

## Capítulo 1

# Formación integral en la planeación educativa

Estudio de caso en instituciones educativas de Tunja

### **Adriana Judith Nova-Herrera**

Administradora de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia.  
Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.  
Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica  
y Tecnológica de Colombia. Docente en la Fundación Universitaria  
Juan de Castellanos. Adscrita al grupo de Investigación en  
Pedagogía RELIGIO. Correo: [anova@jdc.edu.co](mailto:anova@jdc.edu.co)

### **Jimmy Yordany Ardila-Muñoz**

Ingeniero de Sistemas de la Universidad Industrial de Santander.  
Magister en Bioinformática de la Universidad Internacional de  
Andalucía. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad  
Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente en la Universidad  
Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Adscrito al grupo de  
investigación GIACE. Contacto: [jimmy.ardila@uptc.edu.co](mailto:jimmy.ardila@uptc.edu.co)

# Introducción

La formación integral es la cualidad que caracteriza al tipo de educación que se proponen las instituciones educativas desde la educación inicial hasta la educación superior, esto en cumplimiento de la Constitución Nacional de 1991, la Ley 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992. Propósito que resulta pertinente en un mundo que, en términos generales, incita al consumo, al hedonismo y a la competencia, tal como afirman algunos autores como Noguera de Echeverri (2004), Lipovetsky (2006), Bauman (2007), Huanacuni (2010) y Ospina (2013). En este contexto, en el grupo de investigación RELIGIO de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, se planteó la investigación “La planeación de instituciones educativas y la formación integral de los estudiantes. Caso Tunja, 2018”, con el propósito de identificar la relación de la planeación en algunas instituciones educativas de Tunja, con la formación integral de los estudiantes, para comprender su coherencia.

Revisando el concepto teórico de formación integral, se encuentra a Rincón (2003), quien afirma que una educación así, define un estilo de formación que se preocupa por instruir en saberes y ofrecer los elementos necesarios para el desarrollo de la persona con todas sus condiciones, características y potencialidades. Asimismo, Campo y Restrepo (1999) comprenden que la formación integral es el desarrollo armónico y, por tanto, coinciden con Morín (1999) al afirmar que el ser humano es una unidad en la diversidad, lo que implica que las dimensiones de cada individuo se desarrollen de diferente manera, intensidad, en tiempos diversos. Una educación así permitirá que cada uno sea lo que puede ser, viva y perfeccione sus fortalezas, aprenda a convivir con lo otro y los Otros, y sea responsable por su proyecto de vida y por el mundo que le rodea.

Por tanto, en el presente capítulo se muestran parte de los resultados de la investigación terminada. En el primer momento, se hace un recuento de algunas reflexiones teóricas que

llevaron al trabajo de campo; se inicia por una revisión de los planteamientos teóricos sobre la función de la planeación en una institución educativa, luego se revisan los intereses formativos en las sociedades globales.

La metodología usada se describe en el apartado siguiente, la cual se basó en un trabajo mixto integrado por los enfoques cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo se desarrolló desde una perspectiva de alcance descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), a través de una encuesta realizada a 17 docentes de dos colegios de Tunja, uno privado y otro público. El enfoque cualitativo se define desde la perspectiva epistemológica basada en el subjetivismo y la perspectiva teórica interpretativa (Sandín, 2003); desde aquí, se propone el estudio de caso interpretativo. Dentro de este enfoque, se utilizó como herramienta de recolección de información la entrevista estructurada, aplicada a los mismos 17 docentes. Finalmente, se presentan los resultados y conclusiones basados en los datos e información recopilada.

## **PLANEACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS MISIONALES**

En Colombia, la formación integral es el propósito misional, considerado eje central que integra la planeación de las instituciones educativas, consagrada en casi todas las misiones institucionales. Sobre esta base, se construye una propuesta que indica a detalle la forma como se va a hacer realidad esta intención, plasmada en el documento, generalmente denominado: Proyecto Educativo Institucional (PEI).

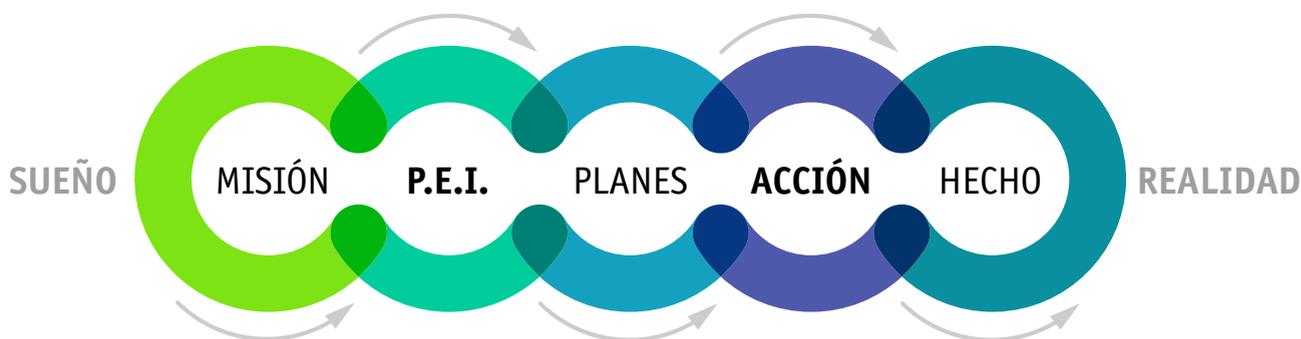
El reto para las instituciones educativas, es lograr hacer realidad lo contemplado en dicho proyecto. Para ello, se construyen una serie de planes que contienen acciones que se concretan a través de la actividad docente y el ambiente formativo que crea la institución. Todas las acciones desarrolladas al interior de una institución, deben estar articuladas entre sí, de manera que apunten hacia la misma dirección y no se desgasten esfuerzos; este proceso se define por medio de la planeación.

La planeación es una actividad que caracteriza a las sociedades humanas desde hace años remotos (Rubio Mayoral, 1996), utilizada para lograr objetivos básicos como comer y sobrevivir. Los primeros escritos que develan una estrategia de planeación se encuentran en los contextos de guerra, hace más de 2500 años (Chiavenato, 2007); acción que entra a ser parte de la teoría administrativa, a inicios de 1900, como una de las actividades indispensables del gerente,

administrador, coordinador o cualquier otro cargo que requiera un liderazgo para el logro de objetivos.

En este sentido, la planeación se convierte en el puente entre un sueño y la realidad. En el contexto educativo, el sueño se concreta en una promesa escrita delineada en la misión y se promulga en el PEI junto con otros aspectos que le dan forma a dicho sueño, y la realidad se configura en las acciones formativas que día a día viven los estudiantes. Con esto, el sueño de un futuro posible no se queda en la imaginación, tal como se representa en la siguiente figura:

**Figura 1.** *Planeación: del sueño a la realidad.*



De esta manera, se comprende la acción de planear como una herramienta para eliminar la improvisación, –como lo definió Taylor, padre de la teoría de la administración (citado en Chiavenato, 2007) – que marca una ruta hacia unos intereses colectivos y encamina esfuerzos en acciones concretas y articuladas. Esta acción entra al campo empresarial para dar paso al crecimiento de la industria, y se expande a todo tipo de organización, incluso se convierte en una tarea fundamental para estructurar los proyectos de vida y en una forma de pensamiento para aquellos que toman decisiones consideradas “estratégicas” en espera de ciertos resultados (Dixit y Nalebuff, 2010).

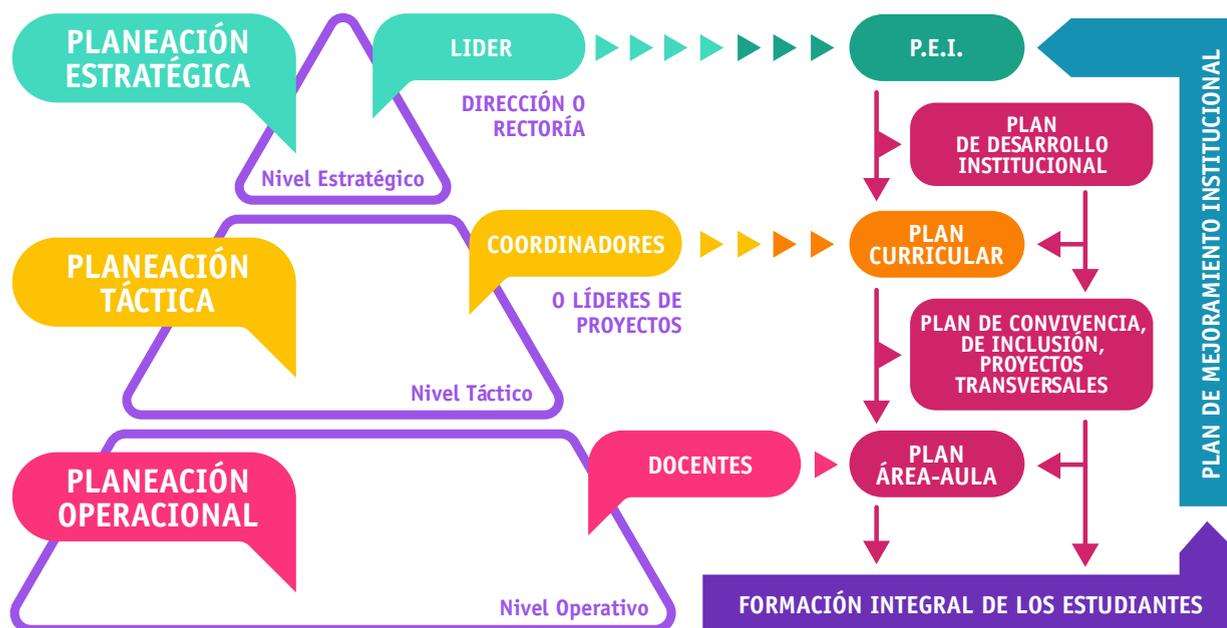
Peter Druker, quien lideró la teoría neoclásica de la administración, a mediados del siglo pasado, diferencia los alcances de la planeación en tres niveles –estratégico, táctico y operacional–, con ello se determinó que la acción de planear debía estar presente en los diferentes niveles organizacionales y debía ser desarrollada por toda la comunidad que la integra (Chiavenato, 2007).

La planeación en el nivel estratégico permite pensar toda la organización; es más compleja que en los demás niveles, porque debe tomar las diferentes variables que inciden en la institución, provenientes de un contexto social, cultural y económico. Se fijan políticas, principios, objetivos y todo un sistema axiológico que define cómo se avanzará (Rojas, 2006); parte de lo que es y lo que ha construido, para proyectar lo que quiere ser en el futuro, por ello sus objetivos son de largo plazo.

La planeación en el nivel táctico recae sobre un área específica de una organización y responde a los proyectos estructurados en el ámbito estratégico, con el fin de encaminar a todas las áreas hacia la misma meta. En el caso educativo, la planeación está bajo la responsabilidad de decanos, directores académicos y disciplinarios (Rojas, 2006).

La operacional, por su parte, como lo indica su nombre, recae sobre una tarea específica de corto plazo y se desprende de la planeación táctica (Münch *et. al.*, 2011). De acuerdo con la estructura y tamaño de la institución educativa, pueden encontrarse los coordinadores de área o los docentes quienes desarrollarán actividades individuales (Rojas, 2006). Para el caso de una institución educativa, los tres tipos de planeación se integran como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Proceso de planeación de una institución educativa.



La Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (2008) considera que la planeación deberá darse en un trabajo integrado y mancomunado de los diferentes actores de la comunidad educativa, quienes deberán desarrollar la capacidad de comunicación para el logro de los objetivos y metas comunes en un esquema de trabajo en equipo. En este sentido, la Guía indica que

es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado”, bajo el liderazgo del rector o director y su equipo (...) Cuando se trabaja conjuntamente con otras personas se aumentan las posibilidades de tener resultados y productos más sólidos, pues todos los integrantes del equipo se vinculan para aportar sus ideas, experiencias y conocimientos, de forma que unos aprenden de otros (p. 15).

Con ello, cada integrante de la institución le hallará el sentido de la planeación en su quehacer, y logrará desarrollar su pertenencia con un proyecto en común. De esta manera, se puede afirmar que la planeación es la acción que organiza la vida institucional; nada puede quedar al azar, cada movimiento es pensado de manera que nutra los fines misionales.

Esto no quiere decir que no exista la flexibilidad. Por el contrario, la flexibilidad es una de las características de la planeación, que le permite responder a la incertidumbre del futuro. Las dinámicas de la vida traen consigo circunstancias e imprevistos que pudieron no haberse considerado en un plan, por ello, el líder debe contar con ciertas capacidades para poder enfrentar los cambios y tomar decisiones que lo lleven a generar el futuro soñado (Rojas-López, y Medina-Marín, 2011).

A pesar de la claridad que existe sobre los beneficios que ofrece la planeación a una organización, en el contexto educativo, sus técnicas y procedimientos han sido implementadas sin un mayor conocimiento del proceso por parte de quienes deben ejecutarlo: los docentes. Desde las mismas bases formativas en el pregrado para prepararse como docente, se evidencia la carencia de conocimiento que se brinda en torno a las competencias administrativas y de liderazgo<sup>2</sup>, lo que les dificulta una aplicación exitosa de la planeación.

No comprender los dinamismos que genera un proceso de planeación y las acciones que desde allí se despliegan, pone en riesgo la apropiación de los propósitos formativos por parte de los

---

2 Parte de los resultados del proyecto “La planeación de instituciones educativas y la formación integral de los estudiantes. Caso Tunja, 2018” se enfocaron en analizar los planes de estudios de las licenciaturas ofrecidas en Bogotá y Tunja, modalidad presencial, para identificar si ofrecían alguna asignatura relacionada con la planeación o dirección educativa. De las 34 instituciones que ofrecen este tipo de pregrados, se tomó una muestra de 17 programas, de los cuales solo 6 programas contemplan el abordaje de esta competencia.

actores educativos, lo que constituye la base para saber hacia dónde dirigir los esfuerzos y hablar el mismo lenguaje, es decir, la coherencia y sincronía institucional. La planeación permite, entre otros, reconocer las principales debilidades y fortalezas, trabajar colaborativamente, anticiparse a los cambios, reducir la incertidumbre y tomar las mejores decisiones (Münch *et al*, 2011); y, en este sentido, permite el desarrollo institucional gracias a los planes de mejoramiento institucional que se desprende de los resultados obtenidos con la ejecución de los diferentes planes.

### **INTERESES FORMATIVOS PARA LAS NUEVAS GENERACIONES**

La competencia de los mercados y la globalización han traído consigo una idea del modernismo con progreso y desarrollo en pro de una “mejor calidad de vida”; esto ha conllevado un orden social centrado en la supremacía del ser humano, que dio paso al hedonismo, la indiferencia sobre la responsabilidad por la naturaleza, por el Otro, por el papel que le corresponde como el ser inteligente y racional de la vida (Huanacuni, 2010; Ospina, 2013). Este antropocentrismo ha incentivado la generación de currículos educativos que se interesan en desarrollar una visión logocentrista (López, 2003), que da prioridad a la enseñanza de las competencias matemáticas y de comprensión lectora como base fundamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología y, por ende, del “progreso”.

Un progreso económico que, como indica Bauman (2007), en la lucha por la supervivencia, la competitividad y la productividad, ha conformado una población superflua e individualista, una “modernidad líquida”. Individualismo que, en palabras de Lipovetsky (2006), está sometido al consumismo, al ego y al hedonismo. En este contexto, los pueblos indígenas de América (Huanacuni, 2010), y autores como Ospina (2013) y Noguera de Echeverri, (2004), hacen un llamado a reestablecer el equilibrio de la naturaleza, quebrantado por esta idea de progreso, y a aprender a vivir en armonía con el entorno.

Desde allí, aparecen posturas como las de Nussbaum (2012), que insisten en volver la mirada hacia la construcción de currículos que cultiven la humanidad. Romper el lazo que ha unido a la educación y la fábrica desde la revolución industrial, cuando se planearon currículos reducidos a conocimientos, habilidades y actitudes útiles para el trabajo y la producción, y dar paso al desarrollo de la imaginación, la comunicación, el sentimiento, la filosofía, la poesía, la ética y el arte (Arrarte, 2009; Papa Francisco, 2015); habilidades y conocimientos que, hoy, están desapareciendo de los intereses formativos, según lo muestran los estudios y reflexiones de Nussbaum (2012).

En este sentido, las instituciones educativas deberán preguntarse –parafraseando a Stauber (2012) – ¿para qué se está preparando a las nuevas generaciones?, ¿para responder a los juegos de la economía y la competencia despiadada?, ¿para sobrevivir en el juego del más fuerte? Este propósito se quedaría en una visión antropológica del ser humano, como máquina racional e instintiva (Stauber, 2012). Por tanto, Stauber (2012) propone una educación liberada del crecimiento y desarrollo económico, centrada en el desarrollo integral del ser.

Lo que resta a las instituciones educativas, es recobrar su objetivo humanizador, lo que no dista de la idea de progreso. Centrar sus intereses en la condición humana para el desarrollo de su multidimensionalidad como propone Morín (1999), esto es, de sus capacidades individuales, de su naturaleza histórica, biológica, psicológica y social; una educación que conlleve aprendizajes para la comprensión de la diversidad humana y respeto de las distintas formas de pensar, estar y actuar en el mundo; educar con conciencia global y terrenal (Morín, 1999), del papel que corresponde a los seres humanos de ser garantes de la preservación de los valores universales, del patrimonio cultural, de resolver los problemas que afectan al mundo y a la sociedad como la pobreza, la desigualdad y la injusticia (Delors, 1996). Para extender este concepto, cabe traer a colación la idea de De Paz Abril (2007):

La mirada que persigue una educación para la ciudadanía global es una mirada compleja porque el concepto de educación sobre el que se asienta supera el de una educación técnica o educación como consumo (más preocupada por metas y producciones concretas). La educación para la ciudadanía global se asienta sobre una concepción de la educación como proceso verdaderamente humanizador y emancipador, basándose en una comprensión crítica y profunda de las cosas que nos pasan en este nuestro mundo globalizado, capacitando para mejorarlo. Por ello, parafraseando a Beck, la mirada desde el concepto de ciudadanía global que estamos desarrollando persigue una transformación de nuestra comprensión de la realidad que conduzca a una nueva visión de mundo, de lo “glocal”, de la mismidad/alteridad, de lo nuestro y de lo otro, de tal manera que haga posible una nueva complejidad en la experiencia del mundo. Una nueva complejidad en la experiencia del mundo que implica tener en cuenta la visión del mundo interconectado y fusionado como posibilidad emancipadora de todos, no como control de unos pocos. En consecuencia, la concepción planetaria de la ciudadanía (superando el concepto de ciudadanía cívica, individualista) integra muchas miradas. (p. 65)

En este orden de ideas, y de acuerdo con De Paz Abril (2007), lo que se necesita no es solo un cambio de currículo y sus contenidos, se necesita reformular los objetivos y metas de formación que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que implica una revisión de los planes, para encaminarlos hacia la formación de ciudadanos que puedan hacer lecturas críticas del mundo y sus acontecimientos, para desarrollar el sentido de compromiso y de acción para la transformación, «en definitiva, el objetivo último de la educación sería ayudar a los estudiantes a pasar de ‘espectadores a actores morales’». (De Paz Abril, 2017, p. 17).

Y, con esto, inaugurar la educación para el siglo XXI; una educación, como lo indica Freire (2006), emancipadora, que libere el pensamiento, con cambios radicales que rompan los paradigmas de la educación gestada hace más de 100 años, que vela por la obediencia, la sumisión, las competencias para el trabajo e incitan el consumo.

Los grandes poderes que mueven al mundo necesitan personas que se dejen persuadir, como lo confesó Brittany Kaiser y Christopher Wylie en un documental de Netflix llamado “Nada es privado” (2019); donde, después de haber trabajado para Cambridge Analytica, muestran cómo el uso de los datos y el manejo de la información de las personas que reposa en las redes sociales virtuales sirven para llegar masivamente a la sociedad y lograr objetivos como alcanzar una presidencia en Estado Unidos e influir en la campaña del Brexit en el Reino Unido. Estrategias que están basadas en la manipulación de las personas para influir en su forma de actuar, de vestirse, de comer, de decidir, incluso de creer, en términos generales: orientar el comportamiento de una población para atender a intereses particulares. Lo que no sucedería si la sociedad desarrollara su capacidad de pensamiento crítico, base de una educación para la emancipación.

En síntesis, la formación integral es una buena propuesta para contrarrestar estas dinámicas sociales que trae consigo la modernidad; se presenta como un estilo de educativo centrado en el ser humano, en lo que es y lo que puede llegar a ser según su individualidad (Nova Herrera, 2015), que, en consonancia con Delors (1996), corresponde a los cuatro pilares de la educación: 1) *aprender a conocer*, que involucra la comprensión y la capacidad de aprender; 2) *aprender a hacer*, orientada a trabajar en equipo, a preparar para el mundo del trabajo; 3) *aprender a vivir juntos*, que implica aprender a convivir, a cooperar, a comprender al Otro; 4) y *aprender a ser*, a desarrollar su individualidad, su autonomía, su personalidad.

A estos cuatro pilares, De Paz Abril (2007) le suma *aprender para el cambio*, para la transformación, para construir una vida más justa y solidaria, condición para una ciudadanía global, donde cada ser sea capaz de tomar decisiones responsables. En esta misma línea de

pensamiento, Cortina (2000) le apuesta a educar en una cívica moral bajo tres perspectivas: la formación del carácter –autoconocimiento y autoestima–; la formación del sentido social comunitario –diálogo, solidaridad, participación y democracia–; la capacidad de universalización –comprender la condición del Otro y ponerse en su lugar–.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

El proyecto se desarrolló desde un enfoque mixto de la investigación, en la que se integran los enfoques cualitativo y cuantitativo. Según Hernández *et al.* (2010) –basado en estudios de otros autores–, esta característica otorga a las investigaciones la posibilidad de responder a distintas preguntas de investigación que surgen de un mismo problema. Asimismo, estas investigaciones se fundamentan en procesos de triangulación que combinan el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, lo que favorece su comprensión.

Cabe destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno; aseguran Hernández, Fernández y Baptista (2010) que, desde el mismo planteamiento del problema, se debe evidenciar la lógica inductiva y deductiva de un trabajo mixto, así como en la recolección, el análisis de los datos y en el reporte del estudio. En este sentido, para estos autores, el enfoque mixto permite estudiar un fenómeno con mayor perspectiva, profundidad, amplitud y complejidad; cualidades que llevan a lograr un mayor entendimiento y comprensión de la realidad estudiada.

Desde el enfoque cuantitativo, se procedió a realizar una investigación de alcance descriptivo, el cual lleva a que el investigador describa fenómenos, situaciones o contextos, especificando sus propiedades, características, procesos, perfiles o cualquier otro aspecto que pueda permitir conocer su complejidad o cualidad particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este alcance descriptivo se desarrolló utilizando la encuesta como herramienta de recolección de información, aplicada a 17 docentes de dos colegios de Tunja, uno privado de carácter religioso y otra institución de naturaleza pública.

Por su parte, el enfoque cualitativo se sustentó en la perspectiva epistemológica del subjetivismo y, dentro de este marco, la perspectiva teórica el interpretativismo (Tójar, 2006; Sandín, 2003). Tójar explica que el subjetivismo considera que el conocimiento se produce a partir de la interpretación del sujeto que conoce; esto implica que no son relevantes las apreciaciones

externas ni la interacción sujeto-objeto, “la interpretación la impone el sujeto al objeto” (p. 66). El interpretativismo, continúa Tójar, parte de la idea de que todo proceso social es de carácter simbólico y dinámico. La acción humana y el contexto son fundamentales para interpretar los significados. Bajo esta perspectiva, se planteó una entrevista semiestructurada desarrollada con cada uno de los 17 docentes participantes.

La metodología usada fue el estudio de caso que, de acuerdo con Stake (2005), es un método que permite estudiar las particularidades de un caso para comprenderlo. Hamel, Dufour y Fortin (1993) definen que el estudio de caso parte de un supuesto global, el cual se busca comprender en lo local, por tal razón, se seleccionó este tipo de estudio para tratar de comprender cómo se desarrolla una política educativa de formación integral en las dos instituciones educativas.

Ahora bien, el estudio cuenta con una mayor incidencia del enfoque cualitativo que el cuantitativo, por lo que se considera una investigación CUAL-cuan (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este sentido, la investigación se sustenta en las apreciaciones de Stake (2005) sobre los estudios de caso, y toma como fenómeno de estudio la formación integral en la planeación educativa, para entender cómo esta se desarrolla en las dos instituciones educativas. Pérez Serrano (1994) hace otra clasificación de los tipos de estudios de caso según el análisis de datos; desde esta visión, se ubicó en un estudio de caso interpretativo, ya que a partir de los datos se presentan categorías que ayudan a comprender el fenómeno de estudio, tal como lo refiere este autor.

Los docentes que participaron en el estudio, tienen a su cargo asignaturas asociadas con las ciencias que se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.**

*Áreas que orientan los docentes participantes.*

ÁREAS QUE ORIENTAN	CANTIDAD DE DOCENTES
Ciencias sociales y humanas	8
Ciencias de la naturaleza	3
Ciencias formales	3
Ciencias aplicadas	2
Todas las áreas	1
Total	17

*Nota: esta clasificación es una adaptación de Gianella (1995).*

La selección de los actores participantes, se hizo por invitación a todos los docentes de la institución visitada, sin ninguna condición. Participaron aquellos que voluntariamente quisieron colaborar brindando información, una vez se explicó la confidencialidad y fines de la encuesta y entrevista, expresada en el consentimiento informado.

Las fases propuestas para el desarrollo del proyecto fueron tres. La primera, una revisión documental de teorías y políticas relacionadas con la formación integral y los planes exigidos o sugeridos a las instituciones educativas; con ello, por medio de un análisis de contenido –definido según Bardin (2002)–, se logró establecer las categorías ‘planeación estratégica’ y ‘formación integral’ y sus indicadores, sobre los cuales se indagaría en el trabajo de campo.

En la segunda fase, de trabajo de campo, se realizaron encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas a los docentes con base en los resultados anteriores, para reconocer sus experiencias y conceptos de la formación integral de los estudiantes y el grado de conocimiento y participación en la construcción de planes y programas ofrecidos. Esto con el fin de reconocer la correspondencia entre lo escrito en los planes y su quehacer como docentes.

En la tercera fase, de interpretación, se tomaron los datos obtenidos en la fase dos, los cuales fueron sometidos a un proceso de tabulación –en los casos de preguntas de la encuesta– y a análisis y codificación –en el caso de las entrevistas–. Con esto, se determinan los hallazgos que permitieron responder la pregunta de investigación relacionada con las experiencias de los docentes sobre la relación existente entre la planeación y la formación integral de los estudiantes, en dos instituciones educativas de Tunja.

## **FORMACIÓN INTEGRAL COMO CENTRO DE LOS PLANES EDUCATIVOS**

El desarrollo del diseño metodológico inicia por el análisis de documentos que inciden directamente en la planeación educativa de una institución. Para ello, se tomó la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (2008), algunos referentes teóricos sobre planeación (entre ellos, Rojas, 2016; Münch, 2011; Chiavenato, 2007; Rojas-López y Medina-Marín, 2011; Rubio Mayoral, 1996) y sobre formación integral (Rincón, 2003), para determinar las dimensiones e indicadores de las categorías ‘planeación estratégica’ y ‘formación integral’.

Con base en esta información, se estructuró la encuesta y entrevista. El fin de realizar el trabajo de campo con los docentes, era identificar: 1) conocimiento sobre la existencia de planes;

2) participación en la elaboración de los planes; 3) intereses formativos y apropiación de los planes; 4) articulación de los planes; y, 5) articulación con la formación integral. A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos de cada uno de estos fines; información analizada por medio de gráficas o análisis de contenido.

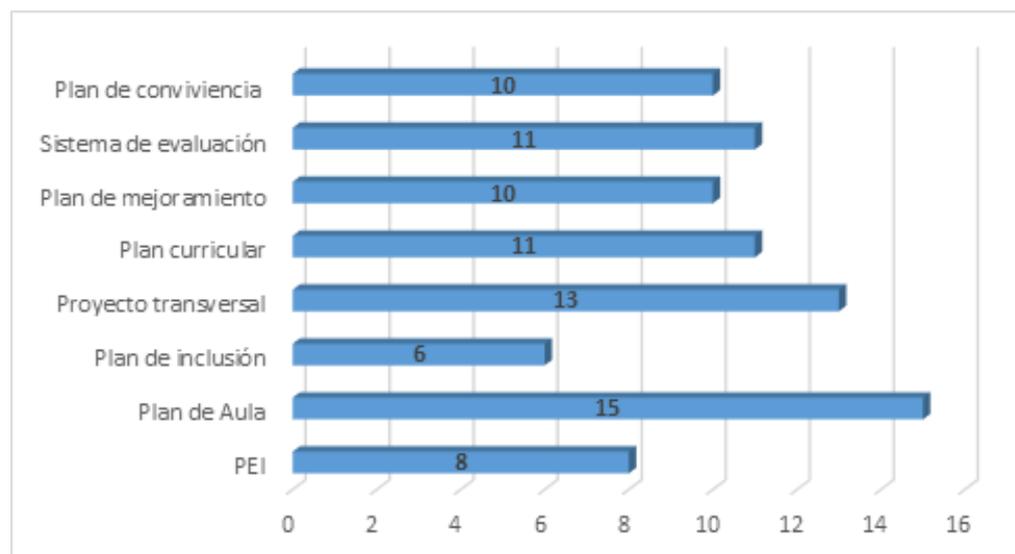
**Conocimiento sobre la existencia de los planes.** Únicamente un docente afirmó no tener conocimiento sobre un plan de mejoramiento y otro sobre un plan de convivencia; los dos vinculados hace más de tres años a la institución de carácter pública. El resto de docentes manifestaron tener conocimiento de la existencia de los siguientes planes o proyectos:

- Proyecto Educativo Institucional.
- Plan curricular.
- Plan de aula.
- Plan de Mejoramiento Institucional.
- Plan de inclusión.
- Sistema institucional de evaluación.
- Proyectos transversales.
- Plan de convivencia.

Esto devela que las instituciones educativas están implementando herramientas de gestión administrativa para consolidar una estructura organizacional que, como indica Rojas (2006), significa que cuentan con la sustancia que les permite tener “qué articular, qué procesar y qué producir” (p. 129). Es así como la planeación se convierte en una base sobre la cual toda una comunidad conoce el camino por dónde avanzar.

**Participación en la elaboración de los planes.** Una de las condiciones para lograr la integración y articulación de las acciones hacia un mismo objetivo, como afirma el Ministerio de Educación Nacional (2008) en la Guía 34, es que toda la comunidad educativa sea participe en la elaboración de los planes, lo que genera apropiación de las metas misionales. En el caso del estudio, dado que los docentes son los agentes principales en la formación de los estudiantes y son quienes tienen los conocimientos pedagógicos para plantear objetivos y metas de aprendizaje, se trabajó con ellos como fuente principal de información.

En esta indagación, se encontró que, de los 17 docentes, 5 manifestaron haber participado en la construcción de todos los planes mencionados anteriormente, el resto ha participado en algunos planes, tal como se muestra en la figura 3.

**Figura 3.** Número de docentes que han participado en la construcción de planes.

Como se puede observar, existe una participación activa en la construcción de los diferentes planes. En el plan que más han participado los docentes, es en la elaboración del plan de aula, lo que es natural a la función que le corresponde como docente, el cual, necesariamente, le permite definir sus objetivos y actividades en este documento. Asimismo, no sorprende que, en la elaboración del plan de inclusión, es en lo que menos hayan participado los docentes, dado que el Decreto 1421 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, apenas se publicó en el año 2017 y las instituciones gradualmente han empezado a elaborar sus planes.

En términos generales, se podría afirmar que existe una participación activa de todos los docentes en algún plan, evidencia de un ejercicio de direccionamiento por parte de las directivas de las dos instituciones.

**Intereses formativos y apropiación de los planes.** Para este fin, se indagó por la opinión que tenían los docentes sobre los intereses de formación de su institución educativa, según sus experiencias con el desarrollo de actividades y lineamientos recibidos de la dirección o rectoría. Solamente uno indicó que no tenía claridad.

A continuación, se muestran los resultados de un análisis de contenido de los términos más usados por los docentes; se agruparon términos y conceptos similares, lo que derivó en cuatro fines a saber. El de mayor recurrencia se ubica en la parte superior de la figura 4, siendo el fin humanista en lo que más coincidieron los docentes y así sucesivamente, hasta llegar a los proyectos transversales, que fue mencionado por solo un docente.

**Figura 4.** *Intereses de formación institucional.*



Los datos permiten percibir que la mayoría de docentes consideran que el interés institucional es el 'humanista'. Una educación humanista es aquella que se centra en la formación de las cualidades humanas. Según Gadamer (1999), la formación consiste en brindar al ser todo aquello que evoque la transformación del carácter, el desarrollo de la ética, la sensibilidad, la estética y el juicio, para que ascienda a su humanidad; en otras palabras, para que la persona llegue a ser lo que puede ser, dando forma a su condición de humanidad (Campo y Restrepo, 1999). Este desarrollo del interior de la persona, de su humanidad, de acuerdo con Orozco (1999), se resume en la formación integral, definida como una práctica educativa centrada en los aspectos humanos para formar un ser con compromiso y responsabilidad social.

Los otros tres aspectos –desarrollo de conocimientos, del pensamiento crítico y los proyectos transversales– si bien hacen parte de la formación integral, vistos como único fin, desvirtuarían el interés de comprender a la persona como un integral, que necesita formar sus múltiples dimensiones (Morín, 1999). Desde este punto de vista, los resultados muestran, por

una parte, que, efectivamente, las instituciones educativas participantes tienen un interés en encaminar sus esfuerzos hacia este logro de formación integral. Ninguno afirmó que el fin fuera únicamente el aprendizaje de conocimientos, por el contrario, presentaron conceptos amplios orientados a la integralidad:

Docente1: *Un estudiante íntegro, con valores y conocimientos necesarios para poder ser exitoso.* [Participante F10CN<sup>3</sup>, comunicación personal en septiembre de 2018].

Docente 2: *personas líderes, capaces de crear su propio conocimiento, integral en valores y muy humanos.* [Participante M2TA<sup>4</sup>, comunicación personal en septiembre de 2018].

Desde otra perspectiva, se halló poca apropiación de los docentes hacia los fines misionales que presentan sus instituciones. Los docentes de la institución privada son los que presentan una mayor apropiación de los aspectos misionales.

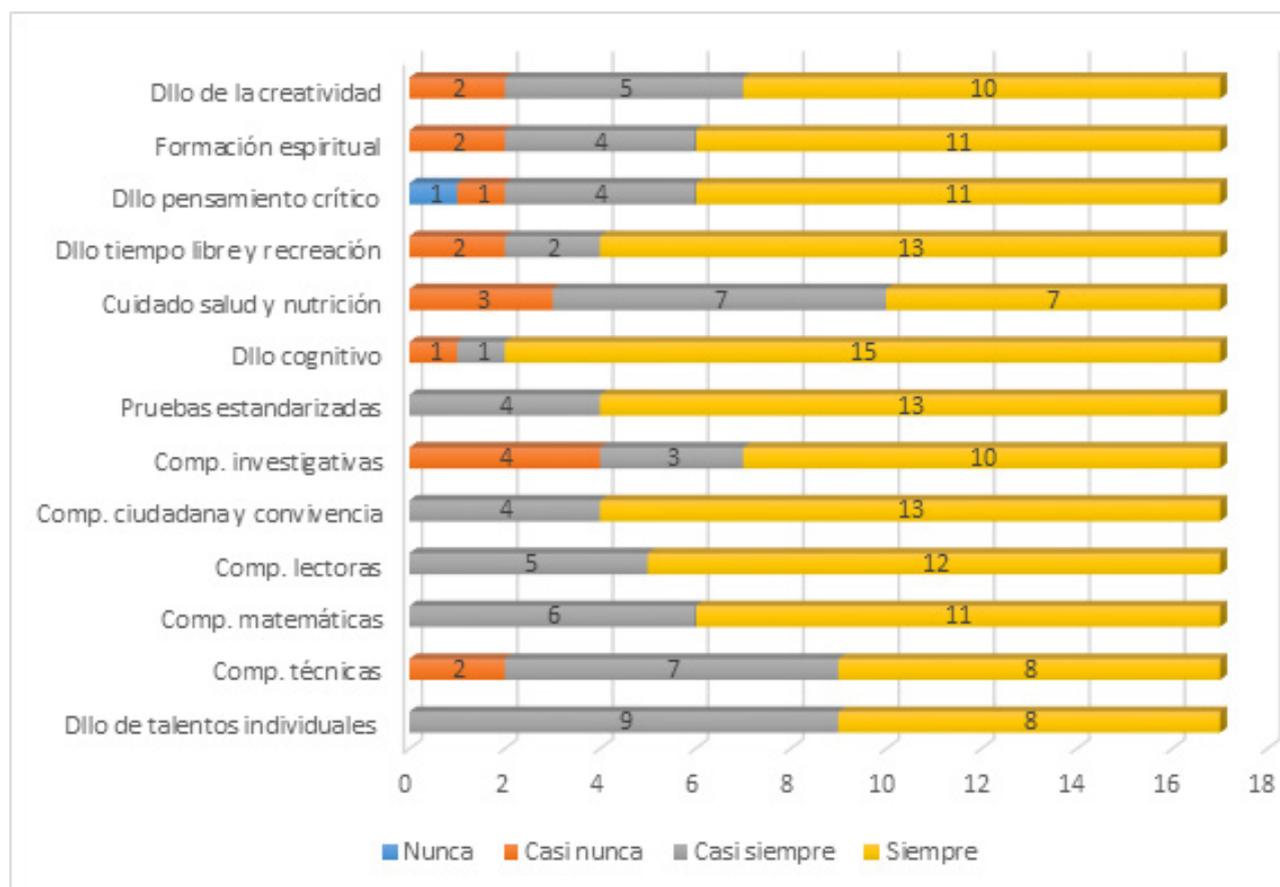
- La institución pública pone de manifiesto 5 términos clave en su misión –autonomía, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, transformación del entorno– que, al compararse con los términos usados por sus 7 docentes entrevistados, solamente uno hizo alusión a la transformación social y otro a la autonomía.
- La institución privada propone 4 términos claves en su misión –transformación social, formación integral, valores, líderes–. De los 10 entrevistados, 5 mencionaron valores, de ellos, 3 mencionaron además formación integral, 2 transformación social y 2 líderes.

**Articulación de los planes.** Para reconocer este aspecto, se indagó con los docentes por la frecuencia con la que, en su institución, desarrollan actividades que apuntan a la formación integral, encontrándose los siguientes resultados:

---

3 A los docentes participantes se les asignó un código para proteger su identidad. En este caso F corresponde al género Femenino, 10 es el número secuencial de participación, CN significa que orienta asignaturas relacionadas con Ciencias Naturales.

4 En este caso, M: Masculino, 2: número secuencial de participación, TA: orienta Todas las Áreas.

**Figura 5.** Frecuencia del desarrollo de actividades escolares.

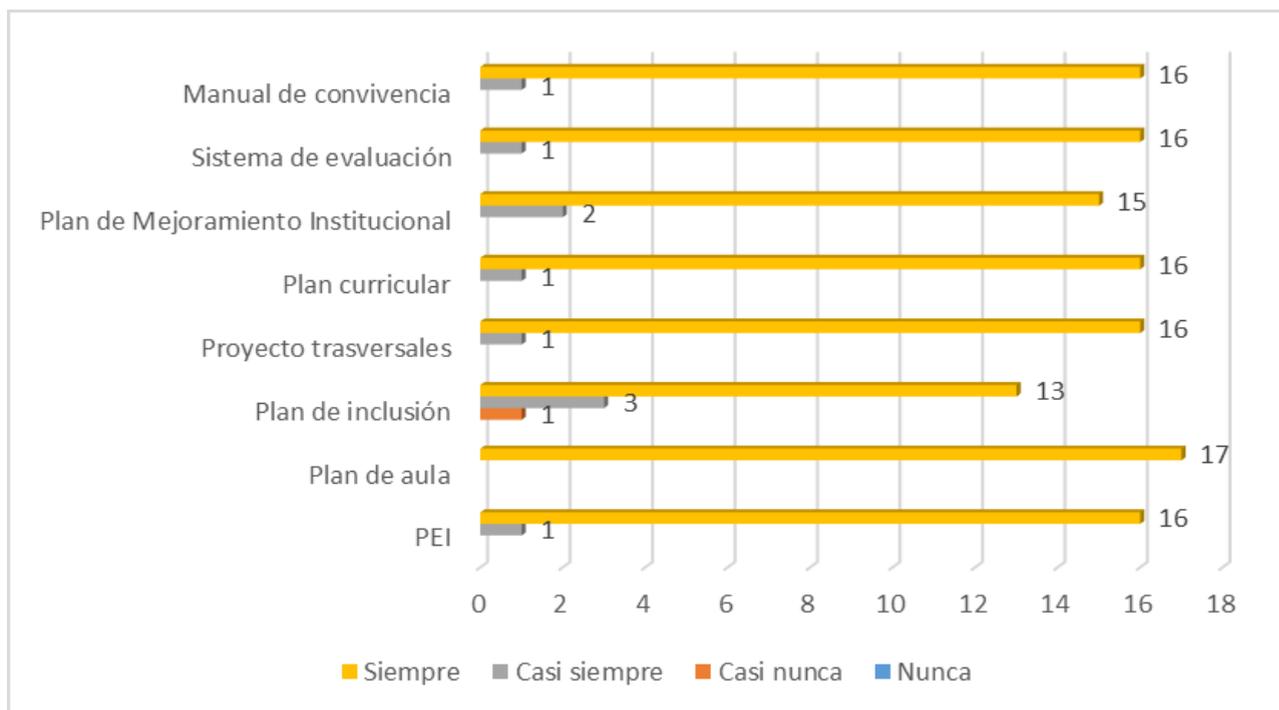
frecuencia; actividades que corresponden con la formación integral, pues se dirigen hacia al cultivo de las diferentes dimensiones humanas. Además, se destaca que el desarrollo cognitivo es el fin que mayor recurrencia tuvo, seguido de la preparación para las pruebas estandarizadas, el desarrollo de la ciudadanía y la convivencia, y la orientación del tiempo libre y la recreación.

Por su parte, el interés por formar las competencias investigativas fue el aspecto que registró menor recurrencia (casi nunca), aspecto que deberían revisar las instituciones para fortalecerlas. Esto, en coherencia con la necesidad de estimular la ciencia y la tecnología que desde el gobierno de Cesar Gaviria (1996) con la reunión de sabios, se determinó como una prioridad de la educación, para avanzar hacia el crecimiento económico del país.

Asimismo, el cuidado de la salud y nutrición fue un aspecto con menor recurrencia que los demás. El ser humano, como ser biológico (Morín, 1999), necesita conocerse, apreciarse y cuidarse. Las instituciones educativas que dicen forman integralmente, están llamadas a contribuir con el desarrollo de esta dimensión; por tanto, la educación física, el aseo y el cuidado del cuerpo y los buenos hábitos alimenticios, permiten proyectar a una sociedad saludable física y mentalmente; así lo afirma la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su página web: “una mala nutrición puede reducir la inmunidad, aumentar la vulnerabilidad a las enfermedades, alterar el desarrollo físico y mental, y reducir la productividad” (s.f., párr. 2).

Respecto de la articulación de los planes (estratégico, táctico y operacional), se preguntó a los docentes sobre cuál plan es la base para la programación de sus actividades educativas, las respuestas se muestran en la figura 6.

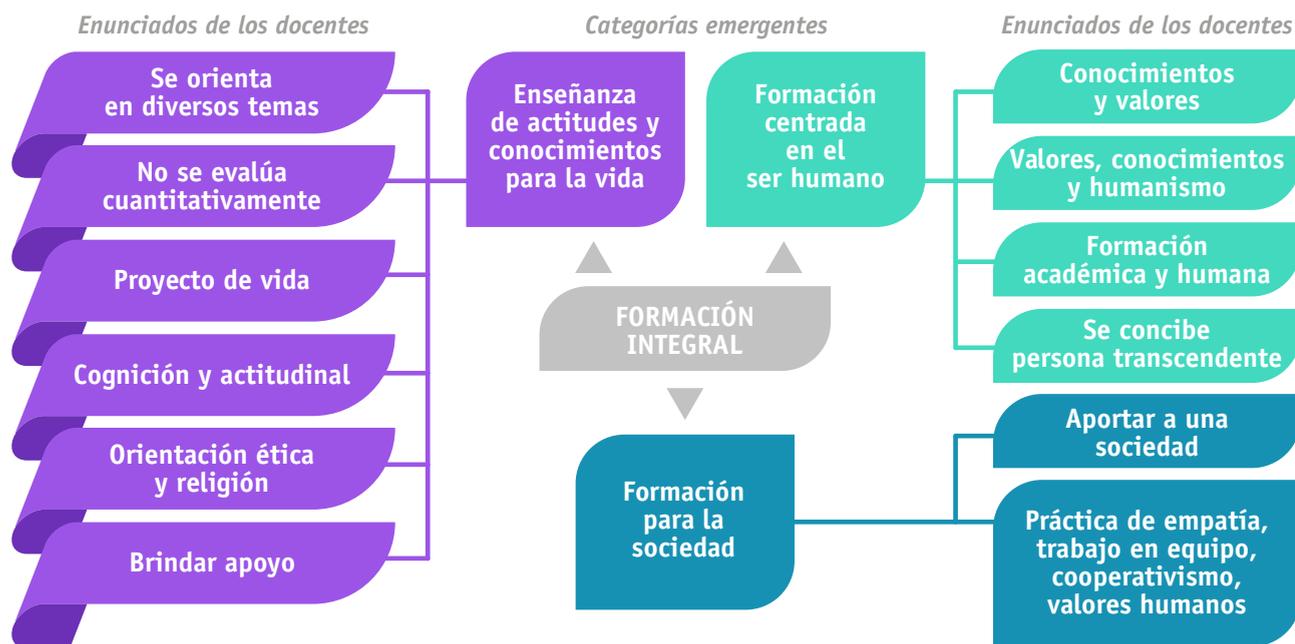
**Figura 6.** Planes que usa el docente para el desarrollo de sus actividades.



Este factor resultó interesante en términos de articulación, pues en su mayoría los docentes aseguran que hacen uso de todos los planes para definir sus actividades. Lo que quiere decir que, efectivamente, quienes lideran procesos (rector, coordinadores académicos, entre otros) generan sinergias articuladas e incentivan un trabajo en equipo enfocado hacia un mismo fin, al llevar los objetivos de cada plan a materializarlos a través de las programaciones de actividades los docentes.

**Articulación con la formación integral.** Se indagó por el criterio de los docentes sobre si la institución brinda o no formación integral, y los argumentos sobre esta afirmación. Solo uno de los 17 docentes afirmó no saber, el resto afirmó que la institución sí se interesa por formar integralmente a sus estudiantes. Dentro de los argumentos expuestos, enunciaron conceptos que se relacionan con la formación integral, los cuales se agruparon en tres categorías emergentes: 1) formación centrada en el ser humano, 2) enseñanza de actitudes y conocimientos para la vida, 3) formación para la sociedad.

**Figura 7.** Relaciones de la formación integral.



Estas interrelaciones representadas en la figura 7, dejan ver las nociones que tienen los docentes sobre la formación integral, los cuales resultan coherentes con los objetivos que se persiguen en un estilo formativo centrado en el ser humano y sus dimensiones, al concebirlo como un concepto que trasciende los intereses meramente disciplinares y da cabida a la formación socio-humanística. Se destaca, además, la relación con una formación para aportar a la sociedad y el desarrollo de competencias para que los futuros ciudadanos sean capaces de relacionarse y trabajar con Otros.

Un grupo de docentes consideró la formación desde las estrategias curriculares que se materializan en las estrategias de enseñanza que la institución ofrece, las cuales se orientan al aprendizaje de conocimientos y actitudes para la vida. Es de resaltar que, a pesar de que la institución privada es de carácter religioso, las respuestas de sus docentes no presentaron ninguna diferencia frente a las respuestas de los docentes de la institución pública, en cuanto al interés de formar tanto en conocimientos, como en valores humanos.

## CONCLUSIONES

Frente a las preocupaciones que los diversos autores presentan sobre la sociedad actual, que lleva a las nuevas generaciones al consumo, el hedonismo y la indiferencia, en el caso de las dos instituciones participantes en el estudio, se evidencia por parte de sus docentes una inquietud por la formación humana e integral. Ellos aseguran que, en sus instituciones, se realizan actividades que van más allá de un puro interés cognitivo, que si bien se dedica tiempo para enseñar el manejo de pruebas estandarizadas y el desarrollo de conocimiento, hay espacio para otras actividades que nutren la espiritualidad (práctica de valores) y el compromiso social, lo que resulta importante para que la educación no se tome como una herramienta de formación de máquinas al servicio de la economía, tal como lo mencionó Stauber (2012).

Asimismo, se evidencia la existencia de acciones que pueden estar encaminadas hacia la comprensión de otras culturas, a partir del desarrollo de competencias ciudadanas y de convivencia, la comprensión lectora y la formación espiritual; acciones que corresponden a una formación de la cultura global propuesta por autores como Morín (1999), De Paz Abril (2007) y Nussbaum (2012). Claro está, queda la tarea de ahondar con los docentes sobre la manera como se adelantan estas actividades al interior de las instituciones.

Un valor fundamental para la formación de las futuras generaciones que no fue mencionado por parte de los docentes participantes en la entrevista cuando se brindó el espacio para que libremente brindaran sus conceptos y perspectivas sobre la formación integral, fue el sentido de responsabilidad por la naturaleza. Lo que se consideraría un aspecto a fortalecer como una nueva dimensión de la formación integral. Generar el sentido de pertenencia como seres inteligentes y racionales con el sistema planetario, tal como Morín (1999) recomienda a la educación para lograr conciencia global y terrenal.

El desarrollo del pensamiento crítico y otras competencias investigativas también presentaron baja relevancia dentro de los intereses formativos, según lo indicaron los docentes tanto en la encuesta, como en la entrevista donde no mencionaron estas competencias en relación con la formación integral. El mundo de hoy necesita empezar a posicionar las instituciones como centros de educación que enseñen a pensar, a emancipar (Freire, 2006), para que los ciudadanos globales, como dice De Paz Abril (2007), desarrollen una visión crítica y profunda de los problemas que aquejan al mundo y a la sociedad, y se conviertan en verdaderos agentes de cambio.

Frente a la articulación de los planes, de acuerdo con la información brindada por los docentes en las dos instituciones, hay que destacar el conocimiento, la participación y la utilización de los planes que hacen los docentes; aspecto que demuestra que ha habido una apropiación de la organización administrativa y los sistemas de gestión de calidad recomendados por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, es fundamental que las direcciones y rectoría de una institución sepan encaminar los esfuerzos hacia un objetivo educativo humanista.

No obstante, al confrontar las respuestas de los docentes sobre su conocimiento de los fines misionales, con la misión escrita que rezan sus instituciones, las coincidencias fueron pocas. Lo que indica que hace falta mayor apropiación de los fines, para que el sistema y los procesos académico-administrativos logren los objetivos de formación propuestos.

## REFERENCIAS

- Arrarte, S. (2009). Introducción al capitalismo cognitivo. *Anuario OPYPA*, 473-481. <http://www2.mgap.gub.uy/OpypaPublicaciones/ANUARIOS/Anuario2009/material/pdf/46.pdf>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. (Trad. C. Suárez, Torrejón de Ardoz). Akal Ediciones.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Editorial Polity Press.
- Campo, R., y Restrepo, M. (1999). *Formación Integral: Modalidad de educación posibilitadora* (1.ª ed., Vol. 1). Pontificia Universidad Javeriana.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de los recursos humanos: El capital humano de las organizaciones* (8.ª Ed.). McGraw-Hill.
- Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Anaya.
- De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: Una mirada transformadora*. Intermón Oxfam.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Dixit, A., y Nalebuff, B. (2010). *El arte de la estrategia: la teoría de juegos, guía del éxito en sus negocios y en su vida diaria*. Antoni Bosch editor.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (1999). La superación de la dimensión estética. En: H. Gadamer, *Verdad y Método I* (pp. 31-74). Sígueme. (Original publicado en 1960).
- Gianella, A. (1995). *Introducción a la Epistemología y a la Metodología de la Ciencia*. Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Hamel, J., Dufour, S., y Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Sage Publications.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª Ed.). McGraw-Hill.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen vivir/Vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI-. <https://www.reflectiongroup.org/stuff/vivir-bien>.
- Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. (Original publicado en 1983).
- López, J. (2003). *Retos para la transformación curricular*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie Guías No. 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-177745_archivo_pdf.pdf)

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Munch, L., Galicia, E., Jiménez, S., Patiño, F., y Pedronni, F. (2011). *Administración de instituciones educativas*. Editorial Trillas.
- Netflix (productor) y Amer, K. y Noujaim, J. (directores). (2019). *Nada es privado* [película documental]. Netflix.
- Noguera de Echeverri, A. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Nova Herrera, A. (2015). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de Filosofía*, 1(18), 185-214. <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Temas de Salud. *Nutrición*. <https://www.who.int/topics/nutrition/es/>
- Orozco, L. (1999). *La formación integral: Mito o realidad*. Uniandes.
- Ospina, W. (2013). *Es tarde para el hombre*. Literatura Random House.
- Papa Francisco. (2015). *Mensaje para la celebración de la XLVIII Jornada Mundial por la Paz*. En Exhort. ap. *Evangelii gaudium*, 24.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 "por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad"*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Presidencia de la República. (1996). *Informe de la Misión de sabios. Colombia al filo de la oportunidad*. Tercer mundo editores.
- Rincón, L. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones. Texto didáctico*. ACODESI. <https://ciencias.javeriana.edu.co/documents/3722984/4079889/La+Formaci%C3%B3n+integral+y+sus+dimensiones+++Acodesi.pdf/f84c7b8f-ca55-40ff-b38c-2289b812a311>
- Rojas, J.M. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rojas-López, M., y Medina-Marín, L. (2011). *Planeación estratégica: fundamentos y casos*. Ediciones de la U.
- Rubio Mayoral, J.L. (1996). El papel de la planificación educativa en la extensión del estado de bienestar. *Cuestiones pedagógicas*, 12, 67-80. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/14868>

- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stauber, R. (2012). Una educación hacia el ser humano del futuro. *Revista Electrónica de Transformación Educativa*, 1-5. <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/146-una-educacion-hacia-el-ser-humano-del-futuro>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.