva a un proceso de enseñanza aprendizaje con ausencias y que no es pertinente a las necesidades relevantes de los estudiantes en el marco del SRPA. En consecuencia, es vital que cada docente conozca los alcances de su responsabilidad dentro del proceso de enseñanza y comprenda cada una de las prácticas

educativas integrales y actividades a desarrollarse en el contexto del sistema desde las modalidades privativa y no privativa.

Finalmente, la sinergia seguimiento y control del evento gestión académica, en relación a las sinergias del evento prácticas educativas integrales, al igual que todas las sinergias abordadas en la presente investigación es altamente significativa (ver gráfico 50 y tabla 65)

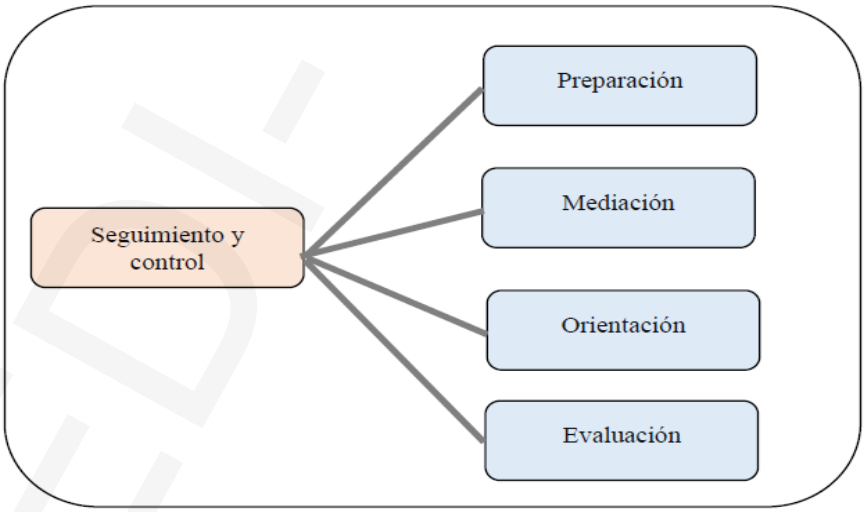
Tabla 65. Correlaciones entre el seguimiento y las sinergias de las prácticas educativas integrales

Correlaciones

			Puntaje transformado Preparación	Puntaje transformado Mediación	Puntaje transformado Orientación	Puntaje transformado Evaluación	Puntaje transformado Prácticas Educativas
Rho de Spearman	Puntaje transformado Seguimiento	Coeficiente de correlación	0,679**	0,550**	0,646**	0,658**	0,648**
		Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa al nivel de 0,001 (Bilateral)

Fuente: Datos obtenidos de Tabla de correlación global



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 50 Correlación entre el seguimiento y las sinergias del evento prácticas educativas integrales

Los resultados indican que la correlación entre la sinergia seguimiento y control del evento gestión académica y las sinergias del evento prácticas educativas integrales, son altamente significativas, con un coeficiente total de correlación de 0.648 a un nivel del 0.001; los puntajes del coeficiente de correlación para cada una de las sinergias están distribuidos de la siguiente forma.

- Entre la sinergia seguimiento y la sinergia preparación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.679 a un nivel de 0.001.

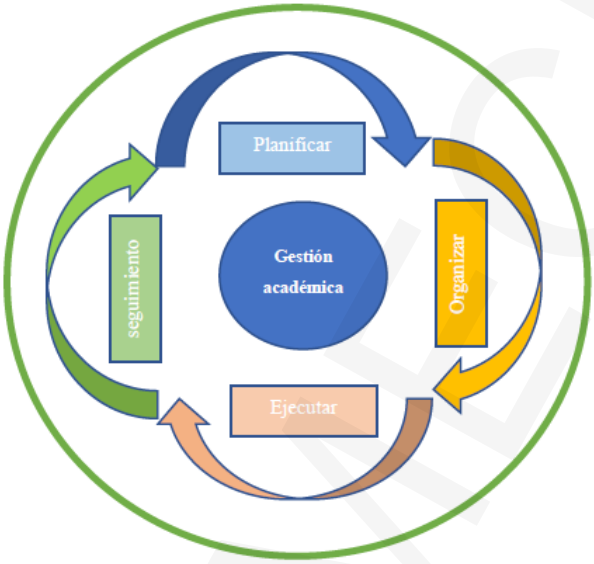
- Entre la sinergia seguimiento y la sinergia mediación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.550 a un nivel de 0.001

- Entre la sinergia seguimiento y la sinergia orientación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.646 a un nivel de 0.001

- Entre la sinergia seguimiento y la sinergia evaluación del evento prácticas educativas integrales, con un coeficiente del 0.658 a un nivel de 0.001

Lo anterior permite afirmar que el seguimiento y control institucional en el marco del SRPA, de las modalidades privativa y no privativa es prioritario; si bien es cierto, la gestión académica trae consigo etapas que se deben abordar en un orden estricto como es la planificación, la organización, la ejecución y por último el seguimiento y control (ver gráfico 51); estas etapas deben seguir un hilo conductor en el sentido de que, si no está planificado, no es posible organizar la estructura para que luego sea ejecutada y si las acciones no se ejecutan, es imposible realizar un seguimiento a las etapas anteriores, menos a la ejecución debido a que no se pueden detectar las desviaciones y brechas existentes en la institución para proseguir con la construcción de planes de mejoramiento.

REPOSITORIO



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 51. Etapas de la gestión académica en el marco del SRPA

Al respecto, el seguimiento y control, hace parte del proceso de evaluación, el cual tiene alta significancia en las prácticas educativas integrales, ya que, a partir de dicho proceso, la institución educativa conoce si las actividades realizadas han sido pertinentes o no al proceso de enseñanza.

Ahora bien, la evaluación institucional tiene dos enfoques, uno global y otro más particular; en el enfoque global, el seguimiento surge al final de cada año escolar a través del proceso de autoevaluación institucional, en el que los docentes organizan grupos de trabajo y reflexionan acerca de las acciones realizadas durante todo el año escolar, en relación a las áreas de gestión; para éste caso el seguimiento a la gestión académica, valorar si el currículo, las actividades pedagógicas, las actividades con el entorno y la identidad institucional alcanzaron los objetivos y metas propuestas en la etapa de planeación, al inicio del año escolar.

REDUMEC

Desde el enfoque más particular respecto a las prácticas educativas integrales, el seguimiento se lleva al aula a partir de la evaluación que le permita al docente valorar el proceso de enseñanza, mediante la corrección de actividades, fijación de criterios, chequeo de aprendizaje, aplicación de instrumentos y retroalimentación; además de permitirle al docente conocer la evolución del estudiante y adoptar estrategias que respondan a las dificultades de comprensión y conlleven al logro del objetivo de aprendizaje.

En ese sentido, el seguimiento y control desde la gestión académica conlleva a fijar criterios, detectar desviaciones, formular medidas de corrección y retroalimentar los procesos. Por consiguiente, desde las instituciones educativas regulares y en el marco del SRPA, se debe hacer uso de las oportunidades de mejoramiento que resultan de la autoevaluación institucional, para garantizar que, en la etapa de planeación, la cual se ejecuta al inicio del año escolar, se prioricen las acciones correspondientes que permitan el mejoramiento continuo y garanticen que el proceso de enseñanza sea efectivo.

Igualmente, el seguimiento y control es relevante para las prácticas educativas integrales, ya que de acuerdo a los resultados que se alcanzan en torno al seguimiento académico, los docentes tienen la oportunidad de conocer cómo están los aprendizajes de los adolescentes, además considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el marco del SRPA, desde las acciones que se planeen al inicio del año, lo más pertinente es unificar la forma de evaluar y hacer seguimiento a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. De acuerdo a la normatividad se debe considerar la evaluación formativa como parte esencial de las valoraciones en el aula, si se garantiza que se van a diseñar o unificar criterios pertinentes de evaluación, se promueve el aprendizaje en los estudiantes, en el sentido de que la valoración que se va a ejecutar va a ser justa y adecuada al contexto.

REDUMET

Por otro lado, todas las acciones de mejoramiento que se prioricen, serán encaminadas para cerrar brechas en el proceso de enseñanza aprendizaje, garantizando de esta manera que las instituciones educativas en el marco del SRPA, presten un servicio adecuado que atienda la normatividad y las necesidades del contexto en torno al aprendizaje y puesta en práctica de los contenidos orientados a partir de las dimensiones de la integralidad.

En síntesis, el seguimiento académico desde la gestión, se realiza en torno a las pruebas estandarizadas internas y externas que a la postre son la puerta de entrada a la educación superior; si bien es cierto, el común de los adolescentes de los contextos de encierro no tienen expectativas en cuanto a completar la secundaria o ingresar a la universidad; el ideal es que, a partir de una gestión académica eficiente, se asegure un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado orientado desde la integralidad, que motive a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley a continuar el proceso de formación y que además vean en él, la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, habilidades y competencias que los lleve a resignificar su proyecto de vida, no reincidir en conductas delictivas y lo que sería ideal, ingresar a la educación superior y culminar su formación para que a través de ella, tengan expectativas y oportunidades diferentes a una vida inmersa en la delincuencia.

En función de los resultados obtenidos en las correlaciones de las sinergias de los eventos gestión académica y prácticas educativas integrales, se hace necesario contar con un modelo de gestión académica que involucre todos los procesos respectivos y que al mismo tiempo integre todos los aspectos que se abordaron en los ítems, a partir de las dimensiones de las prácticas educativas integrales (ver gráfico 52); ya que el servicio sí lo están prestando las Instituciones Educativas, pero los resultados evidencian que tanto la gestión como las prácticas educativas actuales, no son suficientes para las necesidades del contexto del SRPA, por lo que ambas se deben

RED-UNET

resignificar y reorientar hacia una gestión y prácticas educativas integrales, de acuerdo a las exigencias de la norma y de los requerimientos del contexto.

Además, el modelo no sólo sería posible implementarlo en las Instituciones Educativas Heraldo Romero - Sede Santo Ángel y Miguel Antonio Caro - Sede Los Zagales de los Departamentos de Nariño y Caldas, sino que también abriría la posibilidad de llevarse a los demás Centros de Orientación del país que atienden adolescentes del SRPA y deseen brindar un proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado y pertinente.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 52. Modelo de gestión académica para las prácticas educativas integrales en el SRPA

El modelo de gestión académica propuesto, es una articulación entre la guía de autoevaluación de mejoramiento institucional del Ministerio de Educación Nacional (guía 34 del 2008) y los lineamientos de atención del modelo para jóvenes y adolescentes en conflicto con la Ley, (ICBF 2020).

Ahora bien, es necesario anotar que no se cuenta en el país con un modelo de gestión que articule la normatividad exigida por los sectores de educación y protección, en el que se haga efectiva una atención integral a los adolescentes del Sistema de Responsabilidad Penal, mucho menos un modelo específico desde la gestión académica en el que se aborden las prácticas educativas a través de las dimensiones de la integralidad.

Es así como, el modelo de gestión académica para las prácticas educativas integrales en el SRPA, abarca tres aspectos fundamentales: los procesos y componentes de la gestión consignados en la guía 34 de autoevaluación institucional del MEN, los niveles de atención que son referidos en los lineamientos del ICBF (2020) y las dimensiones de la integralidad, abordadas desde la psicología de la integración; razón por la cual, se explica cada uno de los aspectos mencionados y la manera de cómo a través del modelo, se articulan para el contexto del Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes (SRPA). En este sentido, el propósito de la investigadora es que el modelo sea aplicado por las instituciones educativas que prestan el servicio en el marco del SRPA en las modalidades privativa y no privativa de Nariño y Caldas y de los centros de orientación del país que atienden a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley.

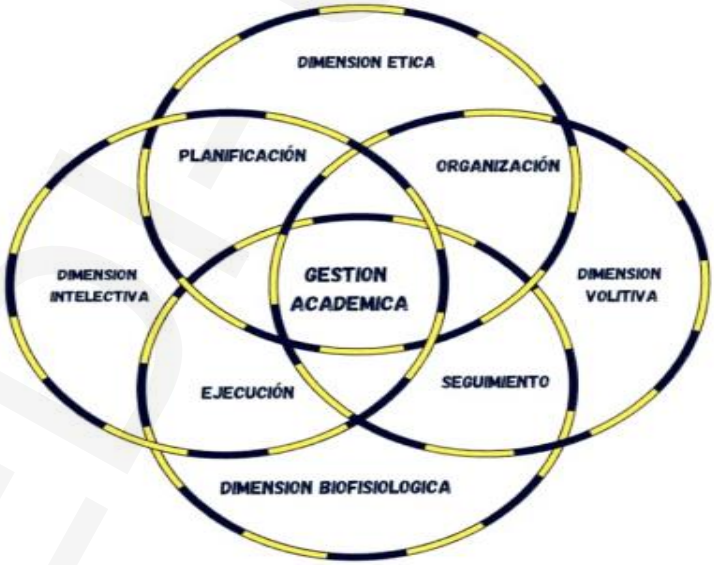
Aspectos de la gestión académica

La definición de la gestión académica a partir de la tabla de operacionalización para la investigación, hace referencia a todas las acciones formativas y administrativas que realiza la Institución relacionadas con la organización, planificación, ejecución y

REDUNET

seguimiento y control, para garantizar en los estudiantes de los contextos de encierro, el desarrollo de competencias básicas necesarias, que promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando en ellos nuevos conocimientos, hábitos y habilidades sociales que los lleven a reconstruir su proyecto de vida en la legalidad.

En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje, se debe orientar a partir de prácticas educativas integrales donde se planifica, organiza, ejecuta y es hecho el correspondiente seguimiento por las instituciones educativas; prácticas llevadas al aula por los docentes a partir de una formación integral en la que se aborden las dimensiones éticas/volitiva, biofisiológica y cognitiva/intelectiva. Ahora bien, el gráfico 52 hace referencia al modelo de gestión académica; sin embargo, para que haya claridad por cada uno de los aspectos que se abordan, es necesario desglosar cada parte para alcanzar una mejor comprensión; el gráfico 53 pertenece a la parte central del modelo, correspondiente a las sinergias de la gestión académica y a la articulación con las dimensiones de la integralidad.



Fuente: Tomado de la parte central del modelo de gestión académica (gráfico 52)

Gráfico 53. Las etapas de la gestión académica y las dimensiones de la integralidad

REPOSITORIO

De esta manera, es necesario que, en las etapas y procesos de la gestión académica, se incluyan los niveles de atención y las dimensiones de la integralidad y se aborden en un solo universo. Lo anterior quiere decir que desde las dimensiones se debe planificar, organizar, ejecutar y hacer el seguimiento a cada uno de los procesos y componentes de la gestión. Los procesos hacen referencia al diseño curricular que enmarca el plan de estudios, a las prácticas pedagógicas que abordan la malla curricular, la gestión de aula, la cual debe considerar los cinco momentos de la clase y el seguimiento académico que hace referencia a las pruebas estandarizadas internas y externas nacionales e internacionales.

De igual manera, atendiendo a las necesidades de aprendizaje y comportamiento de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley y demás particularidades que la población presenta, se debe considerar la institución a quien va dirigido el modelo como lo es instituciones educativas en el marco del SRPA, considerando la normatividad vigente: (MEN, Guía 34 de autoevaluación institucional del 2008, p.30), Decreto 2383 del 2015 y Lineamientos para el modelo de atención del ICBF 2020). Igualmente, desde el primer proceso, diseño curricular, se debe dejar bien definido lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura grado y proyecto, el momento en el que se dará el aprendizaje, así como los recursos que se emplearán y la manera y/o forma de evaluar el referido aprendizaje, lo anterior se ve reflejado en los componentes del proceso a partir del plan de estudios, enfoque metodológico y recursos para el aprendizaje.

En este sentido, el enfoque metodológico apropiado para la población en el marco del SRPA es el aprendizaje significativo orientado a proyectos, a fin de involucrar en el proceso de enseñanza aprendizaje un modelo dirigido a la especificación de conocimientos para el desarrollo de habilidades cognitivas y técnicas, que puedan resultar útiles tanto para desempeñar oficios en un contexto laboral

REDUNET

inmediato, o también para desarrollar conocimientos básicos que den continuidad a la profesionalización del adolescente o joven en conflicto con la ley.

Así mismo, el aprendizaje significativo no puede estar aislado de un modelo pedagógico concreto, y según las implicaciones de los objetivos propuestos en esta investigación se opta por el modelo de aprendizaje basado en proyectos. Según Thomas (2000) se trata de un modelo que organiza un proyecto de forma estructurada con tareas específicas para resolver problemas o cuestionamientos que impliquen un esfuerzo por parte de los estudiantes de forma autodidactica, involucrándolos en el diseño, toma de decisiones, resolución, investigación, creatividad, desarrollo de pensamiento crítico; aspectos que procedimentalmente, durante un periodo especifico, conlleven a obtener resultados tangibles en cumplimiento de los objetivos que persiga determinado proyecto. Para el caso de los estudiantes en el marco del SRPA, el proyecto abarca la dimensión cognitiva, ética/volitiva y biofisiológica y hace transversales contenidos relacionados con el compañerismo, responsabilidad, respeto, manejo de conflictos, superación personal, cuidado de la salud, control y expresión de emociones.

Además, dicho modelo involucra los contenidos auténticos, específicos, integrales y la facilitación del docente, como orientador que conlleva a los estudiantes a lograr los resultados, y sugiere la ruta a seguir, sin ser necesariamente los directores del proceso; de esta manera las clases magistrales ya no son suficientes y pertinentes para la gestión de aula (Kwok y Tan, 2004 y Thomas, 2000).

Se podría entonces decir, que el docente en el aprendizaje significativo basado en proyectos, brinda sus conocimientos, pero son los estudiantes quienes deciden si estos son necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje, ellos le dan significado y lo comprenden desde una perspectiva crítica, validándolos desde sus conocimientos previos y generando nuevo conocimiento para apropiarlo en el proceso de reparación, en el contexto cercano, desde la legalidad y a la postre que se vea reflejado en su proyecto de vida

REPOSITORIO

Es así como, este modelo de gestión académica desde las prácticas educativas integrales orientadas desde proyectos, se entiende como "un proceso cognitivo, complejo y meta-cognitivo, que requiere tanto la práctica como la mente en el aprendizaje" (Kwok y Tan, 2004, p. 3), en otras palabras, se enfoca en hacer algo con lo que se aprende, y no solo se limita a que los estudiantes aprendan para el momento, es para que el aprendizaje sea útil y efectivo para su futuro, es lograr que construyan conocimiento desde un aprendizaje y experiencias en el aula de manera interdisciplinaria.

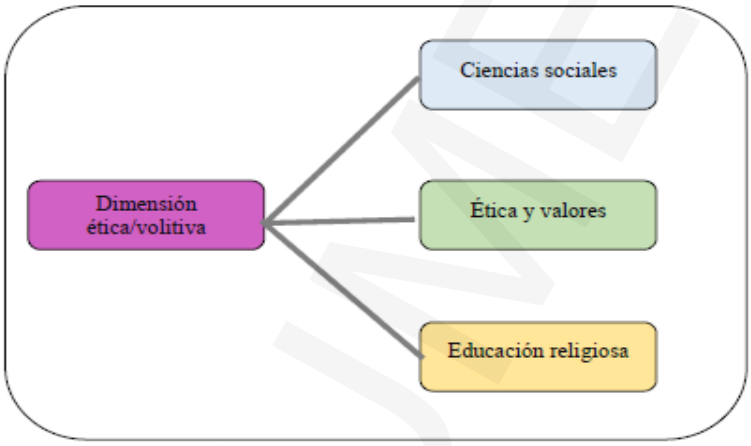
En ese sentido, es el estudiante quien se convierte en el agente promotor de su aprendizaje, construye el conocimiento desde sus saberes previos y desde la interacción con el medio, así el aprender será una capacidad de reorganización de saberes propios con un acercamiento a la realidad de quien aprende, otorgando significado a cada conocimiento construido (Díaz, 2002).

Ahora bien, si se busca otorgar conocimientos con significado a través de una construcción de saberes desde lo consciente y practico, propone entonces orientar el proceso de enseñanza mediante el aprendizaje basado en proyectos, involucrando prácticas educativas integrales auténticas, cotidianas y relevantes en la cultura y la identidad del adolescente en el marco del SRPA; apoyado en la interacción social y la inclusión de los niveles personal grupal, familiar y contextual.

De esa manera, es el docente el que, a partir de las prácticas educativas integrales, logra un rol de facilitador de experiencias y nuevos espacios para que el adolescente construya su conocimiento, por lo tanto, se podría describir esta propuesta como un proceso complejo de interacciones entre el estudiante, el objeto de aprendizaje y el docente, y este último será quien colabore para que el estudiante contextualice y construya significados sobre el objeto de estudio (Londoño et al., 2016).

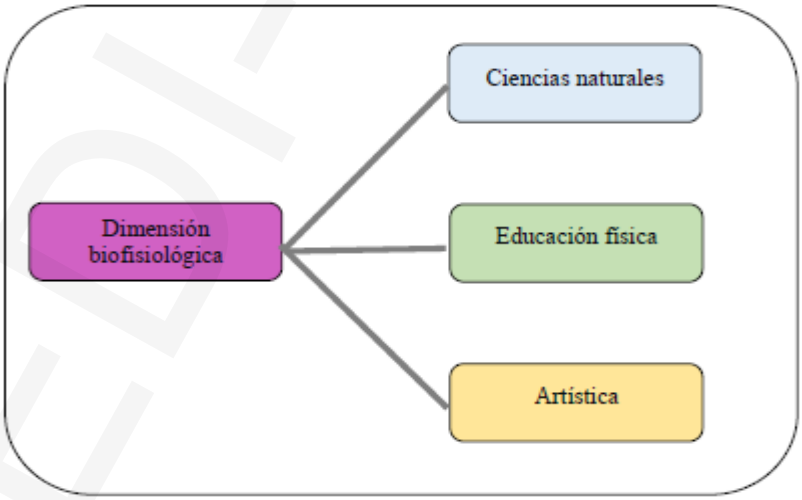
REDUMET

Todo lo anterior lleva a que el diseño del currículo, en base a un enfoque metodológico orientado a proyectos para los estudiantes en el marco del SRPA, se refleje en el plan de estudios de la institución educativa; el cual se diseña a partir de las dimensiones de la integralidad que abarcan las áreas fundamentales y optativas, dicho plan (ver gráfico 54 a 56) se aborda de la siguiente manera:



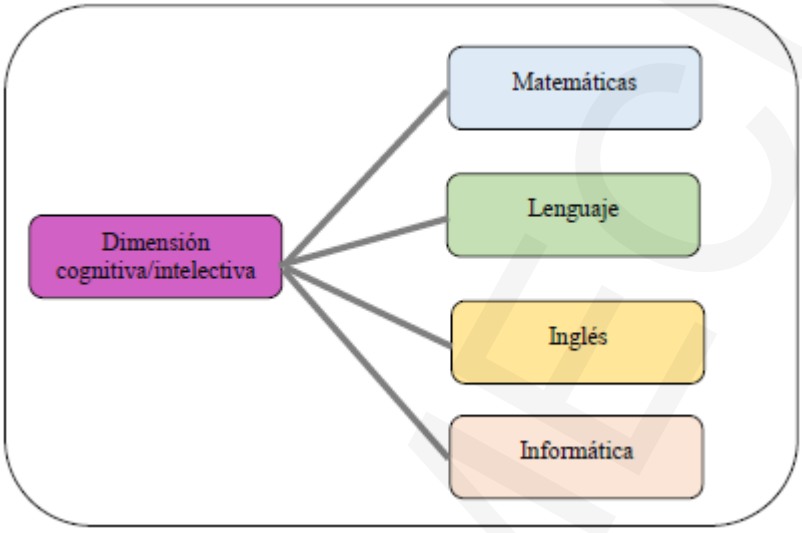
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 54. Dimensión ética /volitiva y áreas fundamentales



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 55. Dimensión biofisiológica y áreas fundamentales



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 56. Dimensión cognitiva /intelectiva y áreas fundamentales

En efecto, cada proyecto se debe abordar desde una dimensión específica; los gráficos (54 a 56), hacen referencia a las áreas fundamentales y optativas que van enmarcadas a partir de una estructura, las que a su vez forman parte del currículo de las instituciones educativas y por ende conforman el plan de estudios.

Así mismo, cada proyecto que hace parte del plan de estudios, debe ser planeado para un periodo escolar, lo que quiere decir que, en cada periodo se deben planear y ejecutar tres proyectos de aula, uno desde la dimensión cognitiva (ver gráfico 56), otro desde la dimensión biofisiológica (ver gráfico 55) y finalmente otro desde la dimensión ética y volitiva (ver gráfico 54), ahora bien, al estar los proyectos compuestos entre tres y cuatro áreas fundamentales, son los docentes de los contextos de encierro, los llamados a sugerir y aportar contenidos y diferentes actividades que conlleven a la ejecución del proyecto.

De igual manera, cada proyecto debe contener un nombre que identifique la dimensión, las áreas y los contenidos a trabajar durante un periodo, un objetivo general, que abarque los contendidos y aprendizajes a lograr, las actividades específicas por cada área, el grupo de grados para los que va dirigido el proyecto, los referentes de

calidad y/o las orientaciones pedagógicas para cada área de acuerdo a los requerimientos del MEN, así como la descripción del proyecto.

Cabe aclarar que las instituciones educativas en el marco del SRPA, orientan sus prácticas desde la normativa nacional, en modalidad multigrado o por ciclos, (ver anexos 9 y 10, propuesta de carátulas de cartillas por ciclos) para el caso específico, los grados están distribuidos de acuerdo a los grupos de estándares básicos de competencias; en este sentido, para el modelo de gestión académica propuesto, los grupos se distribuyen primaria inicial de primero a tercer grado, primaria avanzada cuarto y quinto grado, secundaria inicial abarca sexto y séptimo grado, secundaria intermedia octavo y noveno grado y finalmente la secundaria avanzada para décimo y undécimo grado.

De esta forma, toda la estructura descrita respecto a lo que debe contener cada proyecto, conforma el plan de estudios de las instituciones educativas que atienden a jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley a partir del Sistema de Responsabilidad Penal, para las modalidades privativa y no privativa. Los anexos (1, 2 y 3) hacen referencia a ejemplos que se proponen para la construcción del plan de estudios.

Para continuar con el orden de los procesos, el segundo que abarca la gestión académica son las prácticas pedagógicas, a partir de las cuales la institución educativa debe organizar las actividades para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias, lo anterior a partir de una estructura que dé cuenta de la forma como los docentes intervienen y desarrollan las competencias necesarias para los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas en el marco del SRPA, en los grupos de grados ya referidos, corresponden a las prácticas educativas integrales, en relación a los contenidos transversales que se deben abordar desde las áreas fundamentales que orientan las dimensiones de la integralidad y la inclusión de los niveles de atención (ver tabla 66); ahora bien, estos contenidos son relevantes para el contexto de los

REDUNICIT

adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, debido a que, si no se tienen en cuenta, el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en formación para poblaciones regulares, dejando de lado la problemática social que afecta a los estudiantes del sistema de responsabilidad penal y que a la postre es la esencia del modelo integral de gestión académica que se propone.

Tabla 66. Áreas y contendidos desde la integralidad

Dimensión	Áreas fundamentales	Contenidos transversales	Nivel de atención	Abordaje y/o referente
Ética /volitiva	Ciencias sociales Ética y valores Educación religiosa	Compañerismo Responsabilidad Respeto Manejo de conflictos Superación personal Cuidado de la salud (consumo de SPA, cuidado del cuerpo, hábitos alimenticios) Expresión y control de emociones Conocimiento Creatividad Memoria Pensamiento crítico	Personal Grupal Familiar Contextual	Estándares básicos de competencias
Biofisiológica	Ciencias naturales Educación física Artística			
Cognitiva/intelectiva	Matemáticas Lenguaje Ingles Informática			

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, las prácticas pedagógicas orientadas como prácticas educativas integrales para las instituciones educativas en el marco del SRPA, corresponden al diseño de una malla curricular que abarque opciones didácticas para las áreas fundamentales y optativas, proyectos transversales, estrategias para las tareas, uso de recursos para el aprendizaje y el tiempo sugerido para su desarrollo.

Las mallas curriculares para el modelo de gestión académica abarcan cinco fases; exploración, estructuración, práctica, transferencia y valoración, en cada una de ellas se define la descripción respectiva en torno a las actividades, los recursos de

aprendizaje adecuados para los estudiantes y el tiempo sugerido para la realización de la malla; de ser posible debe abarcar una cantidad de horas para el periodo o mínimo para un mes; es de resaltar que la selección de material concreto y manipulable, debe considerar las particularidades de los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley, debido a que el uso de pegantes, material u objetos que contengan puntas, objetos pesados o metálicos no se pueden utilizar en el contexto.

Así mismo, para la fase de valoración, se propone desde las mallas curriculares diferentes esquemas, gráficos, rúbricas, tablas y demás recursos en miras de fortalecer el proceso valorativo que orientan los docentes del SRPA, haciendo uso de la evaluación formativa, considerada la más pertinente para esta población. Para evidenciar los ejemplos de mallas curriculares con sus respectivas fases, descripción y recursos, ver los anexos (4, 5, 6, 7,8 y 9)

El tercer proceso del modelo de gestión académica corresponde a la gestión de aula, a partir de ella se concretan los actos del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, la gestión hace relación al estilo pedagógico, planeación de clases y la evaluación. En este sentido, el docente en el marco del SRPA, realiza sus prácticas de enseñanza a partir de su saber disciplinar, pedagógico y didáctico.

El docente debe sintetizar en la planeación de las clases el modelo propuesto, debe seguir el hilo conductor desde el Plan de estudios, las mallas curriculares y la gestión de aula, lo que le conduce a abordar la planeación a partir de cinco momentos, exploración, estructuración, práctica y transferencia y finalizar con la evaluación o valoración. Para el plan de clase, la investigadora, hace referencia a los momentos abordados en la ruleta propuestos por el MEN (2017) – Programa PTA (2017) (ver gráfico 11, elementos esenciales para un plan de aula y preparación de la clase, p.176)

De esta manera los anexos (10,11,12 y 13) presentan una muestra de planeación de clases que contiene la identificación institucional, estándar de calidad,

REPOSITORIO

pensamiento o componente de acuerdo al área, evidencias de aprendizaje, objetivo de aprendizaje, cada momento de la clase con su respectiva descripción, recurso a utilizar y tiempo. Ahora bien, el último momento hace referencia a la evaluación o valoración que hace el docente en el aula, al igual que en las mallas de aprendizaje se promueve la evaluación formativa, la cual es pertinente al contexto, en consideración a los requerimientos del Decreto 2383 del 2015, y en atención a las reglas de la prestación del servicio educativo desde la flexibilidad, inclusión, pertinencia y calidad (ver tabla 3). De esa manera, se brindan en los anexos relacionados, alternativas de evaluación formativa que sean utilizados como referencia por las instituciones educativas en el marco del SRPA.

En efecto, tanto el plan de estudios, como las prácticas educativas integrales y la gestión de aula, se hacen evidentes en el cuarto y último proceso de la gestión académica; el seguimiento, en el que se definen los resultados respecto a la asistencia, calificaciones, promoción y recuperación de los estudiantes en el aula y que a la postre se reflejan en las valoraciones obtenidas de las pruebas estandarizadas internas que aplican las instituciones y externas, aplicadas por entidades como el ICFES y Supérate con el saber, las cuales para los estudiantes de grado undécimo son la puerta de entrada a la educación superior.

Razón por la cual, las instituciones educativas están llamadas a preparar a los estudiantes en pruebas internas como simulacros, o pruebas de caracterización en las áreas fundamentales o transversales, para conocer el nivel de los estudiantes y de ésta manera, diseñar proyectos encaminados a nutrir los aprendizajes; igualmente a hacer uso de pruebas de años anteriores para prepararlos y que alcancen la secundaria avanzada; además de motivar la posibilidad de continuar con el proceso de formación, por lo que es relevante preparar a los estudiantes de los contextos de encierro en contenidos, competencias y habilidades que sean significativas y puestas en práctica desde la legalidad.

RED-UNET

De esta manera, el modelo de atención de gestión académica para las prácticas educativas integrales en el SRPA, aborda cada uno de los procesos y requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y los niveles de atención consagrados en los lineamientos del ICBF (ver gráfico 52)

RED- UNET

Capítulo VI. Propuesta

RED-UNECIT

Capítulo VI. Propuesta

6.1 Denominación de la Propuesta

Con base en los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, se diseña la propuesta denominada: Modelo de gestión académico para las prácticas educativas integrales en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, presentado a continuación.

6.2. Descripción de la Propuesta

La propuesta consiste en un modelo de gestión académico dirigido a mejorar las prácticas educativas integrales de los docentes del Sistema de Responsabilidad Penal para los Departamentos de Nariño y Caldas, para aplicarlo en centros de orientación respectivos y demás sedes que atiendan a la población en el marco del SRPA, debido a que el modelo es pertinente y contextualizado para orientarse en las modalidades privativa y no privativa.

Para la construcción de este modelo, se tomaron como eventos la gestión académica que implementan las Instituciones Educativas de Nariño y Caldas en el marco del SRPA y las prácticas educativas integrales que aplican los docentes en el aula, de manera que el modelo incluye los dos aspectos fundamentales tanto en gestión como en el proceso integral de enseñanza aprendizaje, acorde a los lineamientos del sector educativo y de protección.

El modelo de gestión es un marco de referencia para las Instituciones Educativas que prestan el servicio a los adolescentes del Sistema y un apoyo para los docentes respecto a las orientaciones en el proceso de enseñanza integral, el cual aborda las dimensiones ética, volitiva, biofisiológica y cognitiva, que permiten de esta manera a las instituciones, brindar un servicio educativo pertinente al contexto, y a los docentes las herramientas necesarias para la planeación y orientación de actividades que

REDUNECIT

conlleven a reparar y restaurar el proyecto de vida de los adolescentes desde la legalidad.

Para la elaboración del modelo de gestión, se tuvieron en cuenta aspectos en relación a las deficiencias encontradas en la descripción de la gestión académica institucional y las ausencias en las prácticas educativas respecto a la integralidad; que llevan a que tanto la gestión como las prácticas, se orientan para estudiantes de contextos regulares sin que se consideren, en los procesos de gestión y de la enseñanza, las particularidades y necesidades de los adolescentes del contexto de encierro.

6.3. Fundamentación

La propuesta de diseñar un modelo de gestión académica para las prácticas educativas integrales en el SRPA, que mejore los aprendizajes de los estudiantes a partir de las prácticas de aula de los docentes en contextos de encierro, se justifica debido a que:

Los requerimientos nacionales de los sectores educativo y protección, a través del Decreto 2383 del 2015, emanado por el Ministerio de Educación Nacional y los Lineamientos de atención para jóvenes en conflicto con la Ley del ICBF, exigen que las Instituciones Educativas, que atienden a los adolescentes en el marco del SRPA, deben orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de forma pertinente y contextualizada, y además, que dicho proceso debe considerar la aplicación de las ocho reglas fundamentales de atención promulgadas específicamente para ésta población y los niveles de atención en el marco del Sistema,

Los resultados obtenidos luego del análisis del cuestionario de gestión académica, aplicados a los docentes de las Instituciones evidenció que las etapas de gestión no garantizan completamente el desarrollo de competencias básicas necesarias orientadas desde el proceso de enseñanza aprendizaje, además no promueven habilidades sociales suficientes para que los estudiantes reconstruyan su proyecto de

vida legalmente. Lo anterior corrobora que la gestión institucional se construye bajo los principios de la población regular, sin que se contextualice a la población de los adolescentes del SRPA.

Así mismo, la gestión académica cuenta con los cuatro procesos que la conforman, diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico; sin embargo, el currículo no corresponde a la integralidad, ya que los planes de estudios a pesar de los avances realizados en las instituciones, no son pertinentes; los contenidos de programas como caminar en secundaria, educación por ciclos y escuela activa, en primer lugar están descontextualizados, por lo tanto no se cumple con la regla de calidad, además algunas de las actividades propuestas no cumplen con las características de educación inclusiva y flexible, por lo que los contenidos son altos para la población del SRPA.

Por otro lado, los planes no incluyen la vinculación de los niveles grupal, familiar y contextual que se requiere para los procesos de reparación, de acuerdo a los resultados de las pruebas, la mayoría de puntajes obtenidos, evidenciaron que las instituciones no planean, ejecutan y hacen seguimiento a las actividades de vinculación en los niveles nombrados, únicamente atienden desde la planificación el nivel personal y en algunas ocasiones las actividades extracurriculares.

Algo similar ocurre con las prácticas educativas integrales que se midieron en la prueba. Los resultados confirman que los docentes orientan prácticas educativas desde el aspecto netamente académico, dejando de preparar y orientar prácticas que conlleven actividades en las que se desarrolle las dimensiones ética, volitiva, biofisiológica y cognitiva. Lo que hace que el proceso de enseñanza no se oriente de forma integral.

REDUNCT

Igualmente es prioritario abordar contenidos relacionados con el cuidado de la salud y promoción de buenos hábitos alimentarios ya que el común de los estudiantes en el marco del SRPA, son consumidores de sustancias psicoactivas, las que se deben orientar a partir de las áreas fundamentales. El papel del docente en contexto de encierro, es orientar y acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje en los temas relacionados al cuidado de la salud, en aras de crear conciencia acerca de los prejuicios que el consumo conlleva además que, bajo el consumo de sustancias, es cuando los adolescentes cometen más delitos.

En ese sentido, desde las prácticas educativas integrales, se deben también preparar contenidos en torno al manejo de conflictos, control de emociones y promover los procesos comunicativos, ya que los resultados afirman que temas respecto a estos aspectos, no se están considerando por lo que es prioritario abordar estos contenidos específicos, debido a la agresividad que presentan entre pares, además la falta de comunicación y el no tener la capacidad de controlar las emociones, imposibilitan en los estudiantes de los contextos de encierro, promover acciones de reparación y restauración; lo anterior es necesario, para que cuando los adolescentes retomen su vida desde la legalidad, cuenten con herramientas que les permitan convivir en comunidad.

Por consiguiente, el modelo de gestión académico integral, surge de la necesidad que tienen las instituciones en relación a la prestación de un servicio educativo con pertinencia en los contextos de encierro, enmarcado en la normatividad vigente y en las necesidades de los adolescentes y familias. La planificación de la gestión, la organización, ejecución y el seguimiento, garantizan que el proceso de enseñanza aprendizaje se oferte de la mejor manera; ahora bien, las prácticas educativas integrales, permiten a los docentes planear contenidos y estrategias acordes a las necesidades de la población, orientar temáticas y desarrollar habilidades en los estudiantes, que puedan ser puestas en práctica cuando vuelvan a la legalidad. Todo lo anterior garantiza, que desde el sector educativo se aporte al proyecto de vida de una

población vulnerada por las diferentes situaciones que atraviesan, además que se fortalezca el ser y el hacer de los estudiantes y de sus familias.

6.4. Objetivos de la Propuesta

6.4.1. Objetivo General

Proponer un modelo de gestión académica para la orientación de prácticas educativas a partir de las dimensiones de la integralidad, atendiendo a las necesidades de los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley, en las modalidades privativa y no privativa y a los requerimientos normativos nacionales a las instituciones que prestan el servicio educativo en el marco del SRPA en los departamentos de Nariño y Caldas y otras instituciones con características similares.

6.4.2. Objetivos Específicos

Planificar la gestión académica a partir de las dimensiones de la integralidad y los niveles de atención, para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje pertinente en las instituciones que prestan el servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) de Nariño y Caldas.

Organizar la estructura de la institución para lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje sea coherente a las necesidades de atención requerida por las normas y lineamientos, en las instituciones que prestan el servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) de Nariño y Caldas.

Ejecutar todas las acciones planificadas, para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo a las necesidades y al contexto de las instituciones que prestan el servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) de Nariño y Caldas.

REDUCT

Hacer seguimiento y control a la gestión institucional para verificar que todo el proceso de enseñanza planificado se ejecute y sea pertinente al contexto y a los requerimientos normativos para las instituciones que prestan el servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) de Nariño y Caldas.

6.5. Beneficiarios

La propuesta del modelo de gestión académica para las prácticas educativas en el SRPA para los departamentos de Nariño y Caldas, va dirigida a las entidades territoriales (Secretarías de Educación) e Instituciones Educativas que prestan el servicio atendiendo a los requerimientos del Decreto 2383 del 2015 y a los lineamientos del modelo de atención para jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley. (ICBF 2020), en las modalidades privativa y no privativa.

Así mismo, la presente propuesta debe estar coordinada desde las entidades territoriales a partir de la dependencia de calidad educativa, quienes se encargan de verificar el cumplimento respecto a una gestión académica que conlleve la planificación y ejecución de acciones acordes a la población del SRPA; igualmente desde las instituciones educativas, los encargados de coordinar el proceso de gestión son los directivos docentes y coordinadores académicos.

La propuesta debe ser ejecutada por todos los docentes de las instituciones educativas en el marco del SRPA, quienes tienen la responsabilidad de llevar el proceso de enseñanza aprendizaje al aula, a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. En ese sentido son los coordinadores académicos, directivos y la dependencia de calidad educativa de las entidades territoriales, los encargados de hacer el respectivo seguimiento y verificación de los procesos, componentes y actividades que abarca el modelo de gestión académica.

RED-UNFOT

En relación a los destinatarios del modelo de formación, en primer lugar son los treinta funcionarios públicos entre docentes y directivos docentes de las instituciones educativas que prestan el servicio educativo en el marco del SRPA, los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley y las entidades territoriales (Secretarías de educación) de otros departamentos que estén interesados en la implementación de un modelo de gestión académica que oriente prácticas educativas integrales a partir del proceso de enseñanza aprendizaje.

5.6. Productos

A partir de la implementación del modelo de gestión académica el grupo conformado entre directivos y docentes (dos rectores, dos coordinadores académicos y veintiséis docentes) de las instituciones educativas Heraldo Romero Sánchez, sede Santo Ángel y Miguel Antonio Caro, sede Los Zagales de los departamentos de Nariño y Caldas respectivamente, con nombramiento en propiedad para la atención específica de los estudiantes del sistema, lograrán planificar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la planeación y estructuración de un plan de estudios enmarcado en las prácticas educativas integrales, que atiendan a las necesidades del contexto de los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley y que hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal en las modalidades privativa y no privativa; para de esta manera, dar cumplimiento a la normatividad requerida y a la vez contribuir al proyecto de vida de los adolescentes.

Así mismo, a partir del proceso de enseñanza aprendizaje planificado a través de las dimensiones de la integralidad, se orientan los contenidos adecuados para la población conformada al momento por 650 jóvenes en conflicto con la ley, distribuidos así; para la sede Santo Ángel, 83 adolescentes desde la modalidad con privación de la libertad, considerando que el cupo completo son 120 adolescentes infractores y 32 estudiantes para la modalidad no privativa, quienes son atendidos en la sede Heraldo Romero; para la sede los Zagales, 500 cupos para adolescentes en la modalidad con

privación de la libertad, de los cuales al momento están registrados en el SIMAT 382. De esta manera, son 497 los adolescentes en conflicto con la ley, a quienes se orientará el proceso de enseñanza desde contenidos abordados con prácticas educativas integrales.

Cabe mencionar que, en el país a diciembre del año 2020, hay 25 centros de orientación que prestan el servicio educativo a jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley, de los cuales 19 están debidamente legalizados por las entidades territoriales y seis de ellos, en los que el servicio educativo lo garantiza el operador, a partir de la contratación de docentes por hora cátedra; en ese sentido, es de considerar que la presente propuesta puede ser abordada por todos los centros de orientación desde la modalidad privativa y demás instituciones educativas del resto del país desde la modalidad no privativa, debido a que la normatividad en cuanto a la gestión académica, lineamientos y prestación del servicio es la misma y los contextos de los estudiantes, presentan características y problemáticas delincuenciales y psicosociales muy similares.

Igualmente, es necesario expresar que lo mencionado anteriormente en relación a las características se evidencia en las sedes los Zagales y Santo Ángel, debido a que son receptores de adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley de otros centros del país; por tal motivo, es factible y pertinente la aplicación del modelo de gestión académica que se propone en las instituciones educativas que prestan el servicio a los adolescentes en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal en el territorio Colombiano.

6.7. Localización

La propuesta contempla las modalidades privativa y no privativa del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes; por tanto es posible su aplicación para cualquier institución educativa y/o centro de orientación que haga parte del sistema; en

REDUNCT

este caso, se va a ejecutar en los departamentos de Nariño (Sur Occidente de la Región Andina), en la ciudad de Pasto en la Institución Educativa Heraldo Romero Sánchez, sede Centro de orientación Santo Ángel, ubicado en zona urbana de la ciudad de Pasto y en la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, sede Centro de orientación Los Zagales, ubicada en la vereda la Cuchilla (Villa Pilar, Kilómetro 1 vía La Linda) zona rural de Manizales, departamento de Caldas (Centro Occidente de la Región Andina). Por consiguiente, la ubicación geográfica donde se encuentre localizada la institución educativa, no afecta la implementación de la propuesta, siempre y cuando, ésta atienda a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley a partir del SRPA.

5.8. Método

Considerando las características que presentan los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley penal en relación a las problemáticas sociales que presentan, el enfoque más apropiado para la enseñanza, es el aprendizaje significativo orientado a proyectos, que a partir de las dimensiones de la integralidad; desde la gestión académica, se planifiquen contenidos y actividades que llevados al aula a partir de la mediación o facilitación, promuevan el desarrollo de habilidades y técnicas que sean útiles y significativas para ser puestas en práctica por los jóvenes y adolescentes desde el contexto legal.

En ese sentido, el modelo de gestión académica desde las prácticas educativas integrales orientadas desde proyectos, brinda la posibilidad de adquirir y poner en práctica aprendizajes que perduren en el tiempo y que conlleven a nuevas experiencias interdisciplinarias, haciendo que sea el estudiante el promotor de su propio conocimiento, dando sentido a lo aprendido y que a la vez tenga la capacidad de llevar a la práctica habilidades y competencias que coadyuven en la reconstrucción de su proyecto de vida.

REPUNOT

Ahora bien, el enfoque orientado a proyectos desde las dimensiones de la integralidad se debe ver reflejado en todos los procesos de la gestión académica a través del diseño curricular, para construir el plan de estudios de la institución; en la propuesta se presentan algunos ejemplos de proyectos (ver tabla 67) para ser ejecutados en un periodo académico, uno para cada ciclo; cabe destacar que se deben realizar tres proyectos por periodo académico, en ese sentido, dichos proyectos (9 si son tres periodos, 12 si son cuatro periodos) conforman el plan de estudios por cada ciclo.

En relación al segundo proceso del modelo de gestión, corresponde a las prácticas educativas integrales, que se abordan a partir de las mallas curriculares. Igualmente, siguiendo un hilo conductor, éstas se planifican desde la integralidad. A partir de los ciclos que se abordan en el proceso de enseñanza aprendizaje, se presenta un ejemplo de mallas (ver tablas 68 a 72).

Finalmente, el tercer y cuarto proceso del modelo respecto a la gestión de aula y seguimiento académico, hacen referencia a los momentos de la clase y a los aprendizajes que han recibido o reflejado los estudiantes a partir del proceso de enseñanza orientado por la institución, como resultado de la implementación del plan de estudios; en ese sentido, se presentan algunas planeaciones desde la integralidad en las que se consideran los momentos de la clase y se ejemplifica con más claridad instrumentos de evaluación formativa, como parte de los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional respecto a la forma de cómo evaluar a los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley penal (ver tablas 73 a 86).

REDUNOT

Tabla 67. Ejemplo plan de estudios en el marco de educación SRPA

Primaria inicial				
Nombre del proyecto:	Describo y entiendo mi entorno.			
Tiempo	Primer periodo.			
Objetivo general:	Apropiar el entorno para asumir acciones responsables en favor del buen desarrollo integral de los demás y el cuidado de los bienes otorgados a mi servicio	**Actividades específicas:**	Matemáticas	Reconozco el significado del número en el contexto del conteo, comparación y codificación.
				Aplico estrategias para ubicar el valor posicional y realizar equivalencias de un número en el sistema decimal.
			Lenguaje	Describir objetos, personas y lugares de forma detallada y eventos de manera secuencial
				Entender el lenguaje empleado en otros tipos de textos con imágenes fijas.
			Inglés	Escuchar y pronunciar el vocabulario de oficios o profesiones, objetos, lugares y números
				Escribir palabras referentes a oficios o profesiones, objetos, lugares y números
			Informática	Identificar y describir artefactos que se utilizan hoy y no se empleaban en épocas pasadas
				Clasifico y describo artefactos de mi entono según sus características físicas, uso y procedencia.
Dimensión	Cognitiva/intelectiva	**Áreas asociadas**		Matemáticas, Lenguaje, inglés e informática

Temas	
El número de 0 a 1000 y valor posicional del número	La descripción, observación e interpretación de imágenes fijas
Aprendiendo y usando el vocabulario	Los artefactos de hoy del pasado

Grupo de grados:	De primero a tercero			
Referentes de Calidad:	matemáticas EBC grado 3ro a 5to.	Pensamiento numérico y sistemas numéricos	Lenguaje: EBC grados 3ro a 5to.	Producción textual y medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.
	Inglés: Guía 22 Formar en	Habilidad de escucha, lectura y escritura.	Informática: Guía 30. Ser competente en	Naturaleza y evolución de la tecnología

REVISIÓN

	lenguas extranjeras		tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo	
Descripción del proyecto	Los adolescentes que hacen parte del SRPA necesitan apropiar su entorno, por consiguiente, el proyecto busca que esa apropiación sea posible desde el reconocimiento del número con sus significados y significantes; además se requiere que puedan ejercer la lectura y escritura de su propia contexto gracias al desarrollo de la habilidad para describir; también es necesario que su entorno sea expresado en algunos de los idiomas, entre ellos el idioma ingles con la lectura, pronunciación y escritura de profesiones, oficios, lugares y objetos presentes a su alrededor, finalmente tendrá la posibilidad de hacer el ejercicio de apropiar y reconocer los artefactos de la actualidad y sus funciones presentes en su contexto.			

Primaria avanzada				
Nombre del proyecto:	Apropio y entiendo mi cuerpo.			
Tiempo	Primer periodo.			
Objetivo general:	Asumir una posición de autocuidado de mi cuerpo para preservarlo y velar por una buena salud para el propio bienestar y el de los demás	**Actividades específicas:**	Ciencias Naturales	Reconocer el sistema digestivo, respiratorio, muscular del ser humano
				Apropia y explicar las funciones de los sistemas del ser humano estudiados.
			Educación Física	Relacionar las variaciones de la respiración en la actividad física y relajación.
				Apropiar los movimientos y actividades de calentamiento y recuperación en la actividad física.
			Artística	Expresa sus ideas y dialoga con sus compañeros acerca de los ruidos y de la música que escucha (en el hogar, la calle, las tradiciones locales...), de acuerdo con su conocimiento de las cualidades del sonido, de los elementos musicales, de la música y de la historia cultural de su región.
Dimensión	Biofisiológica	**Áreas asociadas**		Ciencias Naturales, Educación física, Artística
Temas				
Los sistemas del cuerpo humano: digestivo, respiratorio y muscular				Ejercicios de calentamiento, respiración, relajación y recuperación.
La música y sus armonías				
Grupo de grados:	De cuarto a quinto			
Referentes de Calidad:	Ciencias Naturales:	Manejo de conocimientos entorno vivo	Educación física: Guía 15: Orientaciones pedagógicas	Competencia motriz

REDIME

	EBC grado 4to a 5to.		para educación física, recreación y deporte	
	Artística: Lineamientos curriculares educación artística.		Me relaciono con características expresivas, de una melodía atendiendo a los cambios súbitos en el matiz o velocidad de la pieza musical.	
Descripción del proyecto	Hacer una descripción en qué consiste el proyecto y cuál es el alcance Es un desafío para el adolescente reconocer su propio cuerpo y apropiar sus funciones con el fin de conllevarlo para que lo pueda valorar y cuidar, por ello, desde las ciencias naturales se plantea hacer el estudio del sistema digestivo, respiratorio y muscular; en alianza con educación física el estudiante reconocerá la presencia y funcionalidad de los sistemas en la vida cotidiana. Educación artística aportará en el reconocimiento de los ritmos y el movimiento del cuerpo en armonía con la música.			

Secundaria inicial				
Nombre del proyecto:	Aprendiendo a leer mi identidad cultural.			
Tiempo	Primer periodo			
Objetivo general:	Asumir una posición crítica frente a sí mismo para auto reconocer los valores culturales y los de los demás en todo momento de mi vida cotidiana y de este modo reconocer la riqueza de la diversidad cultural y sus aportes.	**Actividades específicas:**	Ciencias sociales	Describo características de la organización social, política o económica de la cultura griega y la civilización Inca.
				Comparo las culturas estudiadas con la sociedad colombiana actual y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.
			Ética y valores	Reconocer la identidad personal y cultural.
				Apropiar mi identidad cultural y aceptar la de los demás.
			Educación religiosa	Identifica las diferentes clases de relaciones que establece la persona humana con Dios, con los otros y con el medio ambiente.
Dimensión	Ética volitiva	**Áreas asociadas**		Ciencias Sociales, Ética y valores, Educación Religiosa
Temas				
Civilización griega y civilización inca				Conócete a ti mismo
El ser humano como persona y sus relaciones				
Grupo de grados:	De cuarto a quinto			
Referentes de Calidad:	Ciencias sociales	Relaciones con la historia y las culturas	Ética y valores: Lineamientos curriculares	Identidad y sentido de pertinencia.

	EBC grado 6to a 7mo			
	Educación religiosa: Lineamientos de educación religiosa conferencia episcopal de Colombia		La persona humana y sus derechos.	
Descripción del proyecto	Encontrar y visibilizar el sentido de pertenencia a un legado cultural que difiere entre el pensamiento occidental y Latinoamericano es un gran desafió para la sociedad actual. A razón de lo anterior el proyecto busca integrar desde las ciencias sociales estas dos visiones para que el estudiante establezca los aportes y contradicciones del legado cultural respecto a la configuración de su propia identidad. Desde el ámbito educativo de ética y valores se le propone cuestionarse su propia existencia para aceptar la existencia del otro y finalmente encausar que el educando se apropie de sus principios morales o espirituales que le han sido legados desde el seno de su familia y región de nacimiento.			

Secundaria intermedia				
Nombre del proyecto:	¿Qué me están diciendo con tanta información?			
Tiempo	Primer periodo			
	Fortalecer el pensamiento crítico del estudiante para que pueda hacer una lectura socio-crítica de los sucesos relevantes en el país y el mundo y de este modo pueda contribuir al desarrollo de su superación personal asumiendo acciones justas y corresponsables.	**Actividades específicas:**	Matemáticas	Interpretar analítica y críticamente información estadística proveniente de diversas fuentes: prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas, entrevistas.
				Resolver y formular problemas seleccionando información relevante en conjuntos de datos provenientes de diversas fuentes como prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas, entrevistas.
			Lenguaje	Comprender el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
				Caracterizar los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce
			Inglés	Identificar puntos a favor y en contra en un texto argumentativo sobre temas con los que estoy familiarizado.
				Producir textos sencillos con diferentes funciones (describir, narrar, argumentar) sobre temas personales y relacionados con otras asignaturas
			Informática	Utilizar eficientemente la tecnología en el aprendizaje de otras disciplinas (artes, educación física, matemáticas, ciencias)
				Utilizar responsable y autónomamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para aprender, investigar y comunicarme con otros en el

REDUNET

				mundo.
Dimensión	Cognitiva/intelectiva	**Áreas asociadas**		Matemáticas, Lenguaje, inglés e informática
Temas				
Análisis y comparación de datos con diversas gráficas.			El texto y el sentido global	
Aprendiendo y usando el vocabulario			Aplicaciones software para exponer (PowerPoint, geneally, otros)	
Grupo de grados:	De octavo a noveno			
Referentes de Calidad:	matemáticas EBC grado 8vo a 9no.	Pensamiento aleatorio y sistema de datos	Lenguaje: EBC grado 8vo a 9no.	Comprensión e interpretación textual.
	Inglés, Malla de aprendizaje Transición a 5to	Habilidad de escucha y escritura	Informática: Guía 30. Ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo!	Apropiación y uso de la tecnología
Descripción del proyecto	Hacer una descripción en qué consiste el proyecto y cuál es el alcance La sociedad del siglo XXI es la sociedad de la información y desinformación, de los intereses y maneras de persuadir en ellos, por consiguiente, el proyecto busca fortalecer al estudiante desde la asignatura de lenguaje en reconocer cual es la información global presente en un determinado texto, a su vez desde matemáticas mediante la lectura de gráficas el estudiante podrá conocer que se está diciendo en la actualidad en temas de la economía, educación, salud, política, entre otros. Los puntos de vista se hacen necesarios explicarlos también en el idioma inglés con frases sencillas, al igual que es deber del docente hacer visible esta tarea, retando al estudiante a entender un determinado párrafo en inglés y finalmente lo que se sabe y conoce hay que difundirlo y explicarlo haciendo uso de las TIC			

Secundaria avanzada				
Nombre del proyecto:	Un deber social velar por los derechos.			
Tiempo	Primer periodo			
Objetivo general:	Promover en el estudiante SRPA el conocimiento de los entes estatales que velan por los derechos	**Actividades específicas:**	Ciencias sociales	Identificar las funciones que cumplen las dependencias de vigilancia y control del Estado Colombiano.
				Identificar los mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.
			Ética	Reconocer y cuestionar los estamentos departamentales o regionales que

REDACT

	humanos para que pueda velar por la integridad de los demás y de sí mismo.			promueven la defensa de los derechos humanos.
				Indagar y cuestionar el accionar de la consejería para los derechos humanos en Colombia.
			Educación religiosa	Identifica el fundamento ético de los derechos humanos
			Filosofía	Asumir los problemas de la realidad social identificando las causas que los originan
				Reconoce el postulado filosófico de los derechos humanos
Dimensión	Ética volitiva	**Áreas asociadas**		Ciencias Sociales, Ética y valores, Educación Religiosa, Filosofía

Temas	
Civilización griega y civilización inca	Instituciones y derechos humanos.
Ética de los derechos humanos	Problemas contextuales y derechos humanos.

Grupo de grados:	De grado 10 a 11			
Referentes de Calidad:	Ciencias sociales EBC grado 10 y 11	Relaciones etico-politicas	Ética y valores: Lineamientos curriculares	Sentido crítico
	Educación religiosa: Lineamientos de educación religiosa. Conferencia Episcopal de Colombia	Enfoque Moral Social y participación de las Iglesias	Filosofía: Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media	Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.
Descripción del proyecto	Hacer una descripción en qué consiste el proyecto y cuál es el alcance El proceso educativo desde el ámbito ético – volitivo debe conllevar al estudiante para que en su día a día se interpele por los organismos que velan por los derechos de los ciudadanos en nuestro país, por lo tanto desde las ciencias sociales es un compromiso social ayudar al estudiante para que reconozca las instituciones que velan por los derechos a nivel local, regional y nacional, para que desde el área de ética y valores puedan emitir el sentido crítico frente a estas organizaciones, el cual se complementa con filosofía, en donde el estudiante asume los problemas de su realidad y los confronta con las instituciones defensoras de los derechos humanos. Por su parte, el área de religión prevalecerá en la defensa de los principios ético morales que le otorgan al ser humano, para que pueda alcanzar la paz en su vida interior en relación con la defensa y promoción de los derechos humanos.			

Fuente: Elaboración propia

RESUMEN

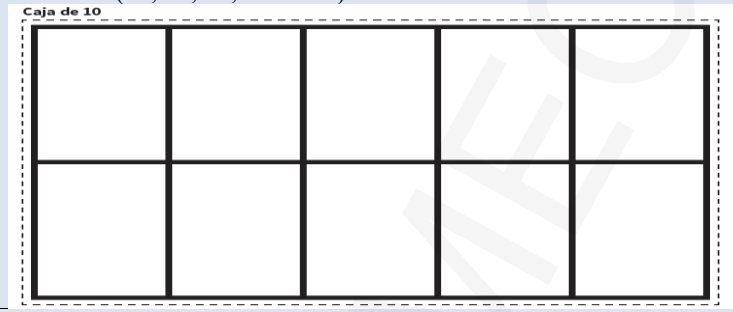
Tabla 68. Ejemplo de mallas curriculares en el marco del SRPA – Dimensión cognitiva

Actividades área de matemáticas - Reconozco el significado del número en el contexto del conteo, comparación y codificación.			
Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración	✓Identificar si en el entorno hay presencia de números. ✓Realizar conteo con distintos materiales presentes en el entorno. ✓Ejercicio de apareamiento para relacionar símbolo, cantidad y nombre.	Fichas con números. Material base 10 Objetos del salón que contengan algún número. Hoja de trabajo para asociación.	30 minutos

RED-UNEFCT

<table>
<tr>
<td>Estructuración</td>
<td>
✓ Presentar fichas con distintos números y ordenarlos de manera ascendente y descendente
✓ Hacer uso del material en base 10 para realizar conteos y asociar número con cantidad.
✓
<table>
<tr><th>UNIDAD</th><th>DIMENSIONES</th><th>REPRESENTACIÓN</th></tr>
<tr><td>Unidad</td><td>1cm por 1cm por 1cm</td><td>Cubo  </td></tr>
<tr><td>Decena</td><td>10cm por 1cm por 1cm</td><td>Barra  </td></tr>
<tr><td>Centena</td><td>10 cm por 10 cm por 1cm de grosor</td><td>Cuadrado  </td></tr>
<tr><td>Unidad de mil (millares)</td><td>10 cm por 10cm por 10cm</td><td>Cubo  </td></tr>
</table>
</td>
<td>Fichas con números por familia.
Material base 10
Guía de trabajo.
Objetos como gorras, camisas que contengan números.
Semillas.</td>
<td>80 minutos</td>
</tr>
</table>

RED-UNEXT

Estructuración	✓ Realizar el trazo de los números identificados y asociar símbolo con cantidad. ✓ Estrategias para comparar números (Uso de la recta numérica). ✓ Identificar los números iguales. ✓ Reconocer el concepto de decena mediante el uso de la caja de 10 y su comprensión por familias del número (10, 20, 30, 40 … 90) 	Material imprimible cajas de 10 Recta numérica	
Práctica	✓ Desarrollar guía de trabajo de asociar, comparar y completar secuencias con el número faltante ✓ Descifrar un dibujo aplicando la teoría del número. ✓ Completar en un organizador el nombre del número de manera escrita y asociar su cantidad de acuerdo a la familia que representa ✓ Identificar los números iguales	Guía de actividades prácticas Material base 10	60 minutos
Transferencia y valoración	✓ Autoevaluación con los criterios enunciados en la lista de cotejo.	Lista de cotejo	20 minutos
Tiempo total			3 horas y 10 minutos

Actividades área de matemáticas Aplico estrategias para ubicar el valor de posicional y realizar equivalencias de un número en el sistema decimal			
Momentos de la	Descripción	Recursos	Tiempo

RED UNEFT

Exploración	✓ Desarrollo de situación problema que involucra unidades, decenas y centenas.	Hoja de trabajo de situación problema. Material base 10 Cuadro de los valores posicionales.	40 minutos
Estructuración	✓ Organizar a los estudiantes en grupos de 4 con 4 estaciones distintas de trabajo organizados de derecha a izquierda, en ella cada estudiante porta un letrero de C D U ✓ Distribuir una determinada cantidad de objetos de acuerdo a las indicaciones del docente. ✓ El estudiante reúne los objetos de acuerdo a la letra indicada. ✓ Diseño de la tabla de orden posicional de los números ✓ Ubicación del número en el cuadro de valor posicional.	Organizador gráfico valor posicional. Bolsas trasparentes y semillas Convención de U, D, C	90 minutos
Práctica	✓ Representar cantidad de objetos presentes en el entorno en el cuadro de valor posicional. ✓ Desarrollar guía de trabajo referente al valor posicional. ✓ Comparar números de acuerdo al valor posicional. ✓ Aplicar el valor posicional del número en distintas modalidades de convención.	Guía de actividades prácticas Organizador gráfico del valor posicional. Plantilla de otras convenciones para representar el valor posicional. Ejemplo: abeja unidad, cerilla o panal decena, colmena centena.	60 minutos
Transferencia y valoración	✓ Autoevaluación con los criterios enunciados en la lista de cotejo.	Lista de cotejo	20 minutos
Tiempo total			3 horas y 30 minutos

REDI-UNEXT

Tabla 69. Ejemplo de malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión biofisiológica - Primaria Avanzada

Actividades ciencias naturales Reconocer el sistema digestivo del ser humano. Apropiar y explicar las funciones del sistema digestivo del ser humano.			
Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	Preguntas orientadoras de exploración en grupos. ✓ ¿Qué se sabe del sistema digestivo? ✓ ¿Qué órganos piensan que lo conforman? ✓ Mediante un dibujo representar como creen que será el aparato digestivo .	Preguntas orientadoras por grupos	30 minutos
Estructuración	✓ Presentar una lámina del aparato digestivo. ✓ Invitar a los estudiantes para que tomen un alimento e imaginen el recorrido. ✓ Describir el camino que realiza el alimento desde que entra a la boca hasta que son expulsados sus residuos. ✓ Video ilustrativo sobre el sistema digestivo y las funciones	Fiche o lamina del aparato digestivo Alimentos (dulces o frutas). TV	60 minutos
Práctica	✓ Teoría sobre el sistema digestivo y actividades de comprensión. ✓ Realizar un diseño del sistema digestivo utilizando materiales del medio. ✓ Tabla de doble entrada de clasificación de alimentos, sustancias y bebidas beneficiosas y dañinas para el sistema digestivo. ✓ Completar organizador gráfico del sistema digestivo relacionando el nombre de sus órganos	Guía de actividades prácticas Materiales reciclables del medio Rúbrica de la tabla de doble entrada. Organizador gráfico	90 minutos
Valoración o transferencia	✓ Autoevaluación con los criterios enunciados en la lista de cotejo. ✓ Portafolio de aprendizaje.	Lista de cotejo Rúbrica de portafolio.	30 minutos
Tiempo total			3 horas y 30 minutos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 70. Ejemplo malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión ética/ volitiva secundaria inicial

Actividades ética y valores Reconocer la identidad personal y cultural			
Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	Trabajo en binas. ✓Invitar a los estudiantes para que formulen preguntas sobre su propia vida ✓Copiar el tablero las preguntas que los estudiantes se hacen.	Tablero o papelógrafo	25 minutos
Estructuración	✓ Resaltar el interrogante ¿Quién eres? ✓ Confrontar dichos interrogantes con los siguientes enunciados. Soy fulano de tal... Ese es tu nombre ¿Pero tú?; Soy de... Allí naciste ¿Pero tú?; • Soy hijo de.... Esos son tus padres ¿Y tú?; • Vivo en... Allí vives ¿Pero tú?; Soy estudiante, trabajador... Eso haces ¿Pero tú?, Soy hombre, mujer... Ese es tu sexo ¿Pero tú?; • Soy niño, joven... Esa es tu edad ¿Pero tú? ✓ Promover la reflexión con los siguientes enunciados y propiciar otros. SOY UN CUERPO. Ello implica: ocupar un espacio; estar en un mundo… SOY UN SER VIVO. Ello implica: sentir, sufrir, enfermarse, nacer, morir... SOY SEXUADO. Ello implica: ser atraído por el otro sexo, gozar, ser papá o mamá... SOY AFECTIVO. Ello implica: alegrarse, entristecerse, angustiarse... SOY COMUNICATIVO. Ello implica: expresarse, manifestarse... SOY INTELIGENTE. Ello implica: resolver problemas, analizar, aprender, crear... SOY RACIONAL. Ello implica: preguntarse, responderse, argumentar... SOY LIBRE. Ello implica: tomar decisiones, responsabilizarse.	Tablero o papelógrafo. Preguntas orientadoras. Imágenes significativas para el contexto. Organizador gráfico	60 minutos

REDUNECIT

	SOY PRODUCTIVO. Ello implica: creatividad, iniciativa, esfuerzo... SOY SOCIAL. Ello implica: relacionarse, participar, ser solidario, tener amigos... SOY MORAL. Ello implica: obrar a conciencia, seguir principios y valores... SOY ESTÉTICO. Ello implica: admirar, contemplar... SOY TRASCENDENTE. Ello implica: esforzarse por ser más, proyección hacia el futuro, cultivarse... ✓ Realizar un organizador gráfico con los enunciados que más se identifica ✓ Proponer una variedad de imágenes apropiadas al contexto para que el estudiante se identifique (mascotas, oficios, personajes destacados) e indique el porqué de su elección.		
Práctica	✓ Realizar un pequeño escrito para presentarse a sus compañeros de grupo y escoger un animal, símbolo con el cual se identifica. ✓ Realizar un collage de palabras e imágenes con todos los estudiantes del grupo en los cuales expresen su identidad para ubicarlo en un lugar visible. ✓ Dar a conocer la autobiografía haciendo uso del organizador gráfico seleccionado para este fin.	Hoja de trabajo Imágenes de personas, lugares, animales, etc. Silueta textual de la autobiografía.	50 minutos
Valoración o transferencia	✓ Heteroevaluación mediada por registro anecdótico	Registro anecdótico	30 minutos
Tiempo total			2 horas y 50 minutos

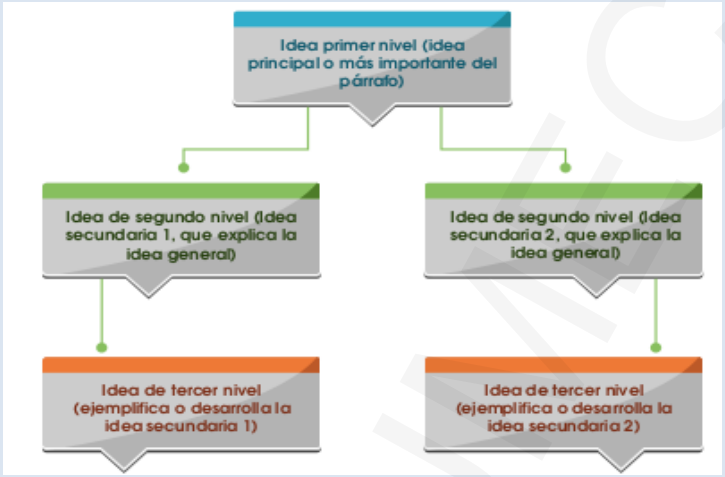
Fuente: Elaboración propia

REDIMECIT

Tabla 71. Ejemplo de malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión cognitiva - Secundaría intermedia

Actividades lenguaje Comprender el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.			
Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	Antes de iniciar ✓Realizar un diálogo sobre el tema que se quiere tratar para reconocer el sentido global ✓Tema global: Marchas sociales en Colombia ✓Preguntas orientadoras ¿Qué saben sobre las marchas sociales en Colombia? ¿Por qué se originan las marchas sociales en Colombia? ¿Cuáles son las zonas en donde se evidencia mayor presencia de marchas sociales en Colombia? ¿Qué pasaría si no existieran marchas sociales en Colombia? ¿Qué efectos positivos y negativos han traído las marchas sociales en Colombia? ¿En la actualidad quienes son los protagonistas de las marchas sociales en Colombia? ✓Organizar en binas a los estudiantes y entregar una o dos preguntas para su reflexión. ✓Registrar las respuestas en el tablero.	Tablero o papelógrafo Preguntas orientadoras, Marcadores otros.	40 minutos
Estructuración	✓ Entregar al estudiante diferentes tipos de textos e indicarles que en ellos identifiquen las marcas extratextuales (títulos, gráficos e imágenes); textuales (palabras en negrilla o subrayadas) ✓ Formular hipótesis al texto ¿De qué tratará? ¿Qué tipo de texto será? ¿Quién lo escribió? ¿Con qué propósito lo escribió? ✓ Invitar para que los educandos establezcan relaciones entre las hipótesis y la respuesta a las preguntas formuladas en la exploración. ✓ Realizar la lectura de los textos escogidos y entregados a los estudiantes en binas ✓ Conllevar a los estudiantes a visualizar la silueta del texto dado e identificación de párrafos. ✓ Realización lectura mental del párrafo e identificación de la idea central.	Tablero o papelógrafo. Preguntas orientadoras. Imágenes significativas para el contexto.	90 minutos

REVISIÓN

	✓ Organizar las ideas en el siguiente organizador gráfico  ✓ Invitar a analizar con los estudiantes el diagrama del párrafo 1 del texto, identificar conectores y marcas textuales (puntuación) y proceder a eliminar las que no sean procedentes. ✓ Ejercicio de poslectura. ✓ Escribir las ideas principales de todos los párrafos. ✓ Identificar la idea principal o redactarla. ✓ Identificar las ideas que apoyan la idea principal y las que no. ✓ Elaborar el resumen del texto.	Organizador gráfico	
Práctica	✓ Indicar los pasos que se realizaron para llegar a realizar el resumen en un mapa conceptual. ✓ Entregar a cada estudiante un párrafo corto sobre las sustancias psicoactivas. ✓ Invitar a los estudiantes para que con el uso del diagrama determinen las ideas principales y secundarias.	Diagrama para identificar ideas. Texto corto sobre las sustancias psicoactivas.	60 minutos
Valoración o transferencia	✓ Desarrollar las preguntas orientadoras para la reflexión en el diario de clase ¿Qué hicimos antes de leer?, ¿Por qué se hizo? ¿Cómo ayudó para	Diario de clase.	30 minutos

	lograr el objetivo? ¿Qué se hizo durante la lectura? ¿Cómo debe leerse un texto para identificar su sentido global? ¿Para qué sirvió el diagrama? ¿Por qué se suprimió algunas ideas? ¿Cómo se hizo la supresión? ¿Cómo se construyó el sentido global del texto?		
Tiempo Total			3 horas y 40 minutos

Fuente: Elaboración propia

REDI- UNEG

Tabla 72. Ejemplo malla curricular en el marco del SRPA. Dimensión ética/volitiva - secundaria avanzada

Actividad Ciencias Sociales Identificar las funciones que cumplen las dependencias de vigilancia y control del Estado Colombiano.			
Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	✓ Proponer una cartelera con imágenes de las diferentes instituciones públicas del estado. ✓ Invitar a los estudiantes para que hagan una previa selección de las mismas atendiendo a la siguiente pregunta ¿Cuáles de ellas defienden los derechos humanos y por qué? ✓ Anotar las respectivas sugerencias en el tablero como evidencia para la reflexión.	Tablero o papelógrafo Preguntas orientadoras Marcadores otros. Imágenes de las instituciones públicas en Colombia.	25 minutos
Estructuración	✓ Presentar a los estudiantes el siguiente organigrama: 	Tablero o papelógrafo. Organigrama PDF organismos de control de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/manual-estado/pdf/28_organismos_control.pdf#page=18	90 minutos

REDIMENSIONA

	✓ Subdividir a los estudiantes en binas y darles la oportunidad para que ellos escojan la institución que quieren abordar. De ella deben extraer la siguiente información ✓ Objeto y funciones que están asociadas a la defensa de los derechos humanos. ✓ Hacer uso de los medios disponibles en el grado para socializar los resultados de la consulta. ✓ Diligenciar el organigrama anexando las funciones más representativas que procuran la defensa de los derechos humanos. ✓ Indicar las funciones que no se evidencian en la vida cotidiana.		
Práctica	✓ Consultar sobre la institución descentralizada adscrita al departamento administrativo para la seguridad social ICBF los siguientes aspectos: Definición y funciones tomadas de la ley 7 de 1979 ✓ Hacer una mesa redonda para socializar las funciones que son evidenciadas y las que no lo son en el contexto en el que viven los estudiantes.	https://www.ICBF.gov.co/sites/default/files/ley7de1979.pdf	60 minutos
Valoración o transferencia	✓ Al finalizar la secuencia presentar portafolio y diario de clase en el cual el estudiante registra lo siguiente: Lo aprendido. Aspectos que me llamaron la atención. Dificultades que se presentaron. Aspectos que puedo mejorar en el desarrollo de la clase.	Diario de clase. Portafolio	30 minutos
Tiempo total			3 horas y 25 minutos

Fuente: Elaboración propia.

REDIMEOT

Tabla 73. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área de matemáticas actividad 1

Institución		Sede:	
Primaria inicial	Grados	1ro, 2do y 3ro.	
Estándar	**Pensamiento**	**Evidencias de aprendizaje**	
Describir, comparar y cuantificar situaciones con números en diferentes contextos y con diversas representaciones	Numérico	Realiza conteos iniciando en cualquier número. Utiliza el material en base 10 para representar un determinado número. Ubica un determinado número en la recta numérica. Identifica la igualdad en los números y el signo matemático	
Objetivo de aprendizaje: Reconocer el significado del número mediante el conteo y codificación del mismo para que el estudiante se familiarice con el uso apropiado de los números			

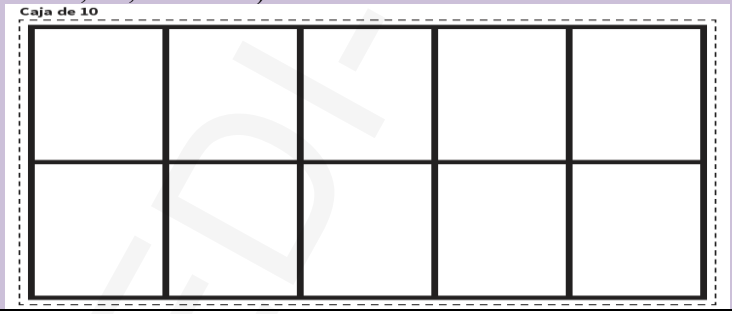
Estrategia metodológica y descriptiva.

Momentos de la clase	Descripción	Recursos	Tiempo
Exploración	✓ Identificar si en el entorno hay presencia de números. ✓ Realizar conteo con distintos materiales presentes en el entorno. ✓ Ejercicio de apareamiento para relacionar símbolo, cantidad y nombre.	Fichas con números. Material base 10 Objetos del salón que contengan algún número. Hoja de trabajo para asociación.	30 minutos
Estructuración	✓ Presentar fichas con distintos números y ordenarlos de manera ascendente y descendente ✓ Hacer uso del material en base 10 para realizar conteos y asociar número con cantidad.	Fichas con números por familia. Material base 10 Guía de trabajo. Objetos como gorras, camisas que contengan números. Semillas. Material imprimible cajas de 10 Recta numérica Tapas	80 minutos

REDUMEC

UNIDAD	DIMENSIONES	REPRESENTACIÓN
Unidad	1cm por 1cm por 1cm	Cubo 
Decena	10cm por 1cm por 1cm	Barra 
Centena	10 cm por 10 cm por 1cm de grosor	Cuadrado 
Unidad de mil (millares)	10 cm por 10cm por 10cm	Cubo 

- ✓ Realizar el trazo de los números identificados y asociar símbolo con cantidad.
- ✓ Estrategias para comparar números (Uso de la recta numérica).
- ✓ Identificar los números iguales.
- ✓ Reconocer el concepto de decena mediante el uso de la caja de 10 y su comprensión por familias del número (10, 20, 30, 40 … 90)



Vasos

REDUVET

Práctica y transferencia	✓ Desarrollar guía de trabajo de asociar, comparar y completar secuencias con el número faltante ✓ Descifrar un dibujo aplicando la teoría del número. ✓ Completar en un organizador el nombre del número de manera escrita y asociar su cantidad de acuerdo a la familia que representa Identificar los números iguales	Guía de actividades prácticas Material base 10	60 minutos
Valoración	Autoevaluación con los criterios enunciados en la lista de cotejo.	Lista de cotejo	20 minutos
Actividades de nivelación y/o profundización	Taller práctico Ejercicios de realimentación desde un nivel menos complejo a nivel más complejo.		
Observaciones generales			
Firma del docente:			

Fuente: Elaboración propia.

REDI-UNEXT

Tabla 74. Ejemplo de Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA - Lista de cotejo

Lista de Cotejo								
Nombre del estudiante		Periodo						
		Grado						
		Actividad de evaluación		Fecha	DD	MM	AA	
Asignatura o área:								
No.	Criterios a evaluar	Cumplimiento		Observaciones				
		Si	No					
Exploración								
1.	Realicé la identificación de números en el entorno, el conteo con distintos materiales y los ejercicios de apareamiento.							
Estructuración								
2.	Ordené los números dados de acuerdo a las indicaciones del docente.							
3.	Di buen uso al material en base 10 y realice las respectivas actividades.							
4.	Puedo ubicar un número en la recta numérica y reconocer los números iguales							
5.	Hago uso apropiado de las cajas de 10 y organizo las familias de 10 a 90.							
6.	Puedo hacer conteos con números mayores de 100 y relacionar el número con la escritura							
Práctica y transferencia								
8.	Desarrollé la guía de trabajo de manera autónoma.							
9.	Identifiqué el dibujo oculto en la actividad asignada por el docente							
10.	Realicé el organizador gráfico indicado por el docente y completé las actividades indicadas							
Actitud comportamental								

REPOSITORIO

11.	Estuve atento en las clases y di buen uso a los materiales suministrados.			
12.	Brindé respeto y apoyo a mi docente en las clases.			
13.	Di un trato respetuoso a mis compañeros.			
14.	Participé de manera activa en la clase y me sentí a gusto en la misma.			

Valoración de los criterios	Nivel de desempeño
De 12 a 14 criterios demostrados	Muy bien
De 8 a 12 criterios demostrados	Satisfactorio
De 4 a 6 criterios demostrados	En proceso
De 0 a 4 criterios demostrados	Requiere apoyo

Fuente: Elaboración propia

REDI-UNICIT

Tabla 75. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área de matemáticas actividad 2

Institución		Sede:	
Primaria inicial	Grados	1ro, 2do y 3ro.	
Estándar	**Pensamiento**	**Evidencias de aprendizaje**	
Uso representaciones – principalmente concretas y pictóricas– para explicar el valor de posición en el sistema de numeración decimal	Numérico	Utiliza el organizador gráfico del orden posicional para descomponer un número. Asocia cantidades con unidad, decena y centena. Realiza ejercicios de apropiación del sistema decimal.	
Objetivo de aprendizaje: Apropiar el concepto referido a orden posicional del número haciendo uso del material concreto y tabla del valor posicional para desarrollar habilidades en la descomposición del número mediante el trabajo en equipo para fortalecer el compañerismo.			

Estrategia metodológica descriptiva

Momentos de la clase	Descripción	Recursos	Tiempo
Exploración.	✓ Desarrollo de situación problema que involucra unidades, decenas y centenas.	Hoja de trabajo de situación problema. Material base 10 Cuadro de los valores posicionales.	15 minutos
Estructuración	✓ Organizar a los estudiantes en grupos de 4 con 4 estaciones distintas de trabajo organizados de derecha a izquierda, en ella cada estudiante porta un letrero de C D U ✓ Distribuir una determinada cantidad de objetos de acuerdo a las indicaciones del docente. ✓ El estudiante reúne los objetos de acuerdo a la letra indicada. ✓ Diseño de la tabla de orden posicional de los números. ✓ Ubicación del número en el cuadro de valor posicional.	Organizador gráfico valor posicional. Bolsas trasparentes y semillas Convención de U, D, C	40 minutos

RED UNEFA

Práctica	✓ Representar cantidad de objetos presentes en el entorno en el cuadro de valor posicional. ✓ Desarrollar guía de trabajo referente al valor posicional ✓ Comparar números de acuerdo al valor posicional. ✓ Aplicar el valor posicional del número en distintas modalidades de convención.	Guía de actividades prácticas Organizador gráfico del valor posicional. Plantilla de otras convenciones para representar el valor posicional. Ejemplo: abeja unidad, cerilla o panal decena, colmena centena.	25 minutos
Valoración o transferencia	✓ Adjuntar las actividades en el portafolio de evidencias.	Materiales para el portafolio	10 minutos
Actividades de nivelación y/o profundización	Nivelación individual al estudiante con uso de material concreto del medio. Guía de trabajo atendiendo al nivel de profundización requerida por el estudiante.		
Observaciones generales			
Firma del docente:			

Fuente: Elaboración propia

RED-UNEFCT

Tabla 76. Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA. - Lista de chequeo/portafolio 1

Lista chequeo portafolio de evidencias.								
Nombre del estudiante		Periodo						
		Grado						
		Actividad de evaluación		Fecha	DD	MM	AA	
Asignatura o área:								
No.	Criterios a evaluar	Cumplimiento		Observaciones				
		Si	No					
Exploración								
1.	Evidencias de la situación problema							
Estructuración								
2.	Tabla del valor posicional y ubicación de números.							
Práctica								
3.	Guía de trabajo valor posicional							
4.	Trabajo comparación de números							
5.	Trabajo uso de distintas modalidades de convención para representa el número							
Actitud comportamental								
6.	Estuve atento en las clases y di buen uso a los materiales suministrados.							
7.	Realicé el trabajo en equipo.							
8.	Di un trato respetuoso a mis compañeros.							
9.	Participé de manera activa en la clase y me sentí a gusto en la misma.							

Fuente: Elaboración propia

REDIUMECIT

Tabla 77. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área ciencias naturales

Institución		Sede:	
Primaria avanzada	Grados	4to y 5to.	
Estándar	**Conocimientos**	**Evidencias de aprendizaje**	
Identifico estructuras de los seres vivos que les permiten desarrollarse en un entorno y que puedo utilizar como criterios de clasificación.	Entrono vivo	Conoce la estructura del sistema digestivo. Identifica los órganos y sus funciones. Apropia modales, principios alimenticios y cuidados con su cuerpo.	
Objetivo de aprendizaje: Empoderar la importancia del sistema digestivo y algunas funciones de sus órganos para tener un cuerpo sano, velar por el cuidado de mi cuerpo y el bienestar de las personas que me rodean valorando la importancia de los alimentos.			

Estrategia metodológica y descriptiva.

Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	Preguntas orientadoras de exploración en grupos. ✓ ¿Qué se sabe del sistema digestivo? ✓ ¿Qué órganos piensan que lo conforman? ✓ Mediante un dibujo representar como creen que será el aparato digestivo .	Preguntas orientadoras por grupos	30 minutos
Estructuración	✓ Presentar una lámina del aparato digestivo. ✓ Invitar a los estudiantes para que tomen un alimento e imaginen el recorrido. ✓ Describir el camino que realiza el alimento desde que entra a la boca hasta que son expulsados sus residuos. ✓ Video ilustrativo sobre el sistema digestivo y las	Fiche o lámina del aparato digestivo Alimentos (dulces o frutas). TV	60 minutos

	funciones		
Práctica	✓ Teoría sobre el sistema digestivo y actividades de comprensión. ✓ Realizar un diseño del sistema digestivo utilizando materiales del medio. ✓ Tabla de doble entrada de clasificación de alimentos, sustancias y bebidas beneficiosas y dañinas para el sistema digestivo. Completar organizador gráfico del sistema digestivo relacionando el nombre de sus órganos	Guía de actividades prácticas Materiales reciclables del medio Rúbrica de la tabla de doble entrada. Organizador gráfico	90 minutos
Valoración o transferencia	✓ Diario de clase ✓ Portafolio de evidencias de aprendizaje.	Rúbrica diaria de clase. Rúbrica de portafolio.	30 minutos
Actividades de nivelación y/o profundización	Guía de profundización con materiales prácticos. Diseño de un organizador gráfico con el estudiante.		
Observaciones generales			
Firma del docente:			

Fuente: Elaboración propia

RED-UMECIT

Tabla 78. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA - Diario de clase 1

Diario de clase								
Nombre del estudiante		Periodo						
		Grado						
		Actividad de evaluación		Fecha	DD	MM	AA	
Asignatura o área:								
En relación a las clases y las actividades	Si	No	¿Que aprendí de la clase?					
¿El tiempo para las actividades fue el suficiente?								
¿Las actividades se adaptan a nuestros intereses?								
¿Los materiales utilizados fueron interesantes?								
Acciones actitudinales	Si	No	¿Qué fue lo que más me gustó de lo aprendido?					
Comparto el material con los compañeros y trabajo en equipo.								
Respeto a mi profesor y compañeros durante las clases								
Se me dificulta escuchar al profesor y seguir indicaciones			¿Qué debo poner en práctica para cuidar la salud de mi cuerpo?					
No me gusta que los compañeros hablen.								
Me burlo de mis compañeros y profesor en la clase								
Acciones de mejora								
¿Qué me comprometo a mejorar?								

Fuente: Elaboración propia

REDIUMECIT

Tabla 79. Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA – Lista chequeo/portafolio 2

Lista chequeo portafolio de evidencias.								
Nombre del estudiante		Periodo						
		Grado						
		Actividad de evaluación			Fecha	DD	MM	AA
Asignatura o área:								
No.	Criterios a evaluar	Cumplimiento		Observaciones				
		Si	No					
Exploración								
1.	Representación del sistema digestivo.							
Estructuración								
2.	Descripción del recorrido del alimento en el sistema digestivo							
Práctica								
3.	Diseño del sistema digestivo con materiales del medio							
4.	Tabla de doble entrada de clasificación de los alimentos y sustancias y bebidas beneficiosas o dañinas para el ser humano							
5.	Completar organizador gráfico con los órganos.							

Fuente: Elaboración propia

RED-UMECIT

Tabla 80. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área ética y valores

Nombre		Sede:	
Secundaria inicial	Grados	6to y 7mo.	
Estándar	**Componente**	**Evidencias de aprendizaje**	
Abordar las diferentes tradiciones que nos han permitido construirnos como entidad social y como individuos.	Identidad y sentido de pertenencia	-Reconozco mi identidad y la de los demás. -Expreso a los demás mis emociones y sentimientos por medio de la biografía	
Objetivo de aprendizaje: Apropiar los rasgos personales e identidad para asumir actitudes positivas consigo mismo y con los demás, en relación a la expresión de emociones que faciliten los procesos de comunicación entre los estudiantes y docentes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.			

Estrategia metodológica y descriptiva.

Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	Trabajo en binas. ✓ Invitar a los estudiantes para que formulen preguntas sobre su propia vida ✓ Copiar el tablero las preguntas que los estudiantes se hacen.	Tablero o papelógrafo	25 minutos
Estructuración	✓ Resaltar el interrogante ¿Quién eres? ✓ Confrontar dichos interrogantes con los siguientes enunciados: Soy fulano de tal... Ese es tu nombre ¿Pero tú?; Soy de... Allí naciste ¿Pero tú?; Soy hijo de.... Esos son tus padres ¿Y tú?; Vivo en... Allí vives ¿Pero tú?; Soy estudiante, trabajador... Eso haces ¿Pero tú?; Soy hombre, mujer... Ese es tu sexo ¿Pero tú?; Soy niño, joven... Esa es tu edad ¿Pero tú?	Tablero o papelógrafo. Preguntas orientadoras. Imágenes significativas para el contexto.	60 minutos

	✓ Promover la reflexión con los siguientes enunciados y propiciar otros. SOY UN CUERPO. Ello implica: ocupar un espacio; estar en un mundo… SOY UN SER VIVO. Ello implica: sentir, sufrir, enfermarse, nacer, morir... SOY SEXUADO. Ello implica: ser atraído por el otro sexo, gozar, ser papá o mamá... SOY AFECTIVO. Ello implica: alegrarse, entristecerse, angustiarse... SOY COMUNICATIVO. Ello implica: expresarse, manifestarse... SOY INTELIGENTE. Ello implica: resolver problemas, analizar, aprender, crear... SOY RACIONAL. Ello implica: preguntarse, responderse, argumentar... SOY LIBRE. Ello implica: tomar decisiones, responsabilizarse. SOY PRODUCTIVO. Ello implica: creatividad, iniciativa, esfuerzo... SOY SOCIAL. Ello implica: relacionarse, participar, ser		

RED-UNEFM

	solidario, tener amigos... SOY MORAL. Ello implica: obrar a conciencia, seguir principios y valores... SOY ESTÉTICO. Ello implica: admirar, contemplar... SOY TRASCENDENTE. Ello implica: esforzarse por ser más, proyección hacia el futuro, cultivarse... ✓ Realizar un organizador gráfico con los enunciados que más se identifica ✓ Proponer una variedad de imágenes apropiadas al contexto para que estudiante se identifique (mascotas, oficios, personajes destacados) e indique el porqué de su elección.		
Práctica	✓ Realizar un pequeño escrito para presentarse a sus compañeros de grupo y escoger un animal, símbolo con el cual se identifica. ✓ Realizar un collage de palabras e imágenes con todos los estudiantes del grupo en los cuales expresen su identidad para ubicarlo en un lugar visible. ✓ Dar a conocer la autobiografía haciendo uso del organizador gráfico seleccionado para este fin. ✓	Hoja de trabajo Imágenes de personas, lugares, animales, etc. Silueta textual de la autobiografía.	50 minutos
Valoración o transferencia	✓ Heteroevaluación mediada por registro anecdótico	Registro anecdótico	30 minutos

REDUMEC

Actividades de nivelación y/o profundización	
Observaciones generales	
Firma del docente:	

Fuente: Elaboración propia

REDI- UNEC

Tabla 81. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA – Registro anecdótico

Registro anecdótico						
Nombre del estudiante	Periodo					
	Grado					
	Actividad de evaluación		Fecha	DD	MM	AA
Asignatura y área:						
Nombre del estudiante	**Descripción de lo observado**	**Interpretación de lo observado**				

Fuente: Elaboración propia

RED-UNEG

Tabla 82. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para el área Lenguaje

Nombre		Sede:	
Secundaria inicial	Grados	8vo y 9no.	
Estándar	**Componente**	**Evidencias de aprendizaje**	
Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	Comprensión e interpretación textual	- Identifica la idea central de un párrafo. - Clasifica las ideas principales y secundarias de un texto. - Organiza las ideas en un orden lógico y con coherencia.	
Objetivo de aprendizaje: Determinar la idea central e ideas secundarias de un texto, para empoderar el pensamiento crítico frente a la intencionalidad en que se imparte la información en la actualidad.			

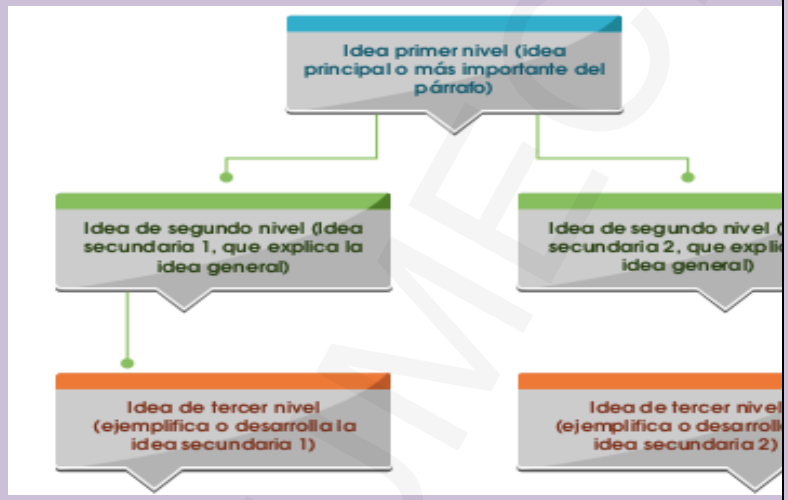
Estrategia metodológica y descriptiva

Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	Antes de iniciar ✓ Realizar un dialogo sobre el tema que se quiere tratar para reconocer el sentido global ✓ Tema global: Marchas sociales en Colombia ✓ Preguntas orientadoras ¿Qué saben sobre las marchas sociales en Colombia? ¿Por qué se originan las marchas sociales en Colombia? ¿Cuáles son las zonas en donde se evidencia mayor presencia de marchas sociales en Colombia? ¿Qué pasaría si no existieran marchas sociales en Colombia? ¿Qué efectos	Tablero o papelógrafo Preguntas orientadoras, Marcadores otros.	40 minutos

RED-UNEFA

	positivos y negativos han traído las marchas sociales en Colombia? ¿En la actualidad quienes son los protagonistas de las marchas sociales en Colombia? ✓ Organizar en binas a los estudiantes y entregar una o dos preguntas para su reflexión. Registrar las respuestas en el tablero.		
Estructuración	✓ Entregar al estudiante diferentes tipos de textos e indicarles que en ellos identifiquen las marcas extratextuales (títulos, gráficos e imágenes); textuales (palabras en negrilla o subrayadas) ✓ Formular hipótesis al texto ¿De qué tratará? ¿Qué tipo de texto será? ¿Quién lo escribió? ¿Con qué propósito lo escribió? ✓ Invitar para que los educandos establezcan relaciones entre las hipótesis y las respuestas a las preguntas formuladas en la exploración. ✓ Realizar la lectura de los textos escogidos y entregados a los estudiantes en binas ✓ Conllevar a los estudiantes a visualizar la silueta del texto dado e identificación de párrafos. ✓ Realización lectura mental del párrafo e identificación de la idea central. ✓ Organizar las ideas en el siguiente organizador gráfico	Tablero o papelógrafo. Preguntas orientadoras. Imágenes significativas para el contexto.	90 minutos

REDACTA



- ✓ Invitar a analizar con los estudiantes el diagrama del párrafo 1 del texto, identificar conectores y marcas textuales (puntuación) y proceder a eliminar las que no sean procedentes.
- ✓ Ejercicio de poslectura.
- ✓ Escribir las ideas principales de todos los párrafos.
- ✓ Identificar la idea principal o redactarla.
- ✓ Identificar las ideas que apoyan la idea principal y las que no.
- ✓ Elaborar el resumen del texto.

RESUMEN

Práctica	✓ Indicar los pasos que se realizaron para llegar a realizar el resumen en un mapa conceptual. ✓ Entregar a cada estudiante un párrafo corto sobre las sustancias psicoactivas. ✓ Invitar para que los estudiantes con el uso del diagrama para determinar las ideas principales y secundarias.	Diagrama para identificar ideas. Texto corto sobre las sustancias psicoactivas.	60 minutos
Valoración o transferencia	✓ Desarrollar las preguntas orientadoras para la reflexión en el diario de clase ¿Qué hicimos antes de leer?, ¿Por qué se hizo? ¿Cómo ayudó para lograr el objetivo? ¿Qué se hizo durante la lectura? ¿Cómo debe leerse un texto para identificar su sentido global? ¿Para qué sirvió el diagrama? ¿Por qué se suprimió algunas ideas? ¿Cómo se hizo la supresión? ¿Cómo se construyó el sentido global del texto?	Diario de clase.	30 minutos
Actividades de nivelación y/o profundización	Retroalimentar la actividad con un texto que sea familiar al estudiante y se visibilice en la vida cotidiana. Realizar con el estudiante el ejercicio de identificación de marcadores virtuales.		
Observaciones generales			
Firma del docente:			

Fuente: Elaboración propia

REDIUNEFM

Tabla 83. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA – Diario clase 2

<table>
<tr><td colspan="5">Diario de clase</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nombre del estudiante</td><td colspan="2">Periodo</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="2">Grado</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividad de evaluación</td><td>Fecha DD MM AA</td></tr>
<tr><td colspan="5">Asignatura o área:</td></tr>
<tr><td>En relación a las clases y las actividades</td><td>Si</td><td>No</td><td colspan="2" rowspan="2">¿Que hicimos antes de leer?</td></tr>
<tr><td>¿El tiempo para las actividades fue el suficiente?</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>¿Las actividades se adaptan a nuestros intereses?</td><td></td><td></td><td colspan="2" rowspan="2">¿Por qué se hizo?</td></tr>
<tr><td>¿Los materiales utilizados fueron interesantes?</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Acciones actitudinales</td><td>Si</td><td>No</td><td colspan="2">¿Cómo ayudó para lograr el objetivo?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Comparto el material con los compañeros y trabajo en equipo.</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="2">¿Qué se hizo durante la lectura?</td></tr>
<tr></tr>
<tr><td rowspan="2">Respeto a mi profesor y compañeros durante las clases</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="2">¿Para qué sirvió el diagrama?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Se me dificulta escuchar al profesor y seguir indicaciones</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="2">¿Por qué se suprimió algunas ideas?</td></tr>
<tr></tr>
<tr><td rowspan="2">No me gusta que los compañeros hablen.</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="2">¿Cómo se hizo la supresión?</td></tr>
<tr></tr>
<tr><td rowspan="2">Me burlo de mis compañeros y profesor en la clase</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="2">¿Cómo se construyó el sentido global del texto?</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="5">Acciones de mejora</td></tr>
</table>

REDIMEC

¿Qué me comprometo a mejorar?

Fuente: Elaboración propia

RED- UNEG

Tabla 84. Gestión de aula – momentos de la clase, ejemplo plan de clase para Ciencias Sociales

Nombre		Sede:	
Secundaria inicial	Grados	10mo y 11ce.	
Estándar	**Componente**	**Evidencias de aprendizaje**	
Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos		- Reconoce las instituciones que velan por los derechos humanos y sus funciones. - Identifica las funciones de la entidad que vela por los derechos de la infancia. - Emite juicios valorativos sobre el cómo se reconocen o vulneran los derechos.	
Objetivo de aprendizaje: Identificar las instituciones que velan por los derechos como estrategia para lograr que los estudiantes del SRPA sean respetados y valorados en su dignidad.			

Estrategia metodológica y descriptiva

Momentos de la clase	**Descripción**	**Recursos**	**Tiempo**
Exploración.	✓ Proponer una cartelera con imágenes de las diferentes instituciones públicas del estado. ✓ Invitar a los estudiantes para que hagan una previa selección de las mismas atendiendo a la siguiente pregunta ¿Cuáles de ellas defienden los derechos humanos y por qué? ✓ Anotar las respectivas sugerencias en el tablero como evidencia para la reflexión.	Tablero o papelógrafo Preguntas orientadoras, Marcadores otros. Imágenes de las instituciones públicas en Colombia.	25 minutos
Estructuración	✓ Presentar a los estudiantes el siguiente organigrama:	Tablero o papelógrafo. Organigrama PDF organismos de control de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/manual-	90 minutos

RED UNEICT

	 ✓ Subdividir a los estudiantes en binas y darles la oportunidad para que ellos escojan la institución que quieren abordar. De ella deben extraer la siguiente información ✓ Objeto y funciones que están asociadas a la defensa de los derechos humanos. ✓ Hacer uso de los medios disponibles en el grado para socializar los resultados de la consulta. ✓ Diligenciar el organigrama anexando las funciones más representativas que procuran la defensa de los derechos	estado/pdf/28_organismos_control.pdf#page=18	

	humanos. ✓ Indicar las funciones que no se evidencian en la vida cotidiana.		
Práctica	✓ Consultar sobre la institución descentralizada adscrita al departamento administrativo para la seguridad social ICBF los siguientes aspectos: Definición y funciones tomadas de la ley 7 de 1979 ✓ Hacer una mesa redonda para socializar las funciones que son evidenciadas y las que no lo son en el contexto en el que viven los estudiantes.	https://www.ICBF.gov.co/sites/default/files/ley7de1979.pdf	60 minutos
Valoración o transferencia	✓ Al finalizar la secuencia presentar portafolio y diario de clase en el cual el estudiante registra lo siguiente: Lo aprendido. Aspectos que me llamaron la atención. Dificultades que se presentaron. Aspectos que puedo mejorar en el desarrollo de la clase.	Diario de clase. Portafolio	30 minutos
Actividades de nivelación y/o profundización	Realizar con el estudiante una infografía en la cual se resalten las instituciones que protegen los derechos, destacando las funciones más relevantes.		
Observaciones generales			
Firma del docente:			

Fuente: Elaboración propia

RED UNEFA

Tabla 85. Instrumento evaluación formativa en el marco del SRPA Diario de clase 3

Diario de clase								
Nombre del estudiante			Periodo					
			Grado					
			Actividad de evaluación		Fecha	DD	MM	AA
Asignatura o área:								
En relación a las clases y las actividades	Si	No	¿Que aprendí de la clase?					
¿El tiempo para las actividades fue el suficiente?								
¿Las actividades se adaptan a nuestros intereses?								
¿Los materiales utilizados fueron interesantes?								
Acciones actitudinales	Si	No	¿Qué aspectos me llamarón la atención?					
Comparto el material con los compañeros y trabajo en equipo.								
Respeto a mi profesor y compañeros durante las clases								
Se me dificulta escuchar al profesor y seguir indicaciones			¿Cuáles fueron las dificultades que se me presentaron?					
No me gusta que los compañeros hablen.								
Me burlo de mis compañeros y profesor en la clase			¿Qué aspectos puedo poner en práctica?					
Acciones de mejora								
¿Qué me comprometo a mejorar?								

Fuente: Elaboración propia

RED-UMECIT

Tabla 86. Instrumento de evaluación formativa en el marco del SRPA – Lista de chequeo/portafolio 3

Lista chequeo portafolio de evidencias.								
Nombre del estudiante		Periodo						
		Grado						
		Actividad de evaluación		Fecha	DD	MM	AA	
Asignatura o área:								
No.	Criterios a evaluar	Cumplimiento		Observaciones				
		Si	No					
Exploración								
1.	Participe en la actividad introductoria.							
Estructuración								
2.	Trabaje en binas.							
3.	Organigrama de las instituciones con las funciones más representativas.							
Práctica								
3.	Consulte las funciones del ICBF							
4.	Participe en la mesa redonda							

Fuente: Elaboración propia

RED-UMECIT

5.9. Cronograma

La propuesta se explicará a las instituciones educativas en la semana de desarrollo institucional (primera semana de octubre del 2021), para ser incluida en la programación en las semanas de planeación institucional (segunda y tercera semana de enero del año 2022). La ejecución de la gestión académica corresponde a todo el año escolar (del mes de febrero hasta la segunda semana de diciembre).

En relación al seguimiento del modelo, es necesario hacerlo al finalizar cada periodo escolar, es decir de manera trimestral; sin embargo, son las instituciones educativas las que tienen la autonomía para decidir si hacen el seguimiento al finalizar cada periodo o lo que es común en las instituciones, hacer el seguimiento a la gestión académica al finalizar cada año, en la semana de autoevaluación institucional. En ese sentido, lo importante es hacer el seguimiento de cada uno de los procesos del modelo de gestión académica propuesto, para valorar el impacto, detectar desviaciones y proponer acciones de mejoramiento en cada proceso para que las prácticas educativas integrales se planifiquen de acuerdo a las necesidades que se presenten.

5.10. Recursos

El modelo de gestión académica debe contar con recursos, en primer lugar, con el recurso humano, conformado por docentes y directivos, recursos físicos, como son los espacios donde se van a desarrollar los procesos de formación de docentes y directivos, respecto a las prácticas educativas integrales y los contenidos a abordarse desde el proceso de enseñanza aprendizaje para la implementación y ejecución del modelo, finalmente recursos tecnológicos (video beam, computadores, impresora) para la construcción y aplicación práctica de los proyectos de aula que conforman la malla curricular y por ende el plan de estudios de la institución.

REDIUMECIT

5.11. Presupuesto (Cuánto se requiere si implica o hay costos)

Para la ejecución de la propuesta se requiere que las entidades territoriales y demás sectores involucrados con el Sistema de Responsabilidad Penal (ICBF, Fiscalías, Procuraduría), apoyen a las instituciones educativas que prestan el servicio en el marco del SRPA, respecto a concertar alianzas que permitan la vinculación de las familias y el contexto cercano (niveles de atención) de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley para la realización de actividades deportivas, culturales, de emprendimiento y reparativas, requeridas en los lineamientos de atención e inmersas en la etapa de planificación del modelo de gestión académica propuesto.

Igualmente, las instituciones educativas, requieren la adquisición de material concreto y manipulable que facilite la orientación de contenidos abordados en el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando de esta manera, las particularidades del contexto.

Respecto al material impreso ya es decisión de cada institución si los contenidos de la gestión de aula que conforman los proyectos integrales y por ende las mallas y el plan de estudios, son consignados en cartillas, módulos o guías de aprendizaje (el tiempo de ejecución de la guía lo define cada grupo de docentes de las áreas que conforman las dimensiones) o si cada docente del área, se hace responsable de la impresión y distribución del material.

Lo más recomendable es que la institución diseñe su plan de estudios para todo el año escolar, que de acuerdo al enfoque por proyectos que propone el modelo, estaría conformado por 9 proyectos (para tres periodos, por cada periodo académico se realiza uno por cada dimensión) o 12 proyectos (para cuatro periodos académicos), los cuales se consignarían en cartillas o módulos para años escolares venideros; ahora bien, el material impreso se debe resignificar de acuerdo a las actualizaciones que se hagan en

REDUMECIT

la norma respecto a los referentes de calidad educativa; en este caso se abordaron los estándares básicos de competencias con vigencia del año 2008 a la actualidad y las evidencias de aprendizaje se tomaron desde los Derechos Básicos (DBA, 2018), última versión.

Por lo anterior, si se diseñan e imprimen los módulos o cartillas, la propuesta tendría costos económicos, de lo contario, se generarían los gastos usuales por impresión de material o fotocopias.

RED- UMECIT

Conclusiones

A partir del desarrollo de la presente investigación, en primer lugar se logró identificar en relación a los documentos institucionales como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Integrado de Evaluación de Estudiantes (SIEE), que las dos Instituciones Educativas en las que se realizó el estudio (I.E.M. Heraldo Romero Sánchez e I.E.R. Miguel Antonio Caro, de los departamentos de Nariño y Caldas respectivamente), hacen referencia a un modelo pedagógico con enfoque humanista; sin embargo, dicho enfoque no se ve reflejado en el Plan de estudios, en la gestión de aula y en la evaluación, ya que no se considera lo primordial que el enfoque humanista abarca, la integralidad. En ese sentido cada área se aborda desde la planeación, mediación y evaluación, aislada de las demás áreas, sin considerar contenidos o prácticas integrales que conlleven a la funcionalidad del enfoque y a la orientación de un proceso de enseñanza aprendizaje integral.

En lo que corresponde al desarrollo del primer objetivo específico, la investigación permitió conocer las prácticas educativas que orientan los docentes en el aula; en ese sentido la planeación de contenidos se realiza desde las áreas fundamentales, dejando de lado temáticas que atañen al contexto de encierro, en relación a aspectos que enmarcan a la población en conflicto con la ley, como es el cuidado de la salud y del cuerpo, la prevención del consumo de sustancias, la expresión de sus emociones, la superación personal, el desarrollo de la creatividad; por lo tanto, se orientan contenidos y prácticas en relación a temáticas que abordan las áreas básicas y que por lo general, son contenidos teóricos, mediados a partir de clases magistrales que distan de la didáctica que debe contemplar el proceso de enseñanza para que el aprendizaje sea efectivo

Ahora bien, dicho proceso, debe ser orientado desde una gestión académica que planifique, organice, ejecute y realice el respectivo seguimiento de las prácticas educativas integrales que conlleven a una formación adecuada y pertinente al contexto

REDUNET

del SRPA. En ese sentido, tanto las prácticas como la gestión, deben contemplar la integralidad que, si bien es cierto, está descrita desde el modelo pedagógico de las instituciones, pero que también las normativas encargadas de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, lo exigen.

Por consiguiente, las prácticas a planificar y organizar a partir de una estructura desde la gestión académica institucional, se deben abordar desde las dimensiones de la integralidad, en correspondencia al modelo y a las normas vigentes; dichas dimensiones abarcan la planeación y mediación de contenidos que promuevan el desarrollo de competencias y habilidades dentro y fuera del contexto de encierro en torno a aspectos éticos y valores que conlleven a los jóvenes y adolescentes a configurar su sentido de vida, el cual debe estar enmarcado en la toma acertada de decisiones, en tener voluntad de sus actos y mejorar sus relaciones con el entorno.

De la misma manera, a partir de la dimensión biofisiológica, los contenidos planeados deben contemplar todo lo relacionado con el buen uso de sus instintos, el cuidado y respeto por el cuerpo, el control emocional, el consumo de alimentos sanos y todo lo que conlleva a que el ser humano viva y se desarrolle en un ambiente físico y biológico sano y con sus necesidades básicas satisfechas. Así mismo, desde el aspecto o dimensión cognitiva, se deben planear y mediar contenidos que conlleven a los estudiantes y jóvenes en conflicto con la ley a razonar, a reflexionar, a emitir juicios y a hacer uso de su pensar creativo; todo lo anterior planificado desde las dimensiones de la integralidad y llevado al aula por los docentes, lo cual conlleva a que el aprendizaje sea significativo para ellos y que, a partir de lo aprendido, reconstruyan su proyecto de vida desde la legalidad.

En efecto, todo lo planeado y mediado en el proceso de enseñanza, se debe reflejar en los nuevos aprendizajes y prácticas desarrolladas por los estudiantes, las que deben ser valoradas por los docentes, atendiendo a la evaluación formativa; así mismo,

REDUMECIT

son ellos los encargados de asegurar que las realimentaciones son efectivas y garantizan la adherencia de aprendizajes.

Respecto al segundo objetivo específico, la gestión académica que implementan las instituciones educativas de Nariño y Caldas en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, se identificó que dentro de la gestión no se considera la vinculación de las familias y el contexto cercano en las actividades curriculares y extracurriculares, lo que conlleva al incumplimiento de las normativas legales respecto al Decreto 2383 del 2015 y a los lineamientos del modelo de atención del ICBF, lo que afecta los procesos formativos adecuados de reparación y restauración de jóvenes y adolescentes en conflicto con la Ley Penal.

Así mismo, la investigación, permitió identificar que la gestión académica en las instituciones que prestan el servicio educativo en el marco del sistema, para las modalidades privativa y no privativa, es fundamental para que el proceso de enseñanza aprendizaje orientado a partir de las prácticas educativas integrales, sea pertinente al contexto; ya que de acuerdo a lo encontrado en la investigación, la gestión académica es planificada para estudiantes regulares y hay acciones que no se están planificando, no tienen estructura y tampoco se ejecutan.

En ese sentido, el planificar un orden lógico en la gestión y el considerar en cada uno de los procesos la normatividad para los adolescentes respecto a las reglas (pertinencia, flexibilidad, educación inclusiva), asegura un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo, justo y acorde a las necesidades que los jóvenes en conflicto con la ley presentan. Ahora bien, las normas exigen que a la población se le preste el servicio educativo atendiendo a las reglas; sin embargo, hay un solo documento orientador (Cartilla de lineamientos para la prestación del servicio en el marco del SRPA, Ministerio de Educación 2016), dicho documento refiere qué se debe hacer, sin embargo, no se facilitan las herramientas necesarias para el cómo se debe hacer, cómo

se lleva al contexto, razón por la que las instituciones educativas también fallan en el proceso de enseñanza.

El objetivo primordial de la prestación del servicio educativo para las instituciones en el marco del SRPA, es que se brinde un proceso de enseñanza aprendizaje pertinente al contexto, sin embargo se carece de un modelo de gestión académico específico, que oriente desde cada uno de los procesos y componentes, qué y cómo se deben abordar las prácticas de los docentes desde las aulas de encierro y con estudiantes que traen consigo problemáticas sociales muy diferentes a las de los estudiantes regulares; generalmente son estudiantes que por el alto consumo de psicoactivos e inhalantes y demás sustancias tóxicas, sus procesos cognitivos y de memorización son lentos; muchos de ellos no tienen control de su comportamiento, son agresivos, aislados, entre otras conductas.

Debido a todo lo antes mencionado, se busca que la propuesta que se presenta, brinde las herramientas necesarias para abordar un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a lo que requieren los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley penal, que se promueva en ellos nuevos aprendizajes y que a la vez sean significativos para que sean puestos en práctica desde el contexto de encierro y en su vida legal, lo que a la postre, brinde herramientas y habilidades para mejorar y reconstruir su proyecto de vida.

REDUNET

Recomendaciones

Luego de concluida la investigación, se hace referencia a considerar algunas recomendaciones a partir de tres ámbitos diferentes; los organismos del estado que atienden a los adolescentes y jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal, caso específico al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a las instituciones educativas y demás colaboradores que atienden a los estudiantes en los contextos del SRPA (en las modalidades privativa y no privativa).

En lo referente a los organismos del estado, es necesario resaltar que en la articulación de los sectores que atienden a la población, cada vez se evidencia más disposición en torno a la atención de los grupos y personas enmarcadas por la ley como vulnerables; en ese sentido, para la población que atañe la investigación, es a partir del año 2015 en que el Ministerio de Educación Nacional da a conocer qué se debe hacer desde el sector educativo para prestar un servicio con pertinencia, sin embargo, existe el Decreto el cual es acompañado de una cartilla de lineamientos donde se da a conocer las diferentes concepciones y cambios en torno al adolescente desde el proceso legal y la configuración del SRPA, tanto el Decreto como los lineamientos, orientan el qué hacer, pero no el cómo las entidades territoriales lo deben llevar al contexto.

Por las razones precedentes, es necesario que el MEN, acompañe de manera efectiva a partir de procesos de formación a las entidades territoriales y por ende a las instituciones educativas, en los que se aborden temas sobre las problemáticas que presentan los jóvenes y adolescentes del sistema en relación a aspectos sociales y educativos, para que, a partir del conocimiento previo del contexto, se planifique una gestión académica acorde a los requerimientos y necesidades de la población.

Igualmente desde las entidades territoriales se debe hacer acompañamiento y verificación respecto a que los Proyectos Educativos Institucionales, si contemplen los requerimientos normativos y las necesidades de formación y evaluación de los jóvenes

REDUNET

y adolescentes del sistema; lo anterior en aras de que a partir de la gestión académica se planifique, organice, ejecute y se haga seguimiento al proceso de enseñanza aprendizaje, considerando que los planes de estudio, mallas curriculares y por ende planes de aula, están dirigidos a los jóvenes del sistema y no a los estudiantes regulares.

En relación a las prácticas pedagógicas, que desde la propuesta se abordan como prácticas educativas, los docentes deben ser conscientes de que los estudiantes no pueden recibir únicamente contenidos que contemplen sólo las áreas fundamentales, tanto en el plan de estudios como en las mallas curriculares se debe abordar la integralidad y aspectos esenciales que se requieren para la formación, en aras de reparar y restaurar las acciones delictivas cometidas por los jóvenes y adolescentes; por tal motivo las prácticas educativas deben ir encaminadas a atender aspectos como el manejo de conflictos, control de emociones, respeto por sí mismo y por el otro que en este caso se pueden transversalizar a los contenidos desde cualquier área; sin embargo el cuidado y respeto del cuerpo, la prevención del consumo de sustancias, sus derechos como ciudadanos, se deben abordar desde las áreas enmarcadas en las dimensiones ética, biofisiológica y cognitiva.

En atención a lo expuesto, los docentes deben estar dispuestos a cambiar sus orientaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual en la gestión de aula debe hacerse evidente la flexibilidad, la pertinencia y aspectos que abarcan la educación inclusiva, y a la vez que se planeen contenidos a partir de los referentes de calidad, que si bien es cierto, para el nivel de los estudiantes del sistema son altos, resulta claro que la labor de la institución y de los docentes, es tener pleno conocimiento de las particularidades del contexto, para que el plan que conforma el diseño curricular institucional, se planifique desde las necesidades de aprendizaje y demás requerimientos acordes a los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley penal, haciendo uso de referentes, pero adecuando los contenidos y las evidencias de aprendizaje al contexto de los estudiantes.

REPOSITORIO

Por otro lado, respecto a la atención de los niveles personal, grupal, familiar y contextual, es la institución educativa articulada con el operador, los que deben promover la vinculación de dichos niveles para que el proceso de enseñanza aprendizaje, acompañamiento en las prácticas reparativas y reconstrucción del proyecto de vida sea efectivo para los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley.

Finalmente, a partir del modelo de gestión académica propuesto, se sugiere que es posible abordar la integralidad en el proceso de enseñanza aprendizaje para los estudiantes en el marco del sistema y también para estudiantes regulares, debido a que la formación debe facilitar habilidades y competencias para que los estudiantes hagan uso de los aprendizajes y a la vez, que las instituciones orienten contenidos desde las dimensiones ética/volitiva, biofisiológica y cognitiva, debido a que éstas hacen parte de su naturaleza humana; de esta manera el modelo propuesto da pie para ser implementado desde cualquier contexto, además de ser una puerta de entrada a investigadores con interés de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la integralidad.

RED-UNICIT

Referencias Bibliográficas

Acosta, D. (2013). *Sociología en el penitenciarismo. Prácticas de control social*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Albarracín A. (2020). *Proyecto estrategias para la atención en educación de jóvenes en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescentes en Colombia*. Recuperado. (Proyecto). Instituto Universitario Politécnico Gran Colombia. Recuperado de: https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2070/Ana%20Albarrac%C3%ADn_PROYECTO_Entrega_final.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alvarado, A. (2013). La violencia juvenil en América Latina. *Estudios Sociológicos*, XXXI (91), 229-258. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México

Ander, E. (2003). *La política cultural a nivel municipal*. Zacatecas, México: Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde, Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Ander, E. (1996*). Introducción a la planificación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires. Recuperado de: https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Introduccion-a-la-planificaci%c3%b3n-Ander-Egg-Ezequiel.pdf.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 44/25) Recuperado de: https://www.ohchr.org/SP/Professiona1Interest/Pages/CRC.aspx

Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución política de Colombia. Artículo 67. Bogotá. Colombia. Recuperado de: http://es.presidencia.gov.co/normativa/constitucion-politica.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://docplayer.es/14501497-Beatrice-avalos-profesores-para-chile-historia-de-un-proyecto.html

Badia, A. (2019). La práctica educativa fundamentada. Definición, características e implicaciones para la mejora y la innovación educativa. *Estudios de Psicología i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333747520_La_practica_educativa_fundamentada_Definicion_caracteristicas_e_implicaciones_para_la_mejora_y_la_innovacion_educativa.

REPOSITORIO

Barón, Y. (2018). *Plan de mejoramiento institucional mediante la gestión académica en la Institución Educativa Los Volcanes, Tierralta*. Córdoba. (Tesis). UMECIT. Recuperado de: https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/1870

Barragán, D., Gamboa, A., y Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá, Colombia: Ecoe.

Barrera, J. (2012). Metodología dela investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. (4ta. Edic). CIEA Sypal. Caraca: Quirón Ediciones.

Barrera, M. (2013).¿Qué es la Hololología? *Blog Abstracción*. Recuperado de: https://marfibamo.blogspot.com.co/2013/12/que-es-la-hologogia.html

Barrios, L. y Chaves, M. (2016). El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(1), 39-54. Recuperado de: http://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/avedhum/article/view/895/1021

Blanco, I. y Quesada, V. (2013*). La gestión académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior*. Universidad de Cartagena, Colombia. Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf

Bounds, G. y Woods, J. (1999). *Supervision*. Editorial, México: International Thomson.

Braggio, L., García, E., Kouyoumdjian, L., y Lescano, A. (2014). *Prácticas educativas en contextos de encierro*. Recuperado por: http://educacionpublicajgm.uchile.cl/sitio/wpcontentluploads/2014/10/Cr%C3%ADtica-a-los-re.pdf

Britto, D. (2010). *¿Es restaurativa la ley penal juvenil?*. Recuperado por: file:///D:/Downloads/216-Texto%20del%20art%C3%ADculo-812-1-10-20130316.pdf

Capra, F (1992). *El Tao de la física*. Barcelona, España: Editorial Humanitas

Carlés, J. (2004). Aplicación de la planificación estratégica al gobierno de instituciones de educación superior, en*: VII Edición Master de Dirección y Gestión para la Calidad de Centros Educativos.* Módulo 8, Madrid, documento policopiado, Universidad Francisco de Vitoria.

Carmona, B. y Orozco, R. (2016). *Sistematización de las experiencias obtenidas mediante la ejecución de la Propuesta de Intervención Social Estrategias Lúdicas Pedagógicas con Proyección en Sentido de Vida, para el fortalecimiento del proceso de resocialización de los jóvenes bachilleres de Asomenores*. (Tesis). Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia. Recuperado de:

PREPRINT

http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/2960/1/SISTEMATIZACI%C3%93N%20DE%20LAS%20EXPERIENCIAS.pdf

Carvajal, P., Houston, R., Pérez, M. y Sánchez, J. (2020). La Innovación Social Educativa en Contextos de Encierro. *RECITIUTM*, Revista Electrónica de Ciencia y Tecnología del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo ISSN: 2443-4426; Dep. Legal: PPI201402ZU4563 7 (1)). Recuperado de: http://recitiutm.iutm.edu.ve/index.php/recitiutm/article/view/190/html

Casanova, M. (2012) El diseño curricular como factor de calidad educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.

Chabbott, C. y Ramírez, F. (2000). Development and Education. En M. HALLIMAN (ed.), *Handbook of Sociology of Education* (Nueva York, Kluwer Academic/Plenum Publishers)

Charan, B. y Bossidy, L. (2002). *El Arte de la ejecución en los negocios*. México: Mc. Graw Hill.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2014; logística y competitividad para el desarrollo*. OCDE, CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/1504-perspectivas-economicas-america-latina-2014-logistica-competitividad-desarrollo.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1622, 29 de abril de 2013. Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. Art.5. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52971.

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia, Colombia. Recuperado de: https://www.redjurista.com/Documents/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_-_ley_1098_de_2006.aspx#/

Congreso de la República de Colombia, Ley 715, 21 de diciembre del 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia (1994). Ley general de educación: Ley 115 de 1994. Bogotá. Colombia. Recuperado de:

https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx#/

Correa, S., Correa, A. y Álvarez, A. (2016). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Recuperado de: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf

Corte Constitucional (2001). Ley penal, prevalencia de los derechos del niño. Recuperado por: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/C-839-01.htm

Cuartas, V., Montejo, L. y Rivera, L. (2016). Análisis de las causas de la delincuencia juvenil y la efectividad de sus sanciones en la ciudad de Cartago- Valle del Cauca en los periodos comprendidos de 2013 a 2015. (Tesis). Universidad Libre Seccional Pereira. Colombia.

Danielson, Ch. (2011). PREAL, programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. N°. 51. Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. PREAL. Chile. Recuperado de: www.preal.org/publicacion.asp. ISSN: 0718-6002.

De Zubiría, J. (2011). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiria, J. (2016). La labor del rector en la institución educativa. Revista Internacional Magisterio. Recuperado en: https://www.magisterio.com.co/

Delval, J. (2007). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a4.pdf

Departamento Administrativo de la función Pública. Código Penal Colombiano. Ley 599 (2000). Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=6388

Dewey, J. (1899). La escuela y el progreso social. En: *Boletín de la Institución libre de enseñanza*. Traducción castellana de Domingo Barnés (1915).Recuperado de: https://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html

Díaz, F. (2002). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. México: McGrawHill

Díaz, F. y Hernádez, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw-Hill.

Diez, D. (2001) La planificación estratégica en espacios turísticos de interior: claves para el diseño y formulación de estrategias competitivas. *Revistes Cientifiques* (1). Universidad de Alicante. España.

Durango, D. (2013). *Las prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el Colegio Benedictino de Santa María.* (Tesis). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/788

Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya, SA.

Edel, R. (2014). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación.* 1(2). España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/237036207_El_rendimiento_academico_concepto_investigacion_y_desarrollo

Méndez, L. (12 de septiembre 2020). Cada día se capturan en promedio 248 jóvenes de entre 19 y 29 años. *El Tiempo.* Recuperado de: https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/delincuencia-juvenil-cada-dia-capturan-248-jovenes-en-colombia-537536

Español, W. (2018). *El quehacer del docente en el contexto penitenciario*. (Tesis). UMECI. Panamá. Recuperado de: https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/1103?locale-attribute=en

Fernández, C. Villavicencio, C. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides Et Ratio,* 12(12). Universidad La Salle de Bolivia. La Paz. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004

Fernández, A. (2001) Fundamentos para la planificación de una propuesta de enseñanza en la E.S.O. cambios en un sistema material. Recuperado de: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/670/1/pg_313-338_adaxe17.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2007*). Código de la infancia y la adolescencia*. Versión comentada. Bogotá: Unicef. https://www.unicef.org/colombia/informes/codigo-de-la-infancia-y-la-adolescencia-version-comentada

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

Freire, P (1965) *La educación como la práctica de la libertad.* Recuperado de: https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003*). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. Estudios de Psicología.* 8(1), 15-24. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/epsic/a/jCfvKjYDrNfynkwCsBwNQfd/?lang=es

Fuentes, O. (2016), La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *VARONA* 2015. (61) 1-12. Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba. Recuperado de: https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=360643422005.

Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*, 6ed. México, D.F.: Editorial Siglo XXI

Gaitán, C. (2005). Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. (Tesis). Pontificia Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá, Colombia.

García, A., González, L., Moreno, A., Puerto, N., Quintana, A., Salamanca, M. (2020). Una mirada desde un enfoque restaurativo y diferencial para la prestación del servicio educativo en el marco del sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en el municipio de Tunja – Boyacá. *Desafíos de la cultura en la escuela contemporánea*, 6(6). Bogotá, Colombia.

García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (spe), 1-15. Recuperado en 08 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

García, M., Rivera, S., Reyes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia.

Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Giraldo, N. y Jiménez, F. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia* (Tesis), Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

Gómez, D. (productor) y Bautista, J. (director). (2012). *La educación prohibida* [Documental]. Argentina: Eulam Producciones.

Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38) 29-39.[fecha de Consulta 16 de Abril de 2021]. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804

Gómez, Da Costa, A. (1995). Pedagogía de la Presencia. Editorial Losada: Argentina. UNICEF, 1995, p. 23. Recuperado por: https://colectivociajpp.files.wordpress.com/2012/07/pedagogia_dela_presencia-resumen.pdf

RED-INET

Gonzales, T. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de educación permanente de adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, N° Especial, 33-49.

Gutiérrez, M. (12 de septiembre 2020). Cada día se capturan en promedio 248 jóvenes de entre 19 y 29 años. *El Tiempo*. Recuperado de: https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/delincuencia-juvenil-cada-dia-capturan-248-jovenes-en-colombia-537536

Gubbins, V. y Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhe*, 25 (1), 1-17. http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773

Hall, R. (1981). *The mammals of North America*, vol. 2. John Wiley & Sons, New York. 1358 pp.

Herrero, C. (2008). *Delincuencia de menores, tratamiento criminológico y jurídico*. Madrid: Dykinson.

Huamaní, F. (2014). *Gestión Académica y aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes de 4to año de secundaria en la Institución Educativa. Los Jazmines del Naranjal del distrito de San Martín de Porres año 2011*. (Tesis). Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle. Colombia. Recuperado de: https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/496

Hurtado, J (2006). *Procesos grupales y psicología de la integración*. Caracas: Quirón Ediciones, CIEA Sypal

Hurtado, J (2012). *Metodología de la Investigación, Guía para la comprensión holística de la ciencia*. 4ta. Edición. , CIEA Sypal. Caraca: Quirón Ediciones.

Hurtado, J (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia.* 4ta. Edición. CIEA Sypal. Bogotá- Caracas: Quirón Ediciones

Inciarte, A., Marcano, N. y Reyes, M. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia,* 11**(**34). Universidad del Zulia. Venezuela. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842006000200005

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2004*). Plan de acción y sistemas de oportunidades P.A.S.O*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2012). Adolescentes en Conflicto con la Ley, Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. *Observatorio del bienestar de la niñez. (1) 1-12 Boletín Especial*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-29.pdf

PREPRINT

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2020). *Lineamiento técnico modelo de atención para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley-SRPA*. Bogotá, Colombia: ICBF.

Instituto Colombiano de Bienestar familiar (2013). Adolescentes en Conflicto con la Ley Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. *Observatorio del bienestar de la niñez N°.1 Boletín Especial.* Recuperado por: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-29.pdf

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2004). *Plan de acción y sistemas de oportunidades P.A.S.O.* Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Jabonero, M. (04 de septiembre de 2014). Educación, crecimiento y desarrollo en América Latina. *El País Internacional.* Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2014/09/04/actualidad/1409864542_745677.html.

Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.

Jiménez, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de población*, *11*(43), 215-261. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100009&lng=es&tlng=es.

Joya, L., Moreno, J. y Vega, C. (2017). *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes: un Estudio de Caso desde el Enfoque de Capacidades de Martha Nussbaum* (Tesis). Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Maestría en Estudios y Gestión del Desarrollo, Bogotá. Recuperado de: http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21492/72152216_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Koontz, H. y Weihrich, H. (1999). *Administración: una perspectiva global*. 11ª edición. México: McGrawHill Interamericana, S.A.

Koontz, H. y O'Donnell, C. (1987). *Administración*. McGraw. Hill. 8va. Edición

Kwok, P. y Tan, C. (2004). *Scaffolding Supports in Project-based Learning through Knowledge Community (KC): collaborative learning strategies and pedagogical facilitation.* The 8th Global Chinese Conference on computers in Education, Hong Kong. Recuperado de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.8855&rep=rep1&type=pdf

La Chica, M. (2015). La noción de persona y los procesos de despersonalización del ser humano a través del holocausto nazi. Una mirada antropológico-filosófica

PREPRINT

sobre el genocidio. *En-clave del pensamiento*, 9(17). México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2015000100087

Le Page, P. (2007) Classroom Management. En Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons: San Francisco.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Colombia. Recuperado de: https://www.redjurista.com/Documents/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_-_ley_1098_de_2006.aspx#/

Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Recuperado por: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005

Lleras, A. (2010). *Evaluación institucional*. Recuperado de http://www.collleras.edu.co/web/images/stories/evaluacionallc.pdf

Londoño, E., Ruiz, D., Mendoza, A., Barbosa, V. (2016). Aprendizaje orientado a proyectos en la formación de técnicos y tecnólogos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(1), 211-222.

López, A. (2016). Estilos de aprendizaje de los adolescentes que se encuentran en el Sistema de Responsabilidad Penal en Medellín. (Tesis). Corporación Universitaria Lasallista, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Caldas, Antioquia, Colombia. Recuperado de: http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1677/1/Estilos_aprendizaje_adolescentes_SistemaResponsabilidadPenal.pdf.

Maeyer, M. (2009). Escolarizar las cárceles no es lo mismo que educación en cárceles. (D.A. Alfonso, Entrevistador).

Mampaso, J., Pérez, F., Corbi, B., González, M. y Bernabé, B. (2014) Factores de riesgo y de protección en menores infractores: análisis y prospectiva. *Psychologia Latina*, 5 (1), 11-20. Recuperado de: https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/618/29-2014-07-29-02%20MAMPASO%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Mancebo, J. (1992). *El administrador y su entorno dentro de la administración*. México, D.F.: Limusa.

Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Educative Practices in Public Education Contexts, Inclusion Beyond. Contradictions. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021.

REVISADO

Martel, M., y Pérez M. (2007). Una grieta en el muro. Buenos Aires, Argentina.

Medina, C. (05 de mayo de 2019). Nueve aspectos importantes de la gestión educativa. *Divergente digital*. Recuperado de: https://divergentedigital.wordpress.com/2019/05/05/9-aspectos-importantes-de-la-gestion-educativa/

Mendivelso, A. (2019). *Diseño de un plan de mejoramiento de la gestión académica del Colegio Manuel Zapata Olivella de Bogotá teniendo en cuenta la guía 34 del Ministerio de Educación de Colombia*. (Tesis). UMECIT. Panamá. Recuperado de: https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2323.

Miner, A. (2012). *Educación en contexto de encierro. Programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad*. (Tesis). Universidad Nacional de Cuyo. Argentina. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/4776.

Ministerio de defensa. Centro de análisis criminal de la policía judicial – DIJIM. Bogotá, (2020)

Ministerio de Educación Nacional (2020). Secretaría de inspección y vigilancia, cobertura educativa para el SRPA.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017)– Programa PTA (2017) – Protocolo PR-PRAP-A-2-PTA. Anexo 6

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017)– Programa PTA (2017) – Protocolo PR-PRAP-A-2-PTA. Anexo 1.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) – Programa PTA (2017) – Ruleta. Anexo 4.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). *La evaluación formativa y sus componentes*. Siempre Día E. Bogotá, Colombia. Legis S.A.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). *Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA*. Bogotá. Colombia: MINEDUCACIÓN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). *Fortalecimiento para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA. (Cartilla Módulo I, II, III, IV, V).* 1era. Edic. Colombia: MINEDUCACIÓN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015). Decreto 2383, por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona al Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015). *Cartilla de lineamientos para la prestación del servicio educativo en el SRPA*. ISBN: 978-958-691-883-1.

REPOSITORIO UMECIT

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015). *La Educación en el marco del SRPA, Aplicabilidad y funcionamiento de las Instituciones Educativas, Formación presencial.* Cali – Valle. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=PSscFz4dPgo

Ministerio de educación Nacional (MEN, 2014). *Lineamientos de educación, política de educación superior inclusiva*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional ISBN: 978-958-691-624-0

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010). *Documento 16, (Educación artística para la básica y la media).* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010). *Documento N°. 15 orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241887.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010). *Documento N° 14 (Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media).* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241891.html?_noredirect=1.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010). *Documento N°.11 Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Revolución educativa Colombia Aprende*. Colombia: MINEDUCACIÓN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Colombia: MINEDUCACIÓN.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2009). Resolución 10270 de 2009. Por la cual se establecen condiciones para la prestación del servicio en centros de reclusión por parte de los estudiantes de las instituciones de educación superior. Bogotá: MEN. Recuperado de: https://www.redjurista.com/Documents/resolucion_10270_de_2009_ministerio_de_educacion_nacional.aspx#/.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008). *Serie Guías N° 30. Ser competente en tecnología – una necesidad para el desarrollo.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-160915.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008). *Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html.

PILOT

Molina, D. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. *Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)* Recuperado de: https://rieoei.org/historico/deloslectores/736Molina108.PDF

Molina, M. (2017). *Seminario: Prácticas educativas en contextos de encierro: enseñar a leer y a escribir textos académicos en el ingreso a la universidad*. Guía de estudios. Universidad de Buenos Aires.

Moreno, F. (2004). Delincuente juvenil hoy, ¿delincuente adulto mañana? *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña* (165). Barcelona, España.

Nassif R., Rama, G. y Tedesco J. (1984). *El Sistema educativo en América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD. Buenos Aires: Kapelusz. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1

Natorp, P., Dewey, J., Durkheim, E. (1991). *Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: CEAL

Navarro, M. y Malavé, D. (2009). *Análisis de los factores que inciden en la deserción escolar de los estudiantes del Liceo Bolivariano "Br Rafael Castro Machado". Cumaná, Edo. Sucre. (2007-2008).* (Tesis). Universidad de Oriente. Edo. Sucre. Venezuela.

Observatorio del Bienestar de la niñez (2018). Tablero SRPA - Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.* Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/tablero-srpa

Observatorio del Bienestar de la niñez (2012). Adolescentes en Conflicto con la Ley Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes. *Observatorio del Bienestar de la Niñez* (1). Boletín especial. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-29.pdf

Observatorio del delito de la Policía Nacional (2020*). Logros de la política de defensa y seguridad nacional.* Bogotá, Colombia: Mindefensa.

Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia. Open University Press.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. España: Ediciones del Imbunche.

Organización de Estados Americanos (OEA, 19 de octubre de 2016). Relatoría sobre los Derechos de Personas Privadas de Libertad realiza visita a Argentina. *La Nación.* Recuperado de: https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2016/151.asp.

PREPRINT

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1996). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Pacto_Internacional_de_Derechos_Econ%C3%B3micos,_Sociales_y_Culturales

Organización de la Naciones Unidas (ONU)- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (1995). La educación básica en los establecimientos penitenciarios. Recuperado de: https://www.yumpu.com/es/document/view/14128414/educacion-basica-en-los-establecimientos-penitenciarios-unesco.

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1990). Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad). Adoptadas y proclamadas por la Asamblea General en su resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990. Recuperado de: https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=9&subs=303&cod=630&page=

Organización de la Naciones Unidas (ONU, 1985). Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores: "Reglas de Beijing" Sexto congreso. Recuperado de: https://poderjudicialyucatan.gob.mx/marcoLegal/ado/reglasminONU.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. DUDH, Resolución 217 A (III), París. Recuperado de: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), Atención a la primera infancia, una prioridad desde la agenda 2030. https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013). Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 de la UNESCO (Documento 37C/4). París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 26 de octubre de 2012). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos .Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_presenta_informe_de_seguimiento_de_la_educacion_para/.

PREPRINT

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Marginalizados.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008). *Conferencia internacional de educación.* Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO/ PREAL 2007). Situación educativa de América Latina y El Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe de revisión y evaluación del progreso de América Latina y El Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)-2007. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grados. En: ¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos. ONU. Santiago de Chile. Recuperado de: https://Repositorio.cepal.org/handle/113625982.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000). *Mapa da violencia. Os jovens do Brasil: juventude, violencia e cidadania,* vol. III, UNESCO-Instituto Ayrton Senna, Río de Janeiro.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de DAKAR. Revista Ibero Americana. (22). Recuperado de: https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1984)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016). *Pisa 2015. Resultados clave*. Paris, Francia: OCDE.

Parcel, T., Dufur, M. y Cornell, R. (2010). Capital at Home and at School: A Review and Synthesis. Journal of marriage and family, 72, 828-846. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00733.x

Proyecto Educativo Institucional (PEI, (2017). *Proyecto educativo institucional de la unidad educativa Heraldo Romero,* Departamento Pasto Nariño.

PROYECT

Proyecto Educativo Institucional (PEI 2013). *Proyecto educativo institucional de la unidad educativa Miguel Antonio Caro,* Resignificación (2019) Departamento Manizales – Caldas**.**

Pérez, F., Mampaso, J., Corbí., B., Escalona, A. y Blasco, C. (2013). Programas de intervención con menores infractores de la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor. Una revisión. E*duPsykhé*, 12 (2), 183-209. Recuperado de https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/75/C00045676.pdf?sequence=1

Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao

Quintana, J. M. (1988) Hacia una pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social*, 3, 155-60. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576951

Ramírez, J. (2012). *Pedagogía penitenciaria: el perfil del pedagogo para laborar con jóvenes primodelicuentes en los Ceresos del Distrito Federal México*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: https://studylib.es/doc/6741836/pedagog%C3%ADa-penitenciaria--el-perfil-del-pedagogo-para-labo...

Ramírez, L y Medina, M (2008). *Educación basada en Competencias y el Proyecto Tunning en Europa y Latinoamérica su impacto en México*. Recuperado de: http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayALLiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf.

Restrepe, G. (2008). *El concepto y alcance de la Gestión Tecnológica*. Recuperado de: http://ingenieria.udea.edu.co/producciones/guillermo_r/concepto.html.

Rettberg, A. (2020). Violencia en América Latina hoy: Manifestaciones e impactos. *Estudios Sociales, (73). http://*Journals.openedition.org/revestudsoc/47857.

Reyes, S. (2015). *El Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes en Colombia: problemas sancionatorios, penitenciarios y procesales*. (Tesis). Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Derecho, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/7821/1/ReyesVillalbaShair2015.pdf.

Robinson, V. y Kuin, L. (1999). The explanation of practice: why chinese students copy assignments. *Qualitative studies in education*, 12(2), 1- 210.

Rodríguez, E. (2004). Juventud y violencia en América Latina. Una prioridad para las políticas públicas y una oportunidad para la aplicación de enfoques integrados e integrales. *Desacatos* (14). México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2004000100003

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002.

Salvador, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores.* Centro de estudios de Postgrado "Lev Vigotsky", Oaxaca, México. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf

Sánchez, J. (2017). *Gestión académica y práctica docente en la institución educativa Nº 126 "Javier Pérez de Cuellar" San Juan de Lurigancho*. (Tesis). Universidad César Vallejo. Lima. Perú.

Sánchez, J. (2014). Los hospicios y asilos de la beneficencia de Cundinamarca entre 1917 -1928: Discursos y Prácticas. *Sociedad y Economía* (26), 65-92. Universidad del Valle. Cali Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99630967002.

Scarfó, F., Pérez, F., y Montserrat, I. (2013). Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade,* 71-92. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de:** https://www.scielo.br/j/edreal/a/vynqQRNMGSXxq3dNLqhQXdR/?lang=es

Siabato, M. (2013). Gestión integral y desarrollo educativo. *Cooperativismo & Desarrollo*, *21*(103), 35-48. Recuperado de: https://doi.org/10.16925/co.v21i103.670.

Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2010). Tendencias educativas en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, A.C* Distrito Federal, México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000200529

Thomas, J. (2000). *A review of research on Project-based learning.* San Rafael, California: Autodesk Foundation. Recuperado de https://documents.sd61.bc.ca/ANED/educationalResources/StudentSuccess/A_Review_of_Research_on_Project_Based_Learning.pdf

Tilano, L., Henao, G. y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de

REPRINT

instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, *9*(1), 35–51. Recuperado de: https://doi.org/10.21500/16578031.404.

Tobón, S. (2015). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. .Recuperado de: file:///D:/Desktop/Documento%20definitivo/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf.

Torres, H. y Rojas, J. (2013). Tratamiento a la delincuencia juvenil en Colombia en el sistema de responsabilidad de adolescentes. *Verba Luris*, (30), 115–133. Recuperado de: http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/30/tratamiento-a-la-delincuencia-juvenil-en-colombia-en-el-sistema-de-responsabilidad-de-adolecentes.pdf.

Vargas, G. (2017). *El liderazgo pedagógico del rector en la institución educativa*. https://www.magisterio.com.co/articulo/el-liderazgo-pedagogico-del-rector-en-la-institucion-educativa.

Vayer, P. Duval, A. y Roncin, Ch. (1993). *Una ecología de la escuela, la dinámica de las estructuras materiales*. España: Paidós Ibérica.

Velasco, A. (2016). Ruta de la pedagogía amigoniana: experiencia investigativa basada en la cartografía social. *Revista Redipe*: *Red Iberoamericana de Pedagogía*. 5 (9), 82-93. Recuperado de: http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/112

Velásquez, C. (2011) La investigación holística: Alternativa integradora en ciencias sociales. *SABER*. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 23(2) 170-173 Universidad de Oriente Cumaná, Venezuela

Villadiego, C. Benavides, F. y Binder, A. (2016). *La reforma a la justicia en América Latina: Las lecciones aprendidas.* Bogotá, Colombia. https://inecip.org/documentos/la-reforma-a-la-justicia-en-america-latina-las-lecciones-aprendidas-2/

Villegas, P. (2005). Guía 2. Los retos que nos proponemos cumplir. Así formulamos el plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional. Corpoeducación. Bogotá D.C, noviembre 11 de 2005.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Novena edición. PEARSON Educación. México.

Zambrano, A. (2000) La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Recuperado de: https://openlibrary.org/works/OL17808912W/La_mirada_del_sujeto_educable_la_pedagogia_y_la_cuestion_del_otro#edition-details

REPOSITORIO

Anexo

RED- UMECIT

Anexo 1. Modelo de cuestionario de Gestión Académica (fragmento)

Cuestionario Gestión Académica (Gestac)

Elaborado por: Dora Isabel Sánchez Bacca

Nombre del docente: _____ Género: _____

Grado: _____Años de experiencia en SRPA: _____

Institución: _____Sede: _____
Título de pregrado: _____

Títulos de postgrado: _____

Instrucciones:
Por favor lea detenidamente cada uno de los ítems de este cuestionario y conteste los ítems en su totalidad.

A continuación, se presentan una serie de proposiciones, por favor lea detenidamente y conteste de acuerdo a lo que sucede en su institución. Agradecemos contestar los ítems en su totalidad

1. En la institución existe un plan de estudio formulado y adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del sistema penal para adolescente (SRPA)

Sí ____ No_____

Si su respuesta es afirmativa, responda los siguientes planteamientos:

1a. Los objetivos de aprendizaje del plan de estudio se orientan a:

a. El desarrollo de competencia ciudadanas Sí ___ No ___
b. La prevención de conductas adictivas Sí ___ No ___
c. El manejo de conflictos de forma pacífica y asertiva Sí ___ No ___
d. El desarrollo de competencias en contenidos de lectoescritura de acuerdo a la edad y grado Sí ___ No ___
e. El desarrollo de competencias en contenidos de matemáticas de acuerdo a la edad y grado Sí ___ No ___

1b. Los recursos didácticos del plan de estudio se adecuan a las necesidades de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA) Si ___ No ____

1c. El plan de estudio, presenta una estructura organizada y pertinente para las necesidades educativas de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA)

Sí ___ No ___

RELUNECIT

1d. En el plan de estudio se presentan normativas sobre Convivencia escolar

Sí ___ No ____

1e. En el plan de estudio se presentan las normativas de inclusión

Sí ___ No ____

1f. El plan de estudio presenta normas y criterios de evaluación

Si ___ No ____

1g. El plan de estudio presenta acciones de nivelación y aceleración de aprendizaje de acuerdo al ritmo personal del estudiante Sí ___ No ___

2. En la institución durante la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA):

2a Se desarrollan acciones congruentes con las planificadas en el plan de estudio de los estudiantes del SRPA. Sí _____ No ___

2b. Se desarrollan acciones del plan de estudio de estudiantes regulares Sí ___ No ___

2c. Se improvisan las acciones que se ejecutan en el proceso de enseñanza de los estudiantes del SRPA

Sí _____ No ___

2d. El docente decide las acciones a desarrollar en su proceso de enseñanza Si _____ No_____

3. En la institución educativa, se informa a todo el personal sobre el plan de estudio que cursan los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA)

Sí ___ No ___

4. En la institución cuándo hay que tomar decisiones sobre el plan de estudio de los estudiantes del SRPA, la rectoría:

a. Lo ignora Sí ___ No ___
b. Toma decisiones acertadas Sí ___ No ___
c. Solicita del apoyo de los docentes para la toma de decisión Sí ___ No ___

5. En la escuela el plan de estudio de los estudiantes del SRPA presenta criterios que permiten dar seguimiento al proceso de enseñanza aprendizaje. Sí ___ No ___

REDUNDET

Anexo 2. Modelo de cuestionario de Prácticas Educativas Integrales (fragmento)

Cuestionario Prácticas educativas (Praeduc)

Elaborado por: Dora Isabel Sánchez Bacca

Nombre del docente: _____ Genero: _____

Grado: _____Años de experiencia: _____

Institución: _____Sede: _____
Título de pregrado: _____

Títulos de postgrado: _____

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de proposiciones, por favor lea detenidamente y conteste de acuerdo a lo que usted realiza en su práctica docente. Agradecemos contestar los ítems en su totalidad

Instrumento Ítems

1. En mis clases con los estudiantes del sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA)

a. Organizo a los estudiantes de manera que puedan trabajar en grupos y se promueva el compañerismo ( )
b. Organizo los asientos del salón de manera que los estudiantes puedan verse entre sí y expresar sus conocimientos sobre el tema ( )

2. Para mis clases con los estudiantes del SRPA selecciono contenidos referidos a:

a. Promover la responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes ( )
b. Promover la prevención de conductas delictivas ( )
c. Promover la reflexión sobre sus actuaciones personales ( )
d. Promover la transformación de su vida personal ( )
e. Promover el respeto por sus pares, por los docentes, por sus familiares y por las instalaciones de la Institución ( )
f. Promover la prevención del consumo de sustancias adictivas ( )
g. Promover el manejo de las emociones ( )
h. Desarrollar sus capacidades cognitivas hacia el lenguaje ( )
i. Desarrollar sus capacidad cognitivas hacia las matemáticas ( )
j. Desarrollar sus talentos ( )
k. Desarrollo del análisis ( )
l. Desarrollo de los procesos del pensamiento ( )
m. Promover el manejo de conflictos en forma asertiva ( )
n. Promover la estimulación positiva de los sentidos para incentivar en los estudiantes la comprensión y retención necesaria de la información que fortalezca sus procesos de memoria. ( )
o. Promover la imaginación y creatividad en los estudiantes ( )

RIUNET

3. Para mis clases con los estudiantes del SRPA formulo objetivos dirigidos a:

a. Desarrollar el compañerismo y las relaciones interpersonales del grupo ( )
b. Promover en la responsabilidad en los estudiantes ( )
c. Promover el respeto hacia sus compañeros y sus docentes ( )
d. Promover el manejo de conflictos de manera pacífica y asertiva ( )
e. Promover la superación personal en todas sus dimensiones ( )
f. Promuevan la autorregulación emocional ( )
g. Promover la comunicación de sentimiento ( )
h. Promover el ejercicio y la recreación ( )
i. Promover hábitos alimenticios sanos ( )
j. Promover la prevención de consumo de estupefaciente ( )
k. Promover competencias en lectoescritura ( )
l. Promover competencias matemáticas ( )

4. Para mis clases con los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA), diseño material educativo acorde a las necesidades de los estudiantes SI __ NO ___

Si su respuesta es afirmativa, responda las siguientes interrogantes:

4.1. ¿Qué tipo de competencia busca promover en el material o recurso que prepara:

a. Promover el compañerismo ( )
b. Promover el respeto entre los estudiantes ( )
c. Promover el manejo del conflicto de forma asertiva entre estudiantes ( )
d. Promover el desarrollo y la superación personal del estudiante ( )
e. Promover el desarrollo de hábitos saludables ( )
f. Promover la prevención del consumo de sustancias adictivas ( )
g. Promover la salud física y mental ( )
h. Promover la autorregulación emocional ( )
i. Promover competencias en lectoescritura ( )
j. Promover competencias en Matemáticas ( )
k. Promover la responsabilidad de los estudiantes ( )
l. Promover el análisis y la crítica ( )
m. Promover la creatividad de los estudiantes ( )
n. Promover los procesos de retención de la información ( )

4.2. ¿Qué tipo de recurso o material prepara?

a. Material impreso (Guías, folletos, copias para lectura y ejercitación) ( )
b. Cartillas ilustrativas ( )
c. Juegos ( )
d. Material audiovisual: vídeos o películas ( )

REDIMECIT

Anexo 3. Modelo de kit de validación de Prácticas Educativas Integrales (Praeduc)

Apreciado colega:

El instrumento que se presenta a continuación forma parte de un estudio que se lleva a cabo acerca del diseño de un modelo de Gestión académica para el Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA) en los Departamentos de Nariño y Caldas en Colombia. El instrumento consiste en un cuestionario escala que será aplicada a rectores y docentes que laboran con menores del SRPA en dos Instituciones Educativas de Colombia

Las prácticas educativas integrales se definen como todas las actividades intencionales que desarrolla el docente de forma consciente a partir de la preparación, facilitación, orientación y evaluación mediante las cuales desarrolla una formación desde la integralidad a los estudiantes de los contextos de encierro.

En esta investigación, se considera que las prácticas educativas tienen cuatro dimensiones o sinergias: preparación, mediación, orientación, evaluación. A continuación, se define cada uno de ellas:

Preparación: Consiste en la acción que realiza el docente mediante la cual prevé, define y diseña el proceso de enseñanza de los estudiantes.

Mediación: Proceso de interacción (estudiante - docente, estudiante - estudiante) en el cual el docente explora, explica y aplica las técnicas y actividades didácticas dirigidas a favorecer el proceso de enseñanza.

Orientación: Es el modo de guiar el desarrollo integral del ser humano.

Evaluación: Actividad que le permite al docente valorar el proceso de enseñanza mediante, la corrección de actividades, fijación de criterios, chequeo de aprendizaje, aplicación de instrumentos y retroalimentación.

Para realizar la validación, usted debe leer cuidadosamente cada pregunta, y colocar una X en la casilla correspondiente a la dimensión a la cual usted considere ésta pertenece. Debajo de cada grupo de preguntas hay un espacio para observaciones. Se agradece colocar allí las sugerencias relativas a la redacción, contenido, o cualquier otro aspecto que usted estime pertinente para mejorar el instrumento. A continuación, se presentan las peguntas con las diversas alternativas. Para ahorrar espacio, los nombres de las dimensiones se abrevian de la siguiente manera:

P= Preparación
M= Mediación
O= Orientación
E= Evaluación

REDUNCT

Cuestionario Prácticas educativas (Praeduc)

Elaborado por: Dora Isabel Sánchez Bacca

Nombre del docente: _____ Genero: _____
Grado: _____ Años de experiencia: _____
Institución: _____Sede: _____
Título de pregrado: _____
Títulos de postgrado: _____

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de proposiciones, por favor lea detenidamente y conteste de acuerdo a lo que usted realiza en su práctica docente. Agradecemos contestar los ítems en su totalidad

No	Ítems	P	M	O	E
12	En mis clases chequeo las conductas de compañerismo que se dan entre los estudiantes del SRPA Siempre____ A veces _____ Nunca _____				
16	En mis clases con los estudiantes del SRPA aclaro dudas relacionadas con los contenidos desarrollados sobre responsabilidad Siempre___ A veces ___ Nunca ___				
23	En mis clases, sugiero la promoción del respeto entre los estudiantes del SRPA Siempre___ A veces ___ Nunca ____				
1	En mis clases con los estudiantes del sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA) c. Organizo a los estudiantes de manera que puedan trabajar en grupos y se promueva el compañerismo ( ) d. Organizo los asientos del salón de manera que los estudiantes puedan verse entre sí y expresar sus conocimientos sobre el tema ( )				
20	En mis clases, desarrollo diferentes actividades de aprendizaje que promuevan el respeto entre los estudiantes del SRPA Siempre___ A veces ___ Nunca ___				
4	Para mis clases con los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA), diseño material educativo acorde a las necesidades de los estudiantes SI __ NO ___				

	Si su respuesta es afirmativa, responda las siguientes interrogantes: 4.1. ¿Qué tipo de competencia busca promover en el material o recurso que prepara: Promover el compañerismo ( ) a. Promover el respeto entre los estudiantes ( ) b. Promover el manejo del conflicto de forma asertiva entre estudiantes ( ) c. Promover el desarrollo y la superación personal del estudiante ( ) d. Promover el desarrollo de hábitos saludables ( ) e. Promover la prevención del consumo de sustancias adictivas ( ) f. Promover la salud física y mental ( ) g. Promover la autorregulación emocional ( ) h. Promover competencias en lectoescritura ( ) i. Promover competencias en Matemáticas ( ) j. Promover la responsabilidad de los estudiantes ( ) k. Promover el análisis y la crítica ( ) l. Promover la creatividad de los estudiantes ( ) m. Promover los procesos de retención de la información ( ) 4.2.¿Qué tipo de recurso o material prepara? a. Material impreso (Guías, folletos, copias para lectura y ejercitación) ( ) b. Cartillas ilustrativas ( ) c. Juegos ( ) d. Material audiovisual: vídeos o películas ( )				

REDUMET

Anexo 4. Tabla de cálculo de validez por juicio de expertos

Cuestionario de Prácticas Educativas Integrales (Praeduc)

	Items	Yecsenia	Mariana	Lisbeth	Investigador	Aciertos
1	1a	P	P	P	P	1
2	1b	P	P	P	P	1
3	2a	P	P	P	P	1
4	2b	P	P	P	P	1
5	2c	P	P	P	P	1
6	2d	P	P	P	P	1
7	2e	P	P	P	P	1
8	2f	P	P	P	P	1
9	2g	P	P	P	P	1
10	2h	P	P	P	P	1
11	2i	P	P	P	P	1
12	2j	P	P	P	P	1
13	2k	P	P	P	P	1
14	2l	P	P	P	P	1
15	2m	P	P	P	P	1
16	2n	P	P	P	P	1
17	2o	P	P	P	P	1
18	3a	P	P	P	P	1
19	3b	P	P	P	P	1
20	3c	P	P	P	P	1
21	3d	P	P	P	P	1
22	3e	P	P	P	P	1
23	3f	P	P	P	P	1
24	3g	P	P	P	P	1
25	3h	P	P	P	P	1
26	3i	P	P	P	P	1
27	3j	P	P	P	P	1
28	3k	P	P	P	P	1
29	3l	P	P	P	P	1
30	4	P	P	P	P	1
31	4.1a	P	P	P	P	1
32	4.1b	P	P	P	P	1
33	4.1c	P	P	P	P	1
34	4.1d	P	P	P	P	1
35	4.1e	P	P	P	P	1
36	4.1f	P	P	P	P	1
37	4.1g	P	P	O	P	1
38	4.1h	P	P	P	P	1
39	4.1i	P	P	P	P	1
40	4.1j	P	P	P	P	1
41	4.1k	P	P	P	P	1
42	4.1l	P	P	P	P	1
43	4.1m	P	P	P	P	1
44	4.1n	P	P	P	P	1
45	5a	P	p	P	P	1
46	5b	P	P	P	P	1
47	5c	P	P	P	P	1
48	5d	P	P	P	P	1
49	5e	P	P	P	P	1
50	5f	P	P	P	P	1
51	5g	P	P	P	P	1
52	5h	P	P	P	P	1
53	5i	P	P	P	P	1
54	5j	P	P	P	P	1
55	5k	P	P	P	P	1
56	5l	P	P	P	P	1
57	6a	M	M	M	M	1
58	6b	M	M	M	M	1
59	6c	M	M	M	M	1
60	7a	M	O	M	M	1
61	7b	M	O	M	M	1
62	7c	M	O	M	M	1
63	7d	M	O	M	M	1
64	7e	M	O	M	M	1
65	7f	M	O	M	M	1
66	7g	M	O	M	M	1
67	7h	M	O	M	M	1
68	7i	M	O	M	M	1
69	7j	M	O	M	M	1
70	7k	M	O	M	M	1
71	8	M	M	M	M	1
72	9	m	O	M	M	1
73	10	M	M	O	O	0
74	11	O	O	O	O	1
75	12	E	E	E	E	1
76	13	E	E	P	E	1
77	14	P	E	E	E	1
78	15	M	O	O	M	0
79	16	M	M	M	O	0
80	17	E	E	E	E	1
81	18	E	E	E	E	1
82	19	P	E	P	E	0

PREPRINT

	Items	Yecsenia	Mariana	Lisbeth	Investigador	Aciertos
83	20	M	O	M	M	1
84	21	M	O	M	M	1
85	22	M	M	M	O	0
86	23	O	O	O	O	1
87	24	O	O	O	O	1
88	25	E	E	E	E	1
89	26	E	E	E	E	1
90	27	E	E	P	E	1
91	28	E	P	E	E	1
92	29	M	O	M	M	1
93	30	M	M	O	O	0
94	31	M	M	M	O	0
95	32	O	O	O	O	1
96	33	O	O	O	O	1
97	34	E	E	E	E	1
98	35	E	E	p	E	1
99	36	E	M	P	E	0
100	37	M	M	M	O	0
101	38	M	o	O	O	1
102	39	O	O	O	O	1
103	40	E	E	E	E	1
104	41	E	E	E	E	1
105	42		M	M	M	1
106	43	M	M	M	M	1
107	44	M	M	O	M	0
108	45	M	M	M	O	0
109	46	M	M	O	O	0
110	47	O	O	O	O	1
111	48	E	M	E	E	1
112	49	E	E	E	E	1
113	50	M	M	M	M	1
114	51	M	O	M	M	1
115	52	M	O	O	O	1
116	53	M	M	O	O	0
117	54	O	O	O	O	1
118	55	O	O	O	O	1
119	56	E	E	E	E	1
120	57	E	E	E	E	1
121	58	E	P	P	E	0
122	59	E	E	P	E	1
123	60	M	O	M	M	1
124	61	M	M	M	M	1
125	62	O	O	O	O	1
126	63	O	O	O	O	1
127	64	E	E	E	E	1
128	65	E	E	P	E	1
129	66	M	M	M	M	1
130	67	M	M	M	M	1
131	68	M	M	M	M	1
132	69	M	M	M	O	0
133	70	O	M	O	O	1
134	71	O	M	O	O	1
135	72	E	E	E	E	1
136	73	E	E	E	E	1
137	74	E	P	P	E	0
138	75	M	M	M	M	1
139	76	M	O	O	O	1
140	77	E	E	E	E	1
141	78	M	M	O	O	0
142	79	E	E	E	E	1
143	80	M	M	M	M	1
144	81	M	M	M	M	1
145	82	M	O	O	O	1
146	83	E	E	E	E	1
				Total		129
				Indice de Validación		0.88356164

Anexo 5: Carta de validez de certificación por juicio de expertos del constructo de Prácticas Educativas Integrales

Constancia de validación

Yo, Yecsenia Natera Abreu, C.I. 16158604, de profesión Docente, y ejerciendo actualmente como Supervisora educativa, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento cuestionario de prácticas educativas (Praeduc) diseñado por la investigadora Dora Isabel Sánchez Bacca, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		x	
Amplitud de contenidos		x	
Redacción de los ítems		x	
Precisión de los ítems		x	
Ortografía		x	
Presentación		x	

Firma del experto

RED-UNECIT

Constancia de validación

Yo, Mariana Fernández Reina, C.I. Licenciada en Educación, de profesión, y ejerciendo actualmente como Profesora / Investigadora universitaria, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento cuestionario de prácticas educativas (Praeduc) diseñado por la investigadora Dora I. Sánchez Bacca, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión			x
Amplitud de contenidos			x
Redacción de los ítems			x
Precisión de los ítems			x
Ortografía			x
Presentación			x

_____

Firma del experto

RED- UMECIT

Constancia de validación

Yo, Lisbeth Brito, C.I. V-11886772, de profesión, Docente y ejerciendo actualmente como profesor por horas., hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento cuestionario de prácticas educativas integrales (Praeduc) diseñado por la investigadora Dora Isabel Sánchez Bacca, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-dimensión		X	
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítems			X
Precisión de los ítems		X	
Ortografía			X
Presentación			X

_____

Firma del experto

RED-DIFICIT

Anexo 6. Modelo de kit de validación del cuestionario de Gestión Académica

Apreciado colega:

El instrumento que se presenta a continuación forma parte de un estudio que se lleva a cabo acerca del diseño de un modelo de Gestión académica para el Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA) en los Departamentos de Nariño y Caldas en Colombia. El instrumento consiste en un cuestionario que será aplicado a rectores y docentes que laboran con menores del SRPA en dos Instituciones Educativas en diferentes Departamentos.

La **gestión académica** se define como todas las acciones formativas y administrativas que realiza la Institución relacionadas con la organización, planificación, ejecución, seguimiento y control de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de los contextos de encierro. En esta investigación, se considera que la gestión académica tiene cuatro dimensiones o sinergias:

Planificación: Se refiere a la preparación que delimitan los fines, metas, acciones y tiempo que la gestión de la institución educativa debe aplicar para el desarrollo de los procesos académicos de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA)

Organización: Es la función que realiza el gestor de la institución educativa orientada a definir la estructura organizacional de la escuela, así como la asignación de responsabilidades, conformación de grupos de trabajo y normativas coherente con la atención académica requerida por los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA).

Ejecución: Son todas las acciones prácticas, toma de decisiones y procesos comunicativos que se desarrollan en la institución educativa para el logro del proceso académico de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA)

Seguimiento y control: Es la función de la gestión académica que permite verificar si todo el proceso académico ocurre de acuerdo a lo planificado mediante la fijación de criterios que permitan detectar las desviaciones y formular las medidas de corrección y retroalimentación en la atención de los estudiantes del Sistema de responsabilidad penal del adolescente (SRPA)

REDIMCT

Para realizar la validación, usted debe leer cuidadosamente cada pregunta, y colocar una X en la casilla correspondiente a la dimensión a la cual usted considere ésta pertenece. Debajo de cada grupo de preguntas hay un espacio para observaciones. Se agradece colocar allí las sugerencias relativas a la redacción, contenido, o cualquier otro aspecto que usted estime pertinente para mejorar el instrumento. A continuación, se presentan las peguntas con las diversas alternativas. Para ahorrar espacio, los nombres de las dimensiones se abrevian de la siguiente manera:

P= Planificación
O= Organización
E= Ejecución
Sc= Seguimiento y control

RED- UNEXT

Cuestionario Gestión Académica (Gestac)

Elaborado por: Dora Isabel Sánchez Bacca

Nombre del docente: _____ Genero: _____

Grado: _____Años de experiencia: _____

Institución: _____Sede: _____
Título de pregrado: _____

Títulos de postgrado: _____

Instrucciones:

Por favor lea detenidamente cada uno de los ítems de este cuestionario y conteste los ítems en su totalidad.

No.	Ítems	P	O	E	SC
1.	En la institución existe un plan de estudio formulado y adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del sistema penal para adolescente (SRPA) Sí ____ No_____ Si su respuesta es afirmativa, responda los siguientes planteamientos: 1a. Los objetivos de aprendizaje del plan de estudio se orientan a: a. El desarrollo de competencia ciudadanas Sí ___ No ___ b. La prevención de conductas adictivas Sí ___ No ___ c. El manejo de conflictos de forma pacífica y asertiva Sí ___ No ___ d. El desarrollo de competencias en contenidos de lectoescritura de acuerdo a la edad y grado Sí ___ No ___ e. El desarrollo de competencias en contenidos de matemáticas de acuerdo a la edad y grado Sí ___ No ___ 1b. Los recursos didácticos del plan de estudio se adecuan a las necesidades de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA) Si ___ No ____				

REDUNET

	1c. El Plan de estudio, presenta una estructura organizada y pertinente para las necesidades educativas de los estudiantes del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA) Si ___No ___ 1d. En el plan de estudio se presentan normativas sobre Convivencia escolar Si____No_____				

RED- UNEG

Anexo 7. Tabla de cálculo de validez por juicio de expertos

Cuestionario de Gestión Académica

	Items	Lisbeth	Yecsenia	Mariana	Investigador	Acuerdos
1	1	P	P	P	P	1
2	1a	P	p	P	P	1
3	1b	P	P	P	P	1
4	1c	O	O	p	O	1
5	1d	O	O	P	O	1
6	1e	O	O	P	O	1
7	1f	O	O	P	O	1
8	1g	P	O	P	P	1
9	2a	E	E	E	E	1
10	2b	E	E	E	E	1
11	2c	E	E	E	E	1
12	2d	E	E	E	E	1
13	3	P	E	E	E	1
14	4	SC	E	SC	E	0
15	5	O	SC	P	SC	0
16	6	SC	SC	SC	SC	1
17	6a	SC	SC	SC	SC	1
18	6b	SC	SC	SC	SC	1
19	6c	SC	SC	SC	SC	1
20	7	O	P	O	P	0
21	8	O	P	O	P	0
22	9	SC	SC	SC	SC	1
23	10	P	P	P	P	1
24	11	P	P	P	P	1
25	12	P	P	P	P	1
26	13	P	P	P	P	1
27	14	P	P	P	P	1
28	15	P	P	P	P	1
29	16a	P	P	O	p	1
30	16b	P	P	O	p	1
31	16c	P	P	O	p	1
32	17a	P	P	O	p	1
33	17b	P	P	O	p	1
34	17c	P	P	O	p	1
35	18	P	P	O	p	1
36	19	P	P	E	p	1
37	20	P	P	O	p	1
38	21	E	E	O	p	0
39	22	P	P	P	p	1
40	23a	P	P	O	p	1
41	23b	P	P	O	p	1
42	23c	P	P	O	p	1
43	24a	O	O	O	O	1
44	24b	O	O	O	O	1
45	24c	O	O	O	O	1
46	25	SC	E	E	E	1
47	26a	SC	O	O	O	1
48	26b	SC	O	O	O	1
49	26c	SC	O	O	O	1
50	27	E	E	O	E	1
51	28	O	O	O	O	1
52	29a	O	O	O	O	1
53	29b	O	O	O	O	1
54	29c	O	O	O	O	1
55	30a	O	O	P	O	1
56	30b	O	O	P	O	1
57	30c	O	O	P	O	1
58	31	E	E	E	E	1
59	32a	E	E	E	E	1
60	32b	E	E	E	E	1
61	32c	E	E	E	E	1
62	33	E	E	E	E	1
63	34a	E	E	E	E	1
64	34b	E	E	E	E	1
65	34c	E	E	E	E	1
66	35	O	E	O	E	0
67	36a	E	E	O	E	1
68	36b	E	E	O	E	1
69	36c	E	E	O	E	1
70	37	SC	SC	P	SC	1
71	38	SC	SC	SC	SC	1
72	39a	SC	SC	SC	SC	1
73	39b	SC	SC	SC	SC	1
74	39c	SC	SC	SC	SC	1
75	40	SC	SC	SC	SC	1
76	41a	SC	SC	SC	SC	1
77	41b	SC	SC	SC	SC	1
78	41c	SC	SC	SC	SC	1
79	42	SC	SC	SC	SC	1
80	43a	SC	SC	SC	SC	1
81	43b	SC	SC	SC	SC	1
82	43c	SC	SC	SC	SC	1
83	44	SC	SC	SC	SC	1
84	45a	SC	SC	SC	SC	1
85	45b	SC	SC	SC	SC	1
86	45c	SC	SC	SC	SC	1
87	46	SC	SC	SC	SC	1
Total aciertos						81
índice de aciertos						0.93

Anexo 8. Carta de validez de certificación por juicio de expertos del constructo de Gestión Académica

Constancia de validación

Yo, Lisbeth Brito, C.I. V-11886772, de profesión, Docente y ejerciendo actualmente como profesor por horas., hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento cuestionario de gestión académica (Gestac) diseñado por la investigadora Dora Isabel Sánchez Bacca, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-dimensión			X
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítems		x	
Precisión de los ítems			X
Ortografía		x	
Presentación			X

_____

Firma del experto

REDIVECT

Constancia de validación

Yo, Yecsenia Natera Abreu, C.I. 16158604, de profesión docente, y ejerciendo actualmente como Supervisora educativa, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento cuestionario de gestión académica (Gestac) diseñado por la investigadora Dora Isabel Sánchez Bacca y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-dimensión			x
Amplitud de contenidos			x
Redacción de los ítems			x
Precisión de los ítems			x
Ortografía		x	
Presentación			x

_____

Firma del experto

REDI UNERG

Constancia de validación

Yo, Mariana Fernández Reina, C.I. 10.414.930, de profesión Licenciada en Educación, y ejerciendo actualmente como Profesora Universitaria, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento cuestionario de gestión académica (Gestac) diseñado por la investigadora Dora Isabel Sánchez Bacca y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-dimensión			x
Amplitud de contenidos			x
Redacción de los ítems			x
Precisión de los ítems		x	
Ortografía			x
Presentación			x

_ _____

RED-UNEXT

Anexo 9. Propuesta de carátula de cartilla ciclo primaria





REDIMECIT

Anexo 10. Propuesta de carátula de cartilla ciclo secundaria



