

**LIBRO DE
INVESTIGACIÓN**



EDUCACIÓN

ISBN: 978-1-945570-94-0



**Universidad
Israel**



TÍTULO ORIGINAL
LIBRO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN, GENERACIÓN Y USO EDIFICADOR DEL CONOCIMIENTO
EN EDUCACIÓN

Varios Autores
ISBN: **978-1-945570-94-0**

Primera Edición, noviembre de 2018

SELLO EDITORIAL
Editorial REDIPE (95857440)
COEDICIÓN: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL - ECUADOR

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
Editor: Julio César Arboleda Aparicio

COORDINACIÓN CIENTÍFICA: **Paúl Francisco Baldeón Egas, Mg - UISRAEL**
Julio César Arboleda, PhD. - Redipe

CONSEJO EDITORIAL
COMITÉ CIENTÍFICO
U. ISRAEL

Mg. Patricia Alexandra Albuja Mariño
Par Académico Iberoamericano - Redipe

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Par Académico Iberoamericano - Redipe

PhD. Norma Molina Prendes
Presidenta Comisión Científica

PhD. Alfonso Zozaya Sahad
Coordinador Comisión Científica

PhD. Fidel Parra Baiza
Miembro Área del Conocimiento de Ciencias de la Ingeniería

PhD. Pamela Valeria Yarad
Miembro Área del Conocimiento de Artes y Humanidades

PhD. Grisel Pérez Pérez Falco
Miembro Área del Conocimiento de Ciencias Administrativas

REDIPE CAPÍTULO ECUADOR

PhD. María Angélica Urquizo

Presidenta. Investigadora Unach

PhD. Mirella del Pilar Vera Rojas

Coordinadora Educación y Pedagogía Capítulo Ecuador.

Mag. Gloria Elizabeth Arias V.,

Coordinadora Nodo Redipe en Quito

REDPAR:

Red de Pares Académicos Iberoamericanos.

RIES:

Red Iberoamericana de Estudiantes Sentipensantes



Universidad
Israel





COMITÉ DE CALIDAD REDIPE

Agustín de La Herrán Gascón,

PhD. Investigador Universidad Autónoma de Madrid,
Creador de la perspectiva Pedagogía radical e inclusiva

Manuel Joaquín Salamanca López

PhD. Coordinador Ridectei
Investigador Universidad Complutense de Madrid

Carlos Arboleda A.

PhD. Investigador Southern Connecticut State University
(USA)

Pedro Ortega Ruiz

PhD. Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la
alteridad (Ripal- Redipe)

José Manuel Touriñán

PhD. Coordinador Red Internacional de Pedagogía Meso-
axiológica, Ripeme- Redipe

María Emanuel Melo de Almeida

PhD. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones
Interculturales de la Universidad Aberta, Portugal.

Julio César Arboleda

PhD. Dirección científica Redipe

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia

DISEÑO, MAQUETACIÓN Y DIAGRAMACIÓN

Mg. José Vergelin

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Gabriela Chávez

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador



CONTENIDOS

7 página	PRÓLOGO
9-26 página	LA EDUCACIÓN ES INCLUSIVA. PASIVOS Y DESAFÍOS DESDE LA PEDAGOGÍA COMPRENSIVO EDIFICADORA Julio César Arboleda <i>Dirección Red Iberoamericana de Pedagogía- Redipe</i>
27-30 página	LEÓN TOLSTOI, EL PEDAGOGO PhD. Anastassia Espinel Souarez <i>Par Académico Redipe</i>
31-42 página	RETOS DE LA PEDAGOGÍA ANTE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDADES Regla de La Caridad · Dra. Lázara Anais Granados Guerra <i>Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”</i> <i>Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”</i>
43-52 página	MODELOS DE SUPERVISIÓN Y POLÍTICA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Edith Yohanna Useda Sanchez William Gilberto Delgado Munévar <i>Fundación Universitaria del Área Andina</i>
53-68 página	EDUCACIÓN FORMAL VS EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: DÉFICIT O RIVALIDAD EN COLOMBIA Abg. Margarita Nieves <i>Universidad Católica de Colombia</i>
69-80 página	TRANSDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA PRE – PROFESIONAL Karen Castro <i>Universidad Nacional de Educación</i>



CONTENIDOS

81-94
página

LA EXPERIENCIA DE DOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL AL APRENDER INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN UNA ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL EN ECUADOR, UN ESTUDIO DE CASO

Marco Bravo · Luis Guadalupe
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

95-102
página

PEDAGOGÍA DE ALTERIDAD, PARA EL FORTALECIMIENTO DE PROCESOS DE INCLUSIÓN DE IDENTIDAD AUTÓCTONA EN EL AULA

Nilvan Quinzo · Claudia Riera
Universidad Estatal de Bolívar · Universidad Nacional de Chimborazo

103-110
página

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO CLAVE PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL BACHILLERATO TÉCNICO

Lcda. Egled Heredia · Lcda. Jéssica Heredia · Mg. Paúl Baldeón
Universidad Tecnológica Israel

111-122
página

EL VERDADERO VALOR DE LOS VALORES

Ing. Gonzalo Larrea
Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

123-134
página

REFLEXIONES SOBRE LA SALUD INTEGRAL DESDE LA CULTURA ESCOLAR

PhD. Ivonne Pérez
Universidad Tecnológica Israel

135-142
página

ÉXITO DE LA INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS WEB 2.0 EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE PARA EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Mg. Jeniffer Manosalvas · Mg. Paúl Baldeón
Universidad Técnica del Norte · Universidad Tecnológica Israel

143-148
página

LIDERAZGO ÉTICO: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

Dr. Marcelo Ramírez
Universidad Tecnológica Israel



PRÓLOGO

El presente libro de investigación denominado ***Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento en Educación***, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con la ***Universidad Tecnológica Israel - Ecuador***, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos de diferentes instituciones de educación a nivel de latinoamérica, aprobados mediante la validación de pares evaluadores del Comité Científico UISRAEL, Comité Redipe capítulo Ecuador, y el Comité de Calidad Redipe.

De esta manera, la UISRAEL como miembro activo de Redipe, desarrolla una alianza conjunta para generar oportunidades y promover la apropiación, generación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Está compuesto por capítulos de Educación.

Paúl Francisco Baldeón Egas, Mg
Coordinador Científico UISRAEL-REDIPE
pbaldeon@uisrael.edu.ec

Patricia Albuja Mariño, Mg
Coordinadora Científica UISRAEL-REDIPE
palbuja@uisrael.edu.ec

Julio César Arboleda, PhD.
Director REDIPE
direccion@redipe.org

LA EDUCACIÓN ES INCLUSIVA. PASIVOS Y DESAFÍOS DESDE LA PEDAGOGÍA COMPRENSIVO EDIFICADORA

Julio César Arboleda

Dirección Red Iberoamericana de Pedagogía- Redipe
Quito, Ecuador

Director de Redipe: Red Iberoamericana de Pedagogía. Creador de la perspectiva Pedagogía de la comprensión edificadora. Grupo de Investigación REDIPE: Educación, Epistemología y Diversidad. direccion@redipe.org ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384>.

direccion@redipe.org

RESUMEN

Se presenta algunas de las reflexiones y estrategias que la Pedagogía de la comprensión edificadora puede aportar a la educación inclusiva. El desarrollo de esta última precisa sin lugar a dudas el concurso de enfoques, métodos y modelos diversos, flexibles y situados a favor de una inclusión real, que hoy constituye una esperanza alargada. El constructo comprensivo edificador de la formación propugna por el uso solidario y no utilitarista del saber y el conocimiento, de modo que la escuela, en lugar de fungir como acicate para este último fin, represente una instancia catalizadora de las perspectivas que abogan por una inclusión edificadora de cara a la función de educar, que aquí se explicita. Cuenta con dispositivos teóricos, pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos y metodológicos en virtud de los cuales contribuye a los procesos de aprehensión y generación de conocimiento, que parten de las necesidades y especificidades del contexto y de los sujetos en los actos de enseñar y de educar, y también a la generación de capacidades y oportunidades para que estos usen los saberes y conocimientos en el fortalecimiento de sus propios proyectos de vida, así como en el desarrollo social y humano, lo que coadyuva en gran medida al logro de grados cada vez más altos de comprensiones múltiples, entre otras conceptual, crítica, discursiva y humana.

Se trata ésta de una perspectiva ótrica, es decir que promueve y precisa, para su apropiación e implementación, de potenciales tales como disposiciones, capacidades, valores y actitudes para mediar en los procesos de aprendizajes semánticos y comprensivos bajo el mínimo inalienable de acoger al otro en sus necesidades y complejidades, siempre con miras a que los resultados de las acciones formativas eleven en los implicados la calidad de ser humano, de ser mejores personas, artífices de la construcción de mundos humanamente buenos, mejores.

Las limitaciones que se enuncian aquí en torno a la caracterización y manejo del concepto educación inclusiva, y de otros asociados a este, así como a los procesos fácticos que impactan en aquellas -- ante todo el hecho de preterir el peso de la función de educar y su correlato de acogimiento incondicional del otro, que rige sobre todo el espectro educativo --, nos permiten proponer acepciones e ideas configurantes de nuevos y posibles conceptos inherentes a la inclusión, tales como sujeto diverso, inclusión edificadora, aprendizaje inclusivo, educación inclusiva edificadora, pedagogía inclusiva edificadora y método ótrico, además de otros, en cada uno de los cuales se sintoniza la metáfora que hemos elaborado del parto pedagógico que se menciona más adelante. Por Sujeto diverso se entiende aquí a cada uno de los seres humanos, en razón a la singularidad que les diferencia independientemente de su índole natural, de género, social, cultural, psicofísica o lingüística, y no solo a quienes presentan discapacidad o una naturaleza determinada. Lo que exige rebobinar el concepto convencional de educación inclusiva, ampliando los horizontes connotativos relacionados con la inclusión, y a partir de lo cual se podría inferir que toda educación es o debería ser inclusiva; consecuentemente, toda deuda inclusiva hace de aquella un acto fallido. Del mismo modo, nos lleva a reivindicar el acogimiento como derecho y como cemento de la educación, y por extensión de la inclusión, que permite el paso o corporización del pacto educativo al parto pedagógico y formativo.

PALABRAS CLAVE

inclusión, educación inclusiva, sujeto diverso, aprendizaje comprensivo edificador, inclusión comprensivo edificadora, acogimiento, pedagogía de la comprensión edificadora, educar, parto pedagógico.

INTRODUCCIÓN

Una perspectiva de educación inclusiva, como es el caso de la pedagogía de la comprensión edificadora (PCE), que asume la inclusión como el derecho al acogimiento visceral de todos los sujetos educables al margen de su naturaleza, sin reducirlo a personas discapacitadas o de índole determinada, especial, es una manera de resignificar en la praxis pedagógica los presupuestos fundacionales del acto de educar, cada vez menos visibles en este mundo que privilegia la rentabilidad económica en el marco de las relaciones humanas¹. La función de educar entraña la generación de espacios y potenciales para formar mejores seres humanos; tal aspiración sitúa al acogimiento incondicional del otro como basamento de la relación educativa. Esta última es, para decirlo con Touriñán, JM (2017), el foco de la función de educar, en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro; y precisamente por eso la relación de alteridad es un componente definitorio en la educación.

En esta línea, todo acto de educar, todas las relaciones educativas son inclusivas, o debieran serlo. La escuela y el docente deberían estar preparados para asumir la inclusión, pues el sujeto educable es merecedor de acogimiento inclusivo, sin que esto signifique que es deseable y plausible meter en el mismo saco a todos los sujetos diversos. El clímax del acogimiento inclusivo opera cuando el educando asume la inclusión en sus proyectos cardinales, esto es cuando avanza en el empoderamiento edificador de sí mismo y en los aportes que hace para una vida social más humana.

Esta comunicación se basa en la premisa de que la perspectiva comprensivo edificadora (PCE) del aprendizaje y la formación tiene al menos algo necesario que aportar a la educación inclusiva para que esta se desligue del carácter acrítico y despolitizado en el que está sumergida, en razón de que lidere los fines primarios de la educación y del acto de educar, inspirando los procesos relacionados con la educación, la pedagogía y la formación. Las exigencias políticas de inclusión no deberían estancarse más en las reivindicaciones de otras formas de diversidad más allá de la educación especial y de las etiquetas de sujetos y colectivos diversos, entre otras reclamaciones para las cuales los gobiernos y sistemas educativos ofrecen paliativos; sino, sobre todo, forzar la generación de los dispositivos que permitan a la escuela asumir un rol formativo que convierta a los sujetos del acto pedagógico en artífices ético-políticos en la conquista de escenarios más humanos para su vida personal y para la sociedad, recios y propositivos antagonistas de las acciones que atenten contra la vida digna, convirtiendo sus procesos educativos y formativos en laboratorios actitudinales de los cambios que precisa el mundo para vivir humanamente. Asumiendo la inclusión, de acuerdo con Spratt, J y Florian, L (2013), como un proceso dinámico que involucra a todos los estudiantes en la vida y en el aprendizaje de la escuela.

Tales y otras ideas se exponen y explicitan en tres momentos. Inicialmente fijaremos nuestra percepción sobre los pasivos de la inclusión, que corroboran las aseveraciones y propuestas que hacemos desde la PCE; acto seguido se presenta generalidades de esta perspectiva, junto con los puntales teóricos que la cementan, poniendo de manifiesto los lineamientos teóricos y potenciales metodológicos que aportarían al estado del arte de la educación inclusiva; con todo, finalmente se arrojan luces para avanzar hacia una inclusión edificadora.

Pasivos de la inclusión

En este punto el artículo recoge y aporta algunas reflexiones desde visiones críticas frente a los conceptos de inclusión, educación y pedagogía inclusiva, que reinan en la actualidad como parte del estratagema que el orden imperante utiliza para interiorizar la idea de que vivimos un proceso de auténtica democratización educa-

1. Con ello no se quiere avalar el discurso de la educación inclusiva que pretende habilitar a esta como una educación para todos; es decir, asume que metiendo en la misma canasta a todos podremos sin más educarlos, minimizando así las tareas pedagógica, formativa y tecnológica que precisa el acto de educar, sin el cual no es posible hablar de una verdadera educación y latitudinalmente de inclusión; posturas triviales enarboladas con regularidad en el lenguaje de la inclusión y en el habla política, eufemística e interesada que seduce a las comunidades educativas del globo. En lo sucesivo se advierte que no significa lo mismo hablar de una educación para todos y pensar en la necesidad de educar para todos como una forma de inclusión.

tiva, siendo la inclusión una conquista que constituiría un ejemplo paradigmático de tal avance².

Iniciemos con la siguiente aseveración: la inclusión que concede el mundo de hoy, la sociedad global del mercado del conocimiento, es estrictamente formal, enunciativa y, si se prefiere, paliativa; obnubila la naturaleza de esta condición de humanización³. Veamos.

Uno de los óbices que impiden la comprensión del concepto inclusión educativa y su uso adecuado, es el hecho de advertirlo mutilado de algunas propiedades intrínsecas relacionadas con el acogimiento sistemático al sujeto en su diversidad, o el consentimiento para reducirlo, por ejemplo, a respeto y consideración con la discapacidad. Esta última puede ser una de las características que configura la peculiaridad de un sujeto concreto necesitado de apertura de otro sujeto en el acto educativo incluyente; más no se puede limitar a ésta la inclusión.

Toda educación es sustantivamente inclusiva, en tanto debe acoger al otro en su diversidad, como sujeto diverso. El concepto educación inclusiva tiene sentido para reafirmar la necesidad de que los estados y sistemas educativos incorporen fortalezas múltiples para el acceso educativo, y para asumir adecuadamente las necesidades educativas y formativas de todo sujeto independientemente de su diversidad física, histórica, social, cultural y mental. En esta vía, las personas excluidas y violentadas en diversas formas y motivaciones, inclusive desde antes de nacer, son susceptibles de una educación inclusiva, si se prefiere diferenciada, sistemática, con la profunda sensibilidad social, pedagógica y humana que merece el sujeto educable que no ha experimentado en mayores grados algunas de esas circunstancias. Sobre este borde del paisaje conceptual y real diezmado de la inclusión se hace referencia en

2. No obstante se advierte aquí las arbitrariedades del sistema social y económico que predomina en el mundo de hoy, no se desconoce asimismo algunas de sus bondades, sobre todo en materia de ciertas libertades individuales.

3. Esta mirada permite encontrar varias paradojas. Por un lado, mientras la inclusión en educación constituye, como se verá luego, un asunto relevante en las agendas políticas y en el discurso educativo, su sintonía en la realidad concreta de la escuela y la sociedad es pobre y desdibujada. Por otro lado, mientras aumentan los pasivos concretos de inclusión educativa, se incrementan paralelamente las bondades que en materia epistemológica identifican Ocampo y otros investigadores en el enfoque de educación inclusiva, para transformar y enriquecer los diferentes campos y ciencias de la educación.

otros momentos de nuestro material académico. Por ahora reflexionemos sobre otro aspecto que constituye la médula espinal de tal limitación.

El derecho a la educación es consentido por el mundo del mercado⁴, no solo a fuerza de las reivindicaciones sociales, sino, como se ha expresado, por necesidad e intereses creados del mismo. De ahí que el modelo por competencias constituya el motor que permite el agenciamiento de la educación para la productividad. No sin razón aquellos países que más le apuestan a esta forma de desarrollo invierten más en educación. No obstante, se trata de una educación que, aunque supera en oportunidades y capacidades a aquella que ofrece la mayoría de países, sigue siendo abortiva, a debe, pues contradice, como los otros, el asunto neural de ésta: la vida. Educar para la vida es hoy menos rentable que formar para la productividad. Por lo que en aras de la rentabilidad se disminuye drásticamente segmentos a esta. Sólo se educa para la vida⁵. Si bien es cierto, es necesario concebir la educación desde una perspectiva de derechos, prima el imperativo de vivenciar estos. La lucha por los derechos no termina, y menos debe terminar, como suele suceder, en las políticas educativas y en las agendas de quienes gobiernan.

Este fenómeno de ensimismamiento de la educación inclusiva, de la educación en general, se expresa no solo en el hecho de que las reivindicaciones del acceso educativo para todos en igualdad de condiciones es aún, como se ha mencionado, una promesa a debe, o una conquista a medias: es claro que hoy la

4. Quizás por ese hecho esta educación ha revolucionado la ciencia cognitiva y agita las políticas educativas. Como una reafirmación de esta idea se puede considerar lo que Ocampo (2017) refiere sobre el enfoque de la educación inclusiva: que esta se encuentra no solo en todos los niveles y tramos de la educación, sino en gran parte de las agendas políticas de casi todos los gobiernos a nivel mundial, y representa uno de los enigmas más atractivos de la ciencia educativa actual.

5. Educar para la vida no significa solamente equipar a las personas educables de los potenciales que demanda el mundo cada vez más dinámico en que éstas vivan. No se trata solamente de que tengan las competencias para afrontarlo, con sus retos y complejidades. El régimen socioeconómico desigual, individualista al que estamos sometidos, que endiosa al dinero como el valor máspreciado, impone una educación para que los individuos tengan las competencias que les permitan proceder de mejor modo en su existencia, lo que se traduce en capacidad para sobrevivir, y para ganar cierta dignidad siempre y cuando aporten valores a la rentabilidad y productividad que finalmente ha de afirmar la desigualdad y la exclusión social. El acto de educar y la educación deben responder, ante todo, al cuidado de la vida, al cuidado de las personas, de la calidad humana, propiedades características del concepto y la función de educar.

escuela regular está en alguna medida habitada por sujetos educables diversos, empero la inclusión es un proceso muy lento y regularizado; paralelamente subsiste y crece en aquella diversas formas de exclusión, amén de otras injusticias y desigualdades económicas y sociales que afectan a sus miembros. La máquina de la rentabilidad es uno de los artefactos que favorece la inclusión a medias, acrítica, y al mismo tiempo refuerza la exclusión y otros fenómenos deshumanizantes. De esta manera se reafirma lo que Ocampo (2017) denomina una inclusión hacia lo mismo, una alteridad restringida, que a las perspectivas que gravitan sobre la EI no les interesa abordar.

Se trata de una inclusión politizada, hecha a la medida del orden desigual, inequitativo, individualista, que paradójicamente refuerza sus estructuras económica, educativa y social. Sin más, es una burla a la diferencia individual, pues utiliza el principio del respeto a la diversidad para reproducir nuevas formas de homogeneización, y de paso abre sus puertas a ciertas modalidades de exclusión⁶.

En esta línea podríamos referir un gran número de impases para una inclusión digna, que teje un sistema educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje que no asumen el acto de educar en sustancia, a favor de la calidad humana y de vida. Esta idea de exclusión por la negación del derecho a la educación, léase al desarrollo del aprendizaje, la comprensión, la integración, el empoderamiento y otros procesos indispensables para la formación de la textura de individuo que precisa la existencia, encuentra reafirmación en el enunciado de Bernal (ob cita, pag 16): *“Cada sujeto que no encuentra sentido personal, significativo, en su proceso educacional institucionalizado, queda minimizado, si no trágicamente excluido de las dinámicas sociales establecidas”*. En efecto, el sistema productivo y por consiguiente la escuela adeudan al sujeto educable no solo el servicio de permitirle su acceso a la educación, sino sobre todo su inclusión dig-

na independientemente del carácter de su diversidad, de modo que le permita construir su propia identidad, desarrollar su autonomía y personalidad, así como los aprendizajes y comprensiones que le faculten para interactuar y proceder adecuadamente en la interacción social, cultural y política.

Tal compromiso postergado se traduce cada vez en aprendizaje excluyente, en tanto aleja al sujeto educable del derecho democrático a participar en igualdad de condiciones en su fortalecimiento personal, disminuyendo su capacidad de interactuar en el concierto de intereses, derechos y deberes individuales y comunes, privados y comunitarios inherentes a la arena pública. En consecuencia, un aprendizaje inclusivo precisa un agenciamiento educativo y pedagógico que permita al sujeto ser artífice en la construcción de proyectos de índole personal y social, apropiarse comprensiva y reflexivamente de conocimientos, generar y usar activamente estos en contextos en los que pueda resignificar su vida y la vida humana.

Corroboramos lo expresado que la exclusión que opera el sistema es estructural, sistemática, ineludible, y conduce en muchos casos a una suerte de resignación forzosa. En consecuencia, la inclusión que hoy se permite y ofrece al ser humano es miserable, fragmentada, insustancial, negociada a cambio de que el diverso sea incluido bajo los mínimos del sistema: que no constituya una carga que ponga en peligro los intereses superiores del poder, y por el contrario, que aporte valores a la sociedad y al sistema capitalista dominante. Visto así la Educación inclusiva no debe poder sustraerse del constreñimiento que sufre la educación en el mundo global del mercado. Todas las formas y sistemas de educación están sometidos al arbitrio de las leyes del mercado, y en ese canal crean pasivos de inclusión. En esta atmósfera los propósitos y principios de una educación inclusiva genuina que se empeñe en alcanzar, independientemente de su enfoque o tipología, las finalidades últimas del acto de educar relacionadas con formar mejores seres humanos, quedan anulados o encuentran óbice en la voracidad insaciable de la productividad del mercado, que mina inexorablemente la vida. ¿Cuál ha de ser la suerte de la educación inclusiva que hoy se pregona en los discursos relativos a la democratización de la educación?

6. En esta vía la PCE representa una emergencia ante la deuda inclusiva que hoy padece la educación con el benplácito de los sistemas educativos que ensalzan al mundo del mercado. De la mano de algunos conceptos y dispositivos pedagógicos, didácticos, metodológicos, curriculares, discursivos y evaluativos de acogimiento que ofrece, representa una de las vías que precisa la educación inclusiva para su desensimiamiento, que le permita cumplir su función primaria: el derecho a la formación del sujeto como ser concreto, peculiar, de cara a ser un mejor y dinámico ser humano, y vivir una vida cada vez más digna.

Al parecer hoy se apoya la diversidad si existe la certeza de que a largo plazo esta contribuirá al desarrollo económico y sustentación de las estructuras económicas de la desigualdad, por ejemplo en razón de una discapacidad emprendedora, y en general de una diversidad educada para la incrementar una productividad deshumanizada. Pero nunca jamás habrá lugar para una inclusión edificadora; esta la habrán de forjar, conquistar y cristalizar los educadores protagonistas de una educación crítica y acontecimental, de una formación que realmente acoja, que convierta las aulas de clase en laboratorios de emancipación, de dignificación de las personas, la sociedad y la vida⁷.

Sin lugar a dudas, el sistema educativo sigue añejando la expectativa de que la escuela sea un dominio real de inclusión. Este aplazamiento no obedece exclusivamente a las imposiciones y estratagemas que teje con frecuencia la estructura dominante, sino también al pasivo crítico actuante en la educación inclusiva. Por ejemplo, para Ocampo, A. (2016)⁸, esta perspectiva acrítica hegemónica en la educación inclusiva no cuestiona las fracturas históricas y las disidencias políticas que han contribuido en Latinoamérica a la proliferación y a la cristalización de tecnologías de invisibilización, dominación y relegamiento para determinados colectivos de estudiantes, definidos social y culturalmente como minoritarios.

En esto es responsable también el educador, según se expresa posteriormente, al no hacer de su magisterio un acto ético político, a lo cual se unen los pasivos didácticos, metodológicos, pedagógicos, evaluativos y curriculares que inundan la práctica formativa. He ahí un reto en los procesos de formación de los docentes que precisa la educación para ser inclusiva, respetuosa de la diversidad y protagonista del acogimiento del otro, del sujeto educable, concreto, singular, con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y comprensión, con sus propios dramas sociales de exclusión, inmigración, vulnerabilidad o condición física, entre otras complejidades que pueden revestir

7. Justamente en esta vía aflora la pedagogía comprensivo edificadora para acompañar esa tarea, al poner a disposición los dispositivos referidos y aquellos que se enseñan y mencionan en lo que sigue.

8. Ocampo, Aldo: La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC. Año 2 N° 3 / Enero – junio 2016. 07 – 34

los miembros de las comunidades educativas. Una intervención que responda a los intereses y necesidades sociales de todos los ciudadanos. Reafirmando a la EI como un dispositivo que mediatiza el acto de educar, es decir de generar escenarios y potenciales para formar mejores seres humanos, y no como una dimensión para incluir a “menores”. La inclusión permitida en el mundo de hoy es limitada, y la práctica pedagógica no es ajena, independientemente de la voluntad, a diversas formas de exclusión. Solo practica el enfoque de la educación inclusiva (EI) quien se asuma como un real educador. Es genuino educador quien incluye en su ejercicio al sujeto diverso.

Estamos reflexionando ahora sobre las formas de inclusión permitidas y excluidas por el sistema desigual que domina en el mundo de hoy. La forma de inclusión que impera, la permitida, es precisamente la acrítica; se permite una inclusión crítica pero aislada de actuación alguna⁹, pero nunca jamás se avalará una inclusión crítico actuante, menos si esta tiene riberes edificadores. La inclusión crítica precisa reconocer, apertarse y robustecerse con perspectivas, metodologías y enfoques crítico actuantes, que discutan el papel que juega el enfoque de las competencias en las reglas de juego de la estructura en referencia.

Este orden sabe dialogar con las posturas que reivindicar los derechos de todos a bienes básicos como la educación, la salud, la vivienda, la igualdad de oportunidades, de manera tal que las incorpora como aliadas útiles a sus finalidades estructurales. Ilustrativo de ello son las competencias ciudadanas, una mascarada que refuerza en las comunidades educativas la ficción de lograr de esta manera reivindicaciones ciudadanas. Bajo este encantamiento se invisibiliza la real intención de utilizar valores ciudadanos al servicio de la rentabilidad: es claro que el mundo del mercado permite la corporización de valores ciudadanos sí y solo si

9. El concepto crítica, según hemos indagado en otro lugar (Arboleda, 2015), comporta propiedades características tales como conocimiento fundado, análisis, argumentación razonada, tolerancia y creatividad. Cualquier postura, enfoque y actitud crítica han de poner de presente estos rasgos en sus manifestaciones discursivas y operativas. Si en estas faltase alguna de tales características el grado de crítica estaría siempre a debe; como por ejemplo estancarse en la argumentación a favor o en contra del objeto o sujeto de la crítica, sin acompañar esta de imaginación, ideas y actuaciones propositivas, o agredir en lugar de tolerar, o confundir tolerancia con resignación, o argumentar sin conocimiento confiable o análisis riguroso. Aspectos de los cuales no escapan el educar ni el enfoque de la educación inclusiva ni la educación en general.

constituyen factores de productividad, por ejemplo el trabajo cooperativo y en equipo, la responsabilidad, la solidaridad, la amistad, el respeto, etcétera, pero solo al interior de la organización o la empresa, más no las promueve en la vida social; es más, las relaciones que crea el mundo del mercado constituyen nexos socialmente insolidarios: ¿qué mayor ejemplo de insolidaridad y de otros valores ciudadanos que la competencia desigual y la falta de consideración con la producción nacional y los propietarios menores, además de otros vejámenes que crea este modo de producción perverso?. En la vida social tales valores no son permitidos. No son posibles. De este modo la educación en ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas solo tienen lugar, realidad concreta, si aportan el valor económico que en al final incrementa la desigualdad. Tal es la condición de la inclusión, de acuerdo con lo expresado hasta aquí, en materia educativa, social, económica y cultural,.

La educación para la *vida* es excluida del sistema educativo, no está realmente en las agendas políticas. Se subordina la educación poniéndola al servicio de los intereses del mercado o utilizando literalmente los dispositivos metodológicos y conceptuales que el régimen elabora. Sigue siendo, como pasivo, un desafío. Son estos nuevos argumentos en torno a la ausencia de una inclusión digna, edificadora en la vida escolar y cotidiana. Por consiguiente, la agencia educativa que requiere la inclusión para la vida debe ser emancipadora, pues, de acuerdo con Ortega, no se puede pretender alcanzar un nivel de vida humana, moralmente digna, en complicidad con las estructuras de dominación que ahogan la libertad y la posibilidad misma de vivir¹⁰, cohonestando con diversas formas de violencia educativa¹¹. Este es paradójicamente un fenómeno que difícilmente la administración y los miembros de las comunidades educativas desconocen, permitiéndolo por el contrario, o asumiéndolo (siguiendo el formato que impone el poder de la inclusión para su aceptación) de manera acrítica, resignada, despolitizada, como condición ineludible, natural, propia de las dinámicas del mundo que “nos ha correspondido vivir”(!).

10. Ortega ob cit, pag 26.

11. Lo que Dubet (2012) refiere como encubrimiento de violencia estructural y nuevas formas de exclusión bajo el discurso de la tan anhelada igualdad de oportunidades.

Hoy asistimos a un pasivo comprensivo y de comprensión edificadora insondable. Esta apreciación de la comprensión en el marco educativo amplía el panorama de las implicaciones de la PCE para la inclusión educativa y para la educación y la pedagogía inclusiva. De este modo podemos arribar al concepto **inclusión edificadora**, con el cual se busca explicitar la utilidad en referencia.

Desafíos: Hacia una inclusión edificadora

Hasta aquí hemos reflexionado sobre los pasivos profundos de la inclusión en el mundo de hoy, regido por las leyes insolidarias del mercado, y sobre la pertinencia de abordar posturas radicales anidadas en el corazón de la educación y la función de educar bajo el acogimiento edificador. En materia educativa no ha habido una verdadera inclusión, ni de sus análogos valóricos de vida. En un mundo tejido por la sed de beneficio, en el que asistimos a una inexorable desintegración moral y social del planeta, el hecho de permitir una inclusión auténtica – promesa incumplida -- sería una contradicción, un contrapeso que trabaría la máquina del mercado que acciona las relaciones y los modos de ser y estar de los individuos.

Ahora nos permitimos formular algunos presupuestos que nos permiten pensar en una inclusión ciertamente edificadora. La posibilidad de conquistar orbes inclusivos parece estar por fuera del discurso y enfoques educativos que impone el sistema (por lo que se hace necesario deconstruir estos a la luz de una lente crítica¹²) : se halla en el mismo hombre, en su disposición y actitud ético política para la emancipación y el empoderamiento hacia la vida en diversos

12. Ante el pasivo inclusivo fáctico y paralelamente ante el retraso que en el campo teórico vive el enfoque de la educación inclusiva en cuanto al tratamiento de sus desafíos, es válida la propuesta de Ocampo, como valiosa su obra en la que operacionaliza esta, referente a desarrollar acercamientos rigurosos sobre cómo se forma el espectro político y pedagógico de la exclusión, conocer los nuevos formatos como opera la exclusión, la desigualdad, patologías que son performativas y regenerativas (no desaparecen) siendo ello lo que la hace compleja, multidimensional y el fenómeno multiestructural. Un desafío es construir ambientes peculiares, diferentes al tradicional excluyente, al actual incluyente a medias, que genera una frontera de pedagogía híbrida, forzada y en consecuencia irrisoria, que fracasa, pues meten en el mismo saco a personas con discapacidad, diversidad sexual, NEE, inmigrantes, siendo esto un reduccionismo que refuerza el énfasis multicategorico, establece y funda un componente pedagógico basado en una frontera y no en una frontera (Aldo 2017), es decir un espacio heterotópico, donde podamos construir y hacer florecer estas grandes ideas.

escenarios, entre estos la educación y de la mano de constructos edificadores como los que se han mencionado en esta comunicación¹³. De acuerdo con Forlin (2001), el papel de los profesores es crucial para posibilitar este cambio de enfoque y del panorama lúgubre de la inclusión. Dependerá en gran medida y para decirlo con Rouse (2009¹⁴), de lo que el profesorado “sepa” (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas), “haga” (pasar de los conocimientos a la acción) y “crea” (en su capacidad de apoyar a los menores).

En concordancia con estas aseveraciones la PCE asume la inclusión como un concepto graditivamente viviente. La vida es el termómetro de la inclusión. Una inclusión de carácter educativo es real solo a la luz de aquella, si se prefiere de lo que el educando logre hacer, en virtud de una formación inclusiva, a favor de este preciado estado de existencia, afirmando de este modo una inclusión edificadora. La educación es más inclusiva al permitir que el sujeto educable sea acogido de manera más humana y desarrolle su proceso formativo no solo sumando en potenciales cognoscitivos y comprensivos, sino además satisfaciendo los derechos elementales para vivir dignamente¹⁵ (potencial edificador). Entre menos capacidades posea la escuela para asumir la responsabilidad inclusiva, más alejados estarán la educación y los estados de cumplir

esta ofrenda fundacional.

De esta manera podemos insistir en las bondades de una inclusión edificadora, concepto que aporta la PCE a la educación inclusiva. Una inclusión que afirme la formación del sujeto como persona, como mejor ser humano, como ser cada vez más digno, que aprende con el ejemplo de acogimiento incondicional que le brinden el educador, la escuela y las instituciones del estado, y que con su propio ejemplo se humaniza y aporta a la dignificación de la sociedad y la vida. Para ello el docente hará de su acto, más que una práctica pedagógica, una praxis formativa.

En ese camino tiene gran valor la reflexión crítica actuante en torno a preguntas como las siguientes: ¿Qué grado de inclusión edificadora presentan los estudiantes? Qué activos y pasivos de inclusión edificadora tiene la escuela y el sistema educativo? Tanto como otros que cuestionen el orden actual, las relaciones de saber- poder, las causas y consecuencias del pasivo social e inclusivo, los cuales se podrían formular, enunciar y procesar a través de instrumentos como la Matriz Fem de Praxis Pedagógica (ver anexo A). Ello hace parte de la actitud ético política que precisa tener el docente para generar climas adecuados de aprendizaje colaborativo y de formación colaborativos, que permitan a los estudiantes ser protagonistas crítico actuantes en la construcción de un mundo mejor, que asegure una mayor igualdad económica, social y política. En este horizonte su quehacer pedagógico y formativo cobra un carácter inclusivo edificador, en tanto permite que los estudiantes desarrollen valores ciudadanos, ahí la cooperación o ayuda mutua, la reflexión crítica, el reconocimiento, el compañerismo, la solidaridad, el respeto, el esfuerzo, la aplicación edificadora de conocimientos, la creatividad, etcétera¹⁶.

A la inclusión edificadora le es inherente la comprensión. Como se ha expresado en los apartados anteriores, una verdadera comprensión tiene lugar cuando se construyen significados y sentidos frente a un proceso, situación u objeto de conocimiento. No hay inclusión edificadora sin comprensión de los elementos básicos del proceso por parte de los sujetos involucra-

13. La PCE encuentra en el empoderamiento un proceso inherente al emprendimiento y un desafío crucial para la educación. Asume que el emprendimiento es un concepto plural, por lo que se puede hablar de emprendimiento laboral, académico, pedagógico, tecnológico, ambiental, social, científico, cultural, familiar, innovador, humanístico, entre otros que desarrollen estudiantes, docentes, familias u otros actores escolares y sociales. Lo define, en términos básicos, como una pulsión o fuerza vital que lleva a las personas y equipos a elaborar y alcanzar metas, y desarrollar los procesos inherentes a estas con persistencia, motivación, proyección, conocimiento fundado, imaginación, reflexión crítica, propositiva y actuante, entre otros potenciales. Es el pensamiento que direcciona nuestros potenciales, inteligencias, competencias y comprensiones. Podemos tener conocimientos, habilidades e inclusive competencias, empero se precisa poseer el pensamiento y emprendimiento que dirija estas y las potencie en proyectos puntuales. Cualquier empresa de la vida y de la existencia precisa el empoderamiento; sin este difícilmente se avanza de frente a los retos cada vez más complejos que impone la existencia y una vida mejor. Quien crece como emprendedor es protagonista de la inclusión social y educativa.

14. Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6- 13.

15. Se quiere decir con ello que el estado asegura la inclusión no solo generando espacios para que los individuos en su singularidad accedan a la sociedad y a la educación, avanzando en los procesos de aceptación e integración, sino además cuando hace posible que estos vivencien el crecimiento como personas, en condiciones dignas, dentro y fuera de la escuela, en materia de salud, vivienda, en fin alimentación.

16. En esta finalidad la PCE aporta, además de otros dispositivos, el denominado Padrinazgo edificador, una estrategia del género tutorial para trabajo en equipos solidarios y colaborativos, sean estudiantes, docentes, administrativos o mixtos. (Arboleda, 2011)

dos en el mismo. Si un aprendizaje es comprensivo¹⁷ el sujeto tendrá mayores posibilidades de enfrentar situaciones problemáticas. Si además avanza desempeños comprensivos edificadores, estará en mejores condiciones para proceder y prevenir situaciones adversas en determinados ámbitos de la vida, lo que constituye un equipaje relevante, aunque no suficiente, para actuar e interactuar de mejor modo frente a las complejidades del ámbito vital.

Con base en los aportes de la neurociencia relativos al hecho de que la experiencia de un sujeto en el ambiente adecúa su cerebro, vigorizando sus aptitudes para interactuar en el medio, podríamos colegir que la experiencia de aprender comprensiva y edificadoramente (y no solo de manera activa, semántica y por competencias) impacta las interacciones y estructura neuronal¹⁸, dotando al individuo, en sentido neurológico (léase afectivo, cognitivo, reflexivo, emocional y motivacional, tanto como otros que contiene esta modalidad de desempeño) para enfrentar retos cada vez más complejos en los contextos real, ideal e imaginario. Esto último es reforzado por Bernal, A (2011), para quien la sensibilidad que nuestro cerebro muestra a los estímulos externos, el dinamismo cerebral, su plasticidad neuronal, ofrece precisamente, con todo, la posibilidad de que se puedan generar las condiciones de existencia que permitan suscitar la confianza, la seguridad emocional, la imaginación y el fortalecimiento de la memoria funcional necesarios para la autorrealización personal y la cooperación social. En poco nos detendremos en el punto que vincula experiencia y vida con comprensión, y esta con inclusión edificadora.

Que la comprensión edificadora es imprescindible para ganar inclusividad, y hacer de esta un acto edificador en las prácticas educativas y pedagógicas, se puede advertir en los procesos y proyectos educativos, currículos, enfoques, modelos y metodologías que, aunque establezcan la necesidad de contar con tecnología importante para atender al sujeto diverso e incluyen baterías para el desarrollo de aprendizajes semánticos, competitivos y hasta cooperativos de inobjetable pertinencia, no abordan aquella o no la conside-

ran explícitamente, o la entienden como un mecanismo que se genera por ósmosis, en virtud a la implementación de procesos que, aunque se acerquen o tengan que ver con la CE, desarrollan de manera aislada, sin el conocimiento adecuado o las exigencias mínimas que esta lleva consigo de parte del estado, el docente, la escuela, el alumno y la familia de éste. A pesar de estos y otros óbices tales procesos y dispositivos no dejan quizás de ser altamente inclusivos. Es más, tales escenarios en torno a las experiencias y prácticas pedagógicas inclusivas edificadoramente fallidas, que no generan claramente el implicamiento esperado ni una comprensión e inclusión edificadoras, harían empero de la PCE una alternativa y un panorama propicios.

Justamente el énfasis de este apartado es alentar una atmósfera educativa afable a una inclusión edificadora en los términos que hemos venido exponiendo. En efecto, las didácticas y estrategias de esta perspectiva entrañan operaciones de pensamientos múltiples que individualmente y en equipo desarrollan los estudiantes tras la mediación pedagógica. Es el caso de los métodos semántico, ótrico y edificador¹⁹; y de estrategias como el Taller Comprensivo edificador, el Operador conceptual, las Guías formativas y entre muchos otros las matrices FEM²⁰ para estudiantes, docentes, familias y administrativos, las cuales, como todo instrumento de evaluación, representan dispositivos praxiológicos imprescindibles para la mejora, de aplicabilidad en diferentes momentos del proceso formativo y educativo. En todos estos insumos los docentes y estudiantes hacen, se hacen y responden preguntas de indagación e investigación a lo largo de los temas de clase y del ejercicio formativo; avanzan actividades y dinámicas en los procesos de apropiación, generación, aplicación y uso contextualizado y edificador de conocimientos, no sin el peso de la metacognición como dispositivo insoslayable de comprensión edificadora.

Referimos enseguida otros argumentos sobre los ribetes inclusivamente edificadores de una intervención y acogimiento adecuados, y por el contrario,

17. Ver, si desea, cita 16

18. De acuerdo con (Ferrerres, China y Abusamra, 2012, p. 116), citado por Sandoval E. (2018), todo cambio en el cerebro producirá cambios en la conducta, y por otra parte, todo cambio en la conducta modificará el cerebro".

19. Sobre estos y otros métodos comprensivos edificadores se puede ver: Arboleda (2007, 2008, 2011).

20. Sobre estos y otros dispositivos de la PCE que aportan a una inclusión edificadora, puede ver en: Arboleda 1996, 2000, 2002, 2005, 2007, 2008, 2011, 2016, 2018. Sobre el Taller Comprensivo Edificador, se puede ver Anexo B.

de la continuidad excluyente que permiten los vacíos o trabas de estos procesos.

Si la comprensión, sea esta de tipo conceptual, crítico, discursivo o axiológico es, como se ha dicho, pertinente para una inclusión edificadora, las carencias de esta representan detonantes de exclusión educativa. En efecto, el acceso de todos a la escuela no se resuelve con el hecho de estar en la escuela, sino en la posibilidad de desarrollo del ser al cual tienen derecho los estudiantes. La geografía del ser está habitada por las dimensiones de la personalidad que constituyen al individuo, entre estas la psíquica, estructurada a su vez por diversidad de funciones, entre otras cognitiva, afectiva, actitudinal, el aprendizaje, el pensamiento, la inteligencia, la imaginación, la motivación y la percepción. Cuando el estudiante no encuentra en la docencia y la escuela el acompañamiento adecuado hacia el desarrollo de aprendizajes activos, semánticos y por comprensiones, puede decirse que ha habido una inclusión a debe, fragmentada²¹, en la que éste ha logrado hacer parte de la institución escolar pero se halla excluido del acogimiento que al docente y la escuela les corresponde asumir con él. Es más, en muchos eventos los mismos docentes dejan a su suerte a los estudiantes en materia de aprendizajes, amén de otros procesos relacionados con una formación más completa²².

Para reafirmar lo anterior digamos que un aprendizaje, comprensión y formación inclusivos han de ser una conquista, justamente porque en el mundo de hoy no debe poder ser una concesión, como lo pretende ser una educación inclusiva. Ello precisa una pedagogía con capacidad instalada en materia formativa,

21. Una inclusión despolitizada, al decir de Ocampo.

22. No son pocos los profesores de los niveles y modalidades de escolaridad que enfilan la creencia de que los estudiantes son los responsables absolutos de su propio aprendizaje y comprensión sin necesidad de mediación ni estrategia didáctica y pedagógico distinto al del aprendizaje pasivo, y/o que han de aprender en las circunstancias y modo como ellos lo hicieron, y en consecuencia bastaría con transmitir la información a estudiantes homogéneos en materia de intereses, condición psicofísica y social, ritmo y estilos de aprendizaje, por lo que estos ni otros aspectos que constituyen la singularidad que diferencia a cada uno, son factores que a su parecer no es necesario considerar en la enseñanza. Aún muchos de quienes reconocen la pertinencia de estos los soslayan, se anquilosan en una fallida enseñanza y aprendizaje, potencializando este pasivo y el de educar (que también lo explayan quienes aún ejecutando exitosas didácticas no asumen la función de encarnar al educando (y en sentido pedagógico, al docente), de dolerlo, de iniciar con este el sagrado parto pedagógico que demanda el acogimiento, el pacto de la educación, afirmando de este modo una enseñanza, aprendizaje y formación excluyentes, severamente abortivas.

didáctica, curricular, evaluativa y metodológica para que los diversos desarrollen, en igualdad de oportunidades, desempeños comprensivo edificadores. Una pedagogía que asuma al maestro como responsable del estudiante diverso, en su realidad personal y sociohistórica, en su vulnerabilidad²³ y necesidad de acogimiento, de respuesta moral, responsable, educativa (Ortega, 2013). Precisamente porque la educación es, para decirlo con Bárcena y Mèlich (2000)²⁴, un acontecimiento ético por el que el educando es re-conocido y acogido en su singularidad. Donde el maestro se sepa afectado en su conciencia por el reconocimiento de los otros en sus circunstancias concretas, y actúe en correspondencia.

Para ello se requiere, entre otros aspectos, pasar de la práctica pedagógica inconsecuente a la praxis pedagógica inclusiva. En este punto un reto de la escuela, en particular de los docentes, es convertir la práctica pedagógica en una praxis pedagógica incluyente. El docente gana grados de praxis pedagógica desde el momento en que asume una actitud crítica propositiva frente a su propio quehacer. Así, cuando hablamos del carácter ético de la educación y la pedagogía nos referimos a la praxis, no sólo a un discurso encerrado en la pura reflexión o ejercicio intelectual, sino y sobre todo a las acciones de acogimiento ótrico y concreto consubstancial a la función de educar. La praxis pedagógica es el radio donde se concreta la inclusión edificadora, cuando el educador avanza su intervención al compás rítmico de la conciencia crítica actuante que desarrolla a la luz del acogimiento absoluto. Es este otro de los elementos que han de fortalecer una pedagogía inclusiva edificadora, como reflexión propositiva de la formación inclusiva.

La inclusión es un concepto práctico como la comprensión²⁵. No hay comprensión con mero enten-

23. La perspectiva de la pedagogía de la alteridad que propone Ortega, pone de relieve el carácter vulnerable de todo sujeto educable. Es educable justamente dada su necesidad de acogimiento y formación. Al respecto éste se pregunta: ¿Qué otra cosa debe hacer el educador si no es responder, aquí y ahora, al sufrimiento del otro en la acogida y en la comprensión?" (Ortega, 2006, 513).

24. Bárcena, F. y Mèlich, J. C. 2000. La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

25. De lo expresado más arriba se infiere que la comprensión es un concepto plural y diverso. Podemos hablar de comprensión conceptual, pedagógica, educativa, sociocrítica, discursiva, axiológica, entre otras. El docente gana comprensión plural para sí mismo, a fin de ser ejemplo de lo que interviene en su acción acogedora.

dimiento o apropiación cognitiva, es preciso acompañarle de experiencias reflexivas y vivenciales. Un tema de clase se comprende si el acogimiento pedagógico y educativo permite que el sujeto educable logre desempeños adecuados de apropiación cognitiva y afectiva, y de aplicación y uso del conocimiento inherente a este en contextos flexibles de modo que viva experiencias reflexivas y de vivenciación del mismo. La comprensión no es un proceso influenciado por ósmosis; precisa la construcción de conocimiento y la actuación corporizada del mismo, en el marco de una relación educativa basada en el acto sublime de acoger al otro. De acuerdo con Touriñán (2017)²⁶, “no basta con conocer para actuar”. La actuación es condición de la comprensión; pero los sujetos del aprendizaje en el acto pedagógico deben vivir en su práctica la resignificación del conocimiento, de la actuación y de sí mismos, y en ese proceso es primordial la acogida, primado de la función de educar, de la relación educativa. Al margen de la función de educar es prácticamente imposible la inclusión comprensivo edificadora.

Si tal comprensión precisa la vivencia de estados en virtud de los cuales el estudiante logre a partir de tales experiencias mejorar hábitos y participar en procesos de crecimiento humano, habrá logrado desarrollos importantes de comprensión, contribuyendo él mismo en el alcance de espacios de inclusión. Igualmente, no basta con entender la inclusión; esta solo se comprende cuando somos actores del acogimiento del otro, que precisa reconocimiento, respeto, acompañamiento, tolerancia, apoyo, integración en programas vitales, de crecimiento humano, de emancipación.

Conclusiones

Estas y afines consideraciones avanzan de manera crítica y propositiva en la necesidad de resignificar los conceptos y prácticas de una inclusión y educación abortivas, extraviadas de la función de educar y su correlato, el acogimiento incondicional del sujeto

26. No sin razón este pedagogo elabora la siguiente precisión: “Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar, pero, además, educamos con el área cultural; la convertimos en entorno de educación, generamos el diseño educativo correspondiente y ejecutamos la intervención con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, que nos proporcionan, respectivamente, representación mental de la acción educativa y la visión crítica de nuestra actuación pedagógica. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso la relación de alteridad es un componente definitorio en la educación”.

diverso -- todos los educandos --, pilar inobjetable de cualquier acción educativa; así mismo, de abordar temáticas radicales, ignoradas, veladas y soslayadas en las políticas, estudios y prácticas inherentes a este derecho humano.

Una didáctica, evaluación y currículo edificado ramente inclusivos, que asuman el acogimiento con actitud ética política, sensibilidad pedagógica y social, reconociendo las experiencias, intereses, saberes, conocimientos previos, condición social, cultural, física y psíquica, entre otras realidades de cada sujeto educable, en el interregno de su intervención de cara a lograr que estos desarrollen los desempeños cognoscitivos, operativos, comprensivos y edificadores que les permitan proceder de manera más adecuada y humana en su existencia, siendo al tiempo protagonista activo en la construcción de mejores escenarios para una vida personal y social más digna.

En virtud al acogimiento ótrico, incondicional del sujeto diverso -- inherente al acto de educar y en consecuencia a la inclusión, según se ha expuesto --, la educación, además de constituir un pacto, cobra ribetes de parto pedagógico y formativo, cuya gestación tiene lugar cuando la institución se abre al alumno, y el alumbramiento cuando éste logra proceder en las complejidades de la realidad de manera autónoma, crítica, comprensiva, emprendedora y edificadora. Es allí donde se afirma la educación como inclusiva. De no experimentarlo, estaremos asistiendo a unas prácticas, políticas y educación ineluctablemente abortivas y excluyentes, como el orden al que responden. En este terreno la inclusión representa para la educación, una brecha cada vez más insalvable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, J. C. (2018). Taller Comprensivo edificador. Material para uso en el Curso Evaluación y Currículo, impartido en el marco del VI Simposio Internacional Apropiación, aplicación y uso edificador del conocimiento, realizado en Cali, Colombia, Sep 4/8 de 2018, Universidad de San Buenaventura. Editorial Redipe.
- Arboleda, J. C. (2017). Textos académicos. La Reseña Crítica, La Relatoría Y El Ensayo: Fundamentos y aplicaciones. Editorial Redipe. Santiago de Cali, Colombia.
- Arboleda, J. C. (2015). La relatoría y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo. Revista Educación y ciudad, Bogotá.
- Arboleda, J. C. (2015). El currículo desde la Pedagogía comprensivo edificadora. Revista Educación y Pensamiento, 47-65
- Arboleda, J.C. (2015). Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora. Revista Boletín Redipe, 4(12), 20-25.
- Arboleda, J. C. (2014). El enfoque comprensivo edificador. En Memorias Simposio Internacional de Educación: Ambientes de aprendizaje. Colombia: Redipe- Cel.
- Arboleda, J. C. (2014). Presentación. En Educar en la alteridad. Colombia: Redipe.
- Arboleda, J. C. (2014). La comprensión edificadora en el marco de la pedagogía de la alteridad. En Memorias Simposio Internacional de educación y Pedagogía de la alteridad. Colombia: REDIPE- Universidad de Murcia.
- Arboleda, J. C. (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. Revista Boletín Redipe, 824, 6-14.
- Arboleda, J. C. (2011). Hacia un currículo dignificante. Colección de la Pedagogía Colombiana/Iberoamericana, Tomo I. Colombia: Editorial REDIPE.
- Arboleda, J. C. (2011). Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa. Colombia: Redipe.
- Arboleda, J. C. (2007a). Modelos pedagógicos autónomos. Cali: Fundación penser- UAC,
- Arboleda, J. C. (2007b). Pensamiento lateral y aprendizajes. Bogotá: Magisterio.
- Arboleda, J. C. (2007c). Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida. Colombia: Universidad Autónoma del Cauca- Fundación Penser.
- Arboleda, J. C. (2006). Formación de pensamientos múltiples. Cali: Fundación Penser
- Arboleda, J. C. (2005). Estrategias para la comprensión significativa. Bogotá: Magisterio.
- Arboleda, J. C. (2003). Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida. Cali: Fundación Penser,
- Arboleda, J. C. (2002). Mi proyecto de vida. Santiago de Cali: ERFG.
- Arboleda, J. C. (2000). Mapas cognitivos. Santiago de Cali: Lei,
- Bernal, A (2011) Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual. En: Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación, Univerdid de Sevilla.
- Brousseau, Guy. (2000) "Educación y Didáctica de las Matemáticas" en: Educación Matemática. Vol. 12 No. 1 Abril, pp. 5-38
- Dubet, F. (2012). Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires:

- Siglo Veintiuno Editores.
- Herrán G., Agustín (2017). Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. FahrenHouse, España.
- Meirieu, Philippe (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación de Argentina, https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=6d267715-da22-4d41-a1d9-05fd23e-037dc
- Ocampo, A. (2016): La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes. Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC. Año 2 N° 3 / Enero – junio 2016. 07 – 34 (2017) <https://www.youtube.com/channel/UCpUJhZAlfbYn3Q0EQubDIWg>. Conferencia: “Epistemología de la Educación Inclusiva”, impartida en el I Congreso de Comunicación Inteligente y Tecnologías Digitales para la Educación y la Inclusión Social organizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en conjunto con la Universidad de La Sabana, 25 de abril 2017, Bogotá, Colombia.
- Ortega R, P. (2014). Educar en la alteridad, Cap 1, Tomo 1 Colección Pedagogía de la Alteridad, Editorial Redipe 2014 (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. Revista Boletín Redipe, No 824. P. 15.
- Perkins, D (2003). La escuela inteligente. Del adiestramiento memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa.
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. Education in the North, 16, 6- 13.
- Sandoval O. E (2018). Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas ¿reales o futuras?. Revista Boletín Redipe, 7/11.
- Spratt, J y Florian, L (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. Revista de Investigación en Educación, n° 11 (3), pp. 141-149.
- Touriñán, J M (2018). Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. Colombia-Nueva York: Redipe-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books), 207 pp.).
- (2017: Reflexiones en torno a la función de educar. Revista Boletín Redipe, 6/11 , Pag 26.
- (2017). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira.
- (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención. Coruña: Bello y Martínez
- (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela: Andavira, 382 pp.
- (1987) Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento (Madrid: Anaya)
- Von Dijk, T. A. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi (ed.). Lingüística e interdisciplinariedad. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ANEXO A

MATRIZ / LABORATORIO FEM

Generalidades

La Matriz o Laboratorio FEM es un dispositivo de la Pedagogía Comprensivo Edificadora. Aplicado a la educación sirve la finalidad de fortalecer las prácticas educativas, investigativas y pedagógicas en las que intervienen estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia, entre otros actores sociales. Lo pueden implementar los profesores a modo de estrategia metacognitiva para reflexionar crítica y edificadoramente sobre su propia manera de asumir procesos dados de su intervención en la formación de sus estudiantes, sea de índole didáctico, evaluativo, curricular, epistemológico, educativo, inclusivo, discursivo y demás asuntos.

Cualquiera que sea el objeto de indagación y reflexión crítica con miras a corregir, mejorar y/o reorientar un proceso, es preciso hacerlo a la luz de la función de educar, primado de la acción y abordaje educativos, afirmando de ese modo una pedagogía inclusiva edificadora. Por ejemplo, mejorar un asunto didáctico (objeto de reflexión propositiva) no se reduce a afinar las estrategias y metodologías de enseñanza; esto es relevante y no hay duda que la cuestión fundamental de la didáctica es, para decirlo con (Brousseau, 2000), producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba cualquier situación de enseñanza, y corregir y mejorar las que se han producido, formular interrogantes sobre lo que sucede". Sin embargo, tal asunto precisa, además de estos escenarios de uso y resignificación del conocimiento (los cuales asegurarían la adquisición de grados importantes de comprensión), la actitud educadora, si se prefiere el sentido de acogimiento del otro que ha de acompañar y blindar la intervención, según se ha mencionado en otros apartes de este material. Mediación sin acogimiento o inclusión edificadora no garantiza la construcción de aprendizajes comprensivos por parte de todos estudiantes, salvo de aquellos que no requieren mayor esfuerzo para apropiarse y aplicar los conocimientos; y mucho menos logrará que los aprendizajes y la intervención educativa proporcionados incidan decisivamente en sus proyectos de vida personal y social, aún de los estudiantes excepcionales. He ahí el contenido ético político y moral de la didáctica, pero también de la evaluación, del currículo y de los proyectos y acciones educativas, sobre los cuales enfatizan pedagogías emergentes como la alteridad, la comprensión edificadora, mesoaxiológica y radical e inclusiva con las cuales también se dialoga aquí.

Componentes

El uso de la matriz Fem en el acto de educar impone el reconocimiento y acogimiento edificador del otro en todos los recodos de la estructura de este dispositivo, y en esa orientación tendrán lugar también los vacíos o activos que la intervención presenta en materia de inclusión educativa, en los términos que hemos abordado esta en el artículo.

La estructura de este dispositivo es flexible en el sentido de que quienes lo utilicen para reflexionar de manera crítica y propositiva a fin de mejorar sus actuaciones en los procesos que adelanten, sean del concierto educativo, laboral, familiar, etcétera, pueden realizar modificaciones o inclusiones a esta de acuerdo con el asunto por el cual se emplea. La denominación FEM supone una estructura básica: Fallas, Exitos y Mejoramiento (o compromisos de mejora). Y ésta a su vez, un objeto y un sujeto: (Objeto/Sujeto/F/E/M). Ver siguiente esquema:

Objeto:

Sujeto:

Desempeños esperados:

D1:

D2:

D3:

D4:

D5:
 F:
 E:
 M (Compromisos de mejoramiento):
 MD1/ MD5
 Avances

Esquema de la matriz / Laboratorio Fem

Una vez se indique el asunto u objeto de reflexión crítica y edificadora (por caso: intervención en el aprendizaje del tema X), así como el sujeto (persona o personas que van a diligenciar esta Matriz: profesor, estudiantes individualmente o por equipos), está F: determinar las fallas u oportunidades para la mejora. En este punto la persona o entidad dispuesta a fortalecer sus desempeños se dispone a identificar aspectos de sí mismo y de su entorno que constituyan óbices para alcanzar el propósito o logro esperado. Es deseable que consulte sobre el particular, es decir sobre las fallas u obstáculos internos y externos más frecuentes en estas circunstancias, lo que hace del conocimiento fundado, un factor condicionante en este proceso; es claro que la experiencia, la crítica y la autocrítica, el saber y el conocimiento, inclusive sobre los principios de la actitud ético política inherente a la función de educar, junto con la sinceridad y la honestidad consigo mismo, permitirán hacer un mejor reconocimiento y aceptación de los errores y pasivos de un desempeño, en razón a su mejora . Un pasivo mayor es el autoengaño, el hecho de no identificar, reconocer y aceptar un error o aquello que representa impase para mejorar sus desempeños y proceder adecuadamente.

Además de identificar y analizar de manera crítica y propositiva las Fallas u oportunidades para la mejora en los desempeños frente al asunto fijado, se indica los Éxitos, aciertos o avances logrados frente a los desempeños esperados. Cada actuación exitosa debe dar lugar a nuevos retos para potenciarla, caso en el cual el sujeto propone acciones, mejor nuevos compromisos para mantener y elevar la acción afortunada.

No es necesario que frente a un desempeño haya al mismo tiempo impases y aciertos; es posible que el sujeto encuentre unos y no otros (aunque el reto es identificar, mejor descubrir, léase construir ambos), o unos más que otros. De cualquier forma es necesario en cada caso intentar reconocer hechos o razones por las cuales las actuaciones (u omisiones) han tenido lugar.

Mejoramiento es otro componente de la Matriz FEM. Sin lugar a dudas, le otorga mayor sentido a este laboratorio de reflexión viviente. La construcción de las Fallas y los Éxitos permiten, cada uno y entre sí, formular acciones (compromisos) de mejora, que se pueden expresar luego del examen de los aspectos fallidos, de los exitosos y/o al finalizar el examen de cada desempeño. Si se expresan inmediatamente después del examen crítico de F y de E, al final se puede elaborar, bien una ampliación bien una síntesis de estas acciones o empresas de mejoramiento, de acuerdo con el desempeño (MD1, MD2...).

Pero no se trata solamente de expresar estrategias y compromisos para la mejora de los desempeños alcanzados en el proceso; un laboratorio edificador de la naturaleza de FEM ha de incorporar acciones remediales frente a los óbices que se hayan determinado y los nuevos que de seguro conlleva el proceso de mejoramiento y control. En suma, MD1 (enunciado de los compromisos remediales) da lugar o se acompañan Avances, de acciones edificadoras o de mejoramiento y control. Se recomienda colocar fecha de inicio de las acciones comprometidas y fechas de avance o resultados parciales.

Para fortalecer los desempeños de los estudiantes la escuela ha de promover la aplicación de la Matriz FEM también por parte de estos (individualmente o en equipo). Un profesor les puede solicitar su uso antes y en

el recorrido del tema o conjunto de temas de aprendizaje, o para un proyecto de aula, una salida de campo o actividad extracurricular. En concierto con ellos podrían determinar el asunto y los desempeños sobre los cuales han de visibilizar sus avances e identificar reflexiva y propositivamente barreras y oportunidades de mejoramiento.

Este dispositivo se puede aplicar igualmente en prácticas relativas a comunidades diferentes a la educativa, como la empresarial, la religiosa, la científica, entre muchas otras no ajenas al servicio social. Y su implementación habrá de hacerse siempre a la luz de un fin edificador, bajo el principio humanístico de construcción de mejores seres humanos, el cual debe estar presente de alguna manera en los enunciados de desempeños esperados, iluminando la reflexión crítico propositiva en torno a cada uno de estos.

A diferencia de rejillas y matrices convencionales como Dofa, entre otras, la finalidad de FEM, más allá de potenciar desempeños, es conferir un sentido edificador a estos. Porque en el espectro educativo lo que importa no es solo alcanzar logros de aprendizaje y gestión, sino, sobre todo, empoderar al sujeto para hacer de estas actuaciones conquistas de escenarios de vida más humana para sí mismos y sus congéneres.

ANEXO B

TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR (TCE)

Generalidades

Para la presentación de esta herramienta didáctica, curricular y evaluativa (el TCE), se ha escogido parte del texto de aplicación elaborado por Urquizo A., Villamarín R. (2018). El Taller puede ser elaborado conjuntamente entre profesor y estudiantes, y desarrollado de manera individual o en equipos. En otros acercamientos que hemos realizado sobre este dispositivo hacemos énfasis en que éste o parte del mismo se entregue y desarrolle antes de las sesiones de clase, en razón de que los estudiantes se ejerciten gradualmente en la indagación, la investigación y el aprendizaje autónomo; que en lo posible el docente no imparta todos los aspectos relacionados con el tema o tópico de enseñanza, de modo que durante su mediación directa prime la exposición, el intercambio y el trabajo colaborativo de los estudiantes, de modo que genere escenarios para que estos aprendan por sí mismos, unos de otros, y el profesor centre más su acción en la gestión de los aprendizajes, haciendo pausas didácticas, aclaraciones y retroalimentaciones cuando corresponda (Arboleda, J. C., 2003; 2007^a, 2007^b, 2007^c)

La pedagogía inclusiva edificadora se activa cuando el docente organiza el TCE para el sujeto diverso, es decir a) si son claros los protocolos: por un lado, del sentido y necesidad de acogimiento adscriptible a la función de educar que debe afirmar en su labor todo docente, según se reitera a lo largo del artículo, y por otro, las reglas de trabajo en equipo, el sentido solidario, de responsabilidad, constructivo y edificador de equipo, por caso si el docente procura el equilibrio de los equipos de trabajo de acuerdo a las singularidades o características de los estudiantes que han de construir o desarrollar este . A continuación se relaciona las generalidades e ilustración que hacen los académicos referidos al inicio.

Dentro de los dispositivos que contiene la perspectiva Pedagogía de la Comprensión Edificadora (PCE), está el Taller Comprensivo Edificador, el cual se dirige a movilizar y evaluar en el sujeto comprendedor actuaciones en torno al manejo de las operaciones y mecanismos básicos que precisa tanto la apropiación (que implica atender el saber y los conocimientos previos del sujeto comprendedor - el educando) como la aplicación contextualizada y el uso solidario y edificador del conocimiento, así como el ejercicio dinámico y colaborativo en la reflexión crítica y propositiva inherente a cada uno de estos procesos.

Estructura

La estructura básica del taller comprensivo edificador es la siguiente:

Tema (se define el objeto de estudio)

Propósito: finalidades que se persiguen tras la implementación del taller

Apropiación-aplicación (precisa elaborar preguntas y actividades para promover o fortalecer en el estudiantes sus conocimientos previos (creencias, experiencias y saberes necesarios para apropiarse del nuevo conocimiento), y el uso de operaciones y procesos cognitivos, reflexivos y operativos en torno / y a partir del tema)

Uso (vivenciación de conocimientos/ conciencia actuante)

Intervención edificadora (uso solidario y edificador del conocimiento).

Implementación de la estrategia comprensivo edificadora

Taller: Uso de las TICS para resolución de problemas

Tema: Razonamiento numérico.

Nivel: Superior /primeros semestres

Asignatura: Matemática / Informática aplicada a la Educación /Infopedagogía

Propósito: Utilizar las Tics para resolver problemas de razonamiento numérico con efectividad a través del análisis y el trabajo colaborativo, vivenciando el saber y el conocimiento en situaciones cotidianas con sentido solidario y ciudadano.

Apropiación-aplicación

1)Preconceptos. Lluvia de ideas sobre ¿qué es un problema?¿para qué sirve resolver un problema?¿las matemáticas ayudan a resolver problemas?¿las TICS ayudan a resolver problemas? Explica y explicita tu respuesta.

2 Ver el video disponible en: <https://youtu.be/VHdF9-AfKIY>

3)Explicar que se trata de un fragmento de la película: La Habitación de Fermat, cuya trama refiere, en términos generales, que si las cuatro personas no responden correctamente los acertijos, la habitación poco a poco se va cerrando.

4)En razón de que avancen desempeños de comprensión, se formula a los estudiantes preguntas de diverso tipo que den lugar a procesos reflexivos y de pensamiento más allá de respuestas literales, por ejemplo interrogantes contrafácticos, solicitándoles ofrecer a partir de cada formulación explicaciones y en lo posible explicitaciones adecuadas:

- ¿Cuál era el problema planteado?
- ¿Qué elementos utilizaron los protagonistas para resolver el acertijo?
- ¿Cuál fue la solución que encontraron?
- ¿La solución de la película es correcta? ¿Por qué? ¿Cómo verifico?
- ¿Con qué tipo de dispositivo que puedan elaborar ustedes mismos con material reciclado o disponible en sus casas, podrían simular el accionar de los relojes de arena?
- ¿Qué hubiera pasado si no tuvieran los relojes de arena a su disposición?
- ¿Cuál era la actitud de las personas frente a la situación?
- ¿Qué actitudes eran semejantes entre los protagonistas?
- ¿Qué crees que los diferenciaba?
- ¿Qué habrías hecho de estar en esa situación y tener que resolver ese acertijo?

5)Cerrar la reflexión proponiendo intercambios argumentativos sobre el hecho de que ninguna persona tiene derecho a poner en riesgo la vida de otros, pues la vida es sagrada y debemos respetarla. Así mismo, hacer notar lo importante de tener una actitud positiva al momento de enfrentar situaciones problemáticas.

Uso e Intervención edificadora

Se organizan grupos de tres personas y se les pide abordar la siguiente actividad, de la cual se espera que realicen desempeños comprensivo edificadores.

1)Contexto: En el mundo tecnológico que vivimos actualmente, imagine que usted y dos personas más son los protagonistas de una película, en cuya trama para encontrar la puerta de salida de un laberinto debe solucionar el siguiente problema: Cronometrar un tiempo de 10 minutos con un reloj de arena que marca 7 minutos y uno que marca 5 minutos. Imagine que tiene a su disposición una computadora en la que está instalada una hoja electrónica, un gestor de presentaciones, un editor de texto, un editor de audio y video y sin acceso a internet.

2)Realizar la simulación con la(s) herramienta(s) elegida(s) y responder con razones de peso las siguientes preguntas:

- ¿Cómo determinar si la solución encontrada por el grupo es la correcta?
- ¿Cuál debería ser la actitud del grupo para poder solucionar el problema y salir?
- ¿Cuál fue la actitud de los participantes en la simulación de esta situación?
- ¿Qué acciones implican resolver un problema?
- ¿Por qué creen que es importante aprender a resolver problemas?
- ¿Cuál será su actitud la próxima vez que deban resolver un problema de cualquier índole?

3)Indagar sobre estrategias de resolución de problema y analizar en cuál de estas se enmarca la utilizada por el grupo.

LEÓN TOLSTOI, EL PEDAGOGO

PhD. Anastassia Espinel Souarez

Par Académico Redipe

Rusia

Par Académico Redipe



Universidad
Israel



INTRODUCCIÓN

Todos conocemos a Tolstoi el escritor, pero ¿qué es lo que sabemos sobre sus otras actividades? El mismo Tolstoi consideraba la pedagogía como su vocación aún más importante que la literatura así que vamos a familiarizarnos con aquella faceta poco investigada del clásico de la literatura rusa.

La actividad pedagógica de Tolstói comenzó en 1859, cuando comenzó a enseñar a leer y escribir a un pequeño grupo de niños campesinos, y continuó, con algunas breves interrupciones, por el resto de su larga vida. Según Tolstoi, el deber primordial de un verdadero intelectual consistía en compartir sus conocimientos con las masas populares y esforzarse por todas sus necesidades en la esfera de educación pues al poder zarista, según las palabras del escritor, parecía no importarle demasiado que la mayoría aplastante de la población rural en el país fuera analfabeta. Por lo tanto, opina Tolstoi, las autoridades no son aliados ni colaboradores seguros en la noble causa de la educación de las masas.

En 1860 Tolstoi intentó crear una asociación educativa cuyos objetivos principales serían la apertura de numerosas escuelas rurales, el reclutamiento de profesores, la elaboración de programas académicos y la asesoría para maestros rurales. Aunque no logró realizar plenamente aquel grandioso proyecto, en su casa en Yásnaya Poliana se reunían con regularidad sus partidarios, apasionados por la idea de la reforma educativa; la experiencia positiva de aquella actividad aparece reflejada en las páginas de la revista “Yásnaya Poliana” donde fueron publicados algunos artículos de Tolstói sobre sus nuevos métodos pedagógicos.

Tras el regreso de su viaje por Europa en 1861, Tolstoi critica fuertemente la cultura occidental con su espíritu burgués, orientado exclusivamente al enriquecimiento y éxito personal, destinada a servir a los intereses de los industriales, banqueros y terratenientes, y transformada por las autoridades en una herramienta para la opresión de su propio pueblo. ¿Cuál podría ser el método más eficiente para luchar contra aquella “educación para explotación”? Tratando de crear su propia alternativa a aquel sistema injusto y anticuado, en 1861 Tolstoi reorganizó su escuela en Yásnaya Poliana, basada, según sus propias palabras, en la actividad libre y fructífera de los niños, guiada por los maestros.

El trabajo de la escuela despertó mucho interés por parte de numerosos pedagogos tanto rusos como occidentales y se convirtió en un auténtico modelo a seguir. En sus numerosas publicaciones de aquel período, dedicadas a los problemas de pedagogía y educación, Tolstoi formula su propio concepto, novedoso y original, en cuanto a la educación infantil. Desmiente por completo el prejuicio acerca de que el pueblo, a causa de su ignorancia secular, no quiere aceptar la importancia de la educación. Según Tolstoi, la culpa en este caso no la tiene el pueblo, sino el régimen zarista con su política tan anticuada y poco eficiente en la esfera educativa. Tratando de demostrarlo, Tolstoi habla de su experiencia personal, cuando la población rural le prestaba gustosamente su ayuda en la creación y trabajo de su escuela en Yásnaya Poliana y no impedían a sus hijos seguir estudiando. Uno de los artículos de Tolstoi de la época, titulado “Sobre el libre albedrío en la educación popular”, dice lo siguiente:

El pueblo no es ningún enemigo de la educación, sino por el contrario, su más fiel colaborador.

León Tolstoi observaba al pie de la letra los principios de su pedagogía no sólo con los alumnos de su escuela sino también en casa, con los miembros de su propia familia. Serguéi Tolstoi, el nieto del escritor, narra en su libro “Cómo recuerdo a León Tolstoi y lo que me enseñó” sobre algunas lecciones recibidas de su célebre abuelo:

Recuerdo que el abuelo conversaba con todos de la misma manera, sencilla y seria; los adultos no suelen hablar así con los niños. Todo o casi todo lo que me había dicho alguna vez el abuelo me sirvió de lección para toda la vida. Hablaba siempre con sabiduría, evitando palabras superfluas o simplemente innecesarias.

...La primera lección que recibí de mi abuelo era la siguiente: cualquier trabajo honesto es digno de respeto, así que, todas las personas, incluso las que cumplen con el trabajo más sucio y pesado, deben ser tratadas como iguales. Otra vez, cuando no le quise prestar al abuelo mi bicicleta, me miró con reproche y dijo con su habitual ironía: "Así no se hace". No añadió una sola palabra más, pero con esta actitud bastó para que yo me sintiera avergonzado por ser tan avaro y no querer compartir nada con otras personas.

También aprendí que no debería ser entrometido. El abuelo me enseñó que los adultos son personas ocupadas, tienen muchos asuntos importantes que resolver por lo que los niños no debemos molestarlos. Sin embargo, ¿cómo vamos a saber si el momento es oportuno o no? En respuesta a mi pregunta, el abuelo dijo que para esto tengo la cabeza y debo pensar yo mismo.

En otra ocasión, cuando me fue mal en los exámenes escolares, el abuelo me aconsejó: "¡Debes aprender a dominarte! ¡No te desespere! Pase lo que pase, sé firme¹

Lo que preocupaba seriamente a Tolstoi era la ausencia casi total de la literatura educativa para niños. Uno de los mayores sueños del escritor era crear un libro con el cual estudiarían varias generaciones de niños rusos, según las palabras de Tolstoi, desde los hijos del mismo zar hasta los campesinos más humildes, recibirían de él sus primeras impresiones poéticas y esto, a sabiendas de que mi deber está cumplido, me permitiría morir en paz².

Sin esperar ayuda de nadie, Tolstoi decidió tomar la iniciativa en sus propias manos. En noviembre de 1872 fue publicada la primera edición de "Ázbuca", o "Abecedario para niños" y en 1875 apareció una

1. Tolstoi, Serguei Lvóvich (1961). *Cómo recuerdo a León Tolstoi y lo que me enseñó*. Moscú: Detguiz, p. 78. (en ruso).

2. Tolstoi, León Nikoláyevich (1875). *El Nuevo Abecedario*. Moscú; p. 5. (en ruso)

nueva edición, "El nuevo abecedario", una redacción ampliada y renovada. El escritor trabajó sobre aquellos dos libros durante casi 17 años. En total, los dos manuales 629 temas, 133 de los cuales están dedicados a las ciencias naturales. Incluyen materiales de historia nacional, la vida del pueblo, observaciones sobre diversos fenómenos naturales así como los mejores cuentos rusos, cantos épicos, fábulas, proverbios y refranes populares. En realidad, se trata de un conjunto de ayudas didácticas tanto para los alumnos como para los maestros de enseñanza primaria; consiste en 4 volúmenes bastante voluminosos. El primero incluye un abecedario propiamente dicho, textos de lectura inicial así como las tareas elementales de matemática. Los tres volúmenes posteriores son, en realidad, libros de lectura que incluyen textos de física, química, matemática, ciencias naturales, historia, geografía y literatura. El contenido de aquellos textos se vuelve más complejo de acuerdo con la edad de los estudiantes. Al final de cada volumen aparecen valiosas indicaciones metodológicas para el maestro que revelan el concepto de Tolstoi de enseñanza de idioma materno y de cálculos elementales.

El "Abecedario" de Tolstoi se convirtió en un manual original e innovador, totalmente distinto de otros libros de enseñanza de su época tanto por su estructura como por su contenido y enfoque general. Precisamente por eso muchos de los educadores reconocidos de la época no aceptaron el manual de Tolstoi debido a su lenguaje demasiado popular ("simplón" o "campesino"), su forma de expresión y su nuevo enfoque metodológico en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, no todos opinaban lo mismo. Sin embargo, no todos pensaban igual. Uno de los pedagogos más reconocidos de la época, docente de la Universidad de Moscú, botánico y matemático S.A. Rachinski (1860-1902) se convirtió en uno de los primeros admiradores del método pedagógico de Tolstoi. En su obra titulada "Notas sobre la escuela rural", Rachinski opina que toda persona educada y, sobre todo, cualquier pedagogo debería familiarizarse con los libros infantiles de Tolstoi pues educan no sólo a los niños sino también a los maestros. Según Rachinski, a diferencia de tantos otros pedagogos, Tolstoi no ve *en aquella actividad un mero capricho sino el sentido de toda su vida; principalmente por eso su pedagogía*

*es todo un fenómeno del cual no existe análogo en ningún país europeo*³.

Otra gran figura de la pedagogía de la época, decano de la facultad de historia y filología de la Universidad de San Petersburgo, reconocido filólogo, etnógrafo y paleógrafo I.I. Sreznévski (1812-1880) en la sesión de la Academia de Ciencias en el año 1873 ofreció la candidatura de Tolstoi como miembro correspondiente precisamente por su gran aporte en el desarrollo de la pedagogía y educación con la publicación de su “Abecedario”⁴.

Cuando al mismo Tolstoi, ya en ocaso de su vida, le preguntaron cuál era la obra más importante, el gran escritor no nombró “La guerra y la paz” ni tampoco “Anna Karénina” sino su “Abecedario”. Hasta la época actual, muchos niños en Rusia aprenden a leer con el inmortal libro de textos de Tolstói, siguen las apasionantes y en ocasiones peligrosas aventuras de sus personajes y aprenden a amar su país, su lengua y su milenaria cultura.

La actividad educativa de Tolstoi ha enriquecido la pedagogía nacional y universal con numerosos aportes valiosos y originales: un profundo respeto y amor por los niños, un gran respeto de la personalidad infantil, un sutil análisis psicológico de rasgos individuales de cada estudiante; una constante búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, un entusiasmo desinteresado en los resultados finales del proceso educativo, un método novedoso de elaboración de programas académicos, entre otros. Debido a todo esto, León Tolstoi entró en la historia de la pedagogía como un gran maestro, pensador e innovador.

Rachinski, Serguei Alexándrovich (1883). Notas sobre la escuela rural. San Petersburgo: Tipografía Sinodal, p.89 (en ruso). <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003596908#?page=1>

3. Tolstoi, León Nikoláyevich (1875). El Nuevo Abecedario. Moscú; p. 5. (en ruso)

4. Rachinski, Serguei Alexándrovich (1883). Notas sobre la escuela rural. San Petersburgo: Tipografía Sinodal, p.89 (en ruso). <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003596908#?page=1>

RETOS DE LA PEDAGOGÍA ANTE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDADES

Regla de La Caridad

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

regla@unah.edu.cu

Mayabeque - Cuba

Dra. Lázara Anais Granados Guerra

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

lazaraagg@ucpejv.edu.cu

La Habana - Cuba

RESUMEN

En la actualidad, la Pedagogía como ciencia, se enfrenta a la real contradicción existente entre la necesidad de una clara concepción de la diversidad humana y los procesos socioeconómicos que rigen el mundo, sustentados en posiciones excluyentes de las personas con discapacidad intelectual, que encuentran en menor cuantía, sus oportunidades de participación social. Estos modos de actuación responden a concepciones y esquemas tradicionales de conducta, prejuicios, temores e insuficiente preparación para educar a las personas con necesidades educativas especiales (NEE). Su desarrollo como ser humano depende de lo que cada sociedad sea capaz de construir, sobre la base de la igualdad y equiparación de oportunidades de sus miembros. Tener una discapacidad no es ser un ser discapacitado.

Para la Pedagogía y en especial para la escuela, hay un reto claro y profundo: la necesidad urgente de cambios de concepciones, conceptos, estilos, métodos y procedimientos ante la inclusión socioeducativa de personas con discapacidad intelectual. El tema de la inclusión socioeducativa y de la atención a la diversidad ha de-venido centro del debate científico en los últimos años en diferentes espacios nacionales e internacionales, donde se dirige la atención a la educación de las personas con NEE, asociadas o no a las discapacidades, y el contexto más oportuno para este propósito. En este sentido le corresponde a la Pedagogía, enfrentar los retos y dar respuestas a las problemáticas que en este proceso, obstaculizan el logro de calidad en la educación en las personas con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE

diversidad, inclusión socioeducativa, Pedagogía, retos

ABSTRACT

Currently, Pedagogy as a science, faces the true contradiction between the need for a clear conception of human diversity and the socioeconomic processes that govern the world, supported by positions that exclude people with intellectual disabilities, who find smaller amount, their opportunities for social participation. These modes of action respond to the conceptions and traditional patterns of behavior, prejudice, fear and lack of preparation to educate people with special educational needs (SEN). Its development as a human being depends on what each society can build, based on the equality and equalization of opportunities of its members. Having a disability is not being disabled.

For pedagogy and especially for school, there is a clear and profound challenge: the urgent need for changes in conceptions, concepts, styles, methods and procedures for the socio-educational inclusion of people with intellectual disabilities. The issue of socio-educational inclusion and attention to diversity has become the center of scientific debate in recent years in different national and international spaces, where attention is focused on the education of people with SEN, or not on disabilities, and the most appropriate context for this purpose. In this sense, it corresponds to Pedagogy, face the challenges and give answers to the problems that in this process, hinder the achievement of quality in education for people with intellectual disabilities.

KEYWORDS

diversity, socio educational inclusion, pedagogy, challenges

INTRODUCCIÓN

La diversidad humana ha constituido, constituye y constituirá un reto para toda la humanidad, sobre todo para los educadores; que tienen la responsabilidad de garantizar una educación de calidad para todos, que conduzca a la formación de la personalidad en las actuales y futuras generaciones de acuerdo a los objetivos socialmente establecidos.

En la educación cubana es un principio que demuestra el carácter humanista del pensamiento pedagógico contemporáneo cubano, relacionado con el tratamiento que se le brinda a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad, inspirado en las ideas de los grandes pedagogos que dieron lugar al nacimiento de nuevas ideas educativas en la nación, puede mencionarse a Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, Enrique José Varona y sobre todo a Fidel Castro, entre otros.

Como materialización de este principio ha tomado auge en la actualidad, el proceso de inclusión socioeducativa en la práctica educativa de muchos países y en especial en Cuba; sin embargo esa propia práctica educativa refleja que no todos los agentes socializadores tienen la suficiente preparación teórica, metodológica y práctica para enfrentar este reto, sobre todo en aquellos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades insertados a este proceso.

En este sentido a la Pedagogía, como integrante del sistema de Ciencias de la Educación y considerada la madre de todas las ciencias, se le plantean retos que debe asumir; si se quiere brindar educación con calidad a estos niños, adolescentes y jóvenes para formarlos como sujetos útiles a la sociedad.

Es por ello que este material se dirige hacia el análisis de retos que debe enfrentar la Pedagogía como solución y/o transformación de aquellas problemáticas que se presentan en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

DESARROLLO

La sociedad actual se caracteriza por el desarrollo acelerado del conocimiento científico, de las tecnologías de la información y la comunicación, pero paralelo a esto, en el contexto sociohistórico en que vive la humanidad se identifica cada vez más, la inequidad, la desigualdad de oportunidades y la injusticia social. Esto no es un fenómeno que solo se aprecia en países de extrema pobreza; sino también en aquellos con marcado desarrollo económico.

Todas las personas pueden aprender y desarrollarse cuando existen las condiciones favorables que propicien el aprendizaje. Es innegable que cada ser humano aprende de manera diferente, con diferente ritmo y calidad, tiene potencialidades para realizar algunas actividades y sin embargo no tenerlas para otras.

En los últimos años se ha escrito, publicado y discutido en torno al tema de la inclusión educativa, sobre la base de la idea de una escuela inclusiva, que no rechace a ningún niño, adolescente o joven con diferentes tipos de discapacidades. Esto se ha convertido en un paradigma en un gran número de países, e incluso en algunos se ha convertido en política de los sistemas educativos y como parte de sus normativas y leyes.

Si se analizan los aspectos comunes de estos tratados se puede apreciar que se diserta sobre la escuela inclusiva en que no se rechace, discrimine o aparte a quien posea alguna discapacidad; por el contrario que se le brinde la posibilidad del logro de su desarrollo máximo de acuerdo a sus características y necesidades. Se habla entonces de una escuela en que se le brinde educación con calidad a todos, abierta a la diversidad.

Es necesario puntualizar algunas ideas erróneas que se abordan en el ambiente educacional y fuera de este. Cuando se habla de atención a la diversidad se hace referencia a las diferentes necesidades educativas que demandan los niños, adolescentes y jóvenes, que incluyen aquellas más complejas catalogadas como especiales: déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales o por el contrario los de talento relevante. Se incluyen en esta categoría a aquellos con situación de desventaja familiar y/o social, desajustes en el aprendizaje o en la conducta, o por la combinación de ambos que influyan de forma negativa en el desarrollo pleno de su personalidad.

En Cuba la educación inclusiva es entendida como:

Una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo, y que propicie la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento (Borges, Orosco, 2014. p14)

Este proceso se acompaña, además, de una definición conceptual: la imposibilidad de concebir de manera dividida lo social y lo educativo. Se trata de dos términos que se vinculan de manera dialéctica, en el que ejercen el uno sobre el otro mutuas determinaciones y condicionantes. En este sentido, desde las políticas educativas, hablar de justicia social es hablar de justicia educativa. Por ende, más que inclusión educativa, se asume la categoría de inclusión socioeducativa.

Se parte para el análisis de que la educación socioeducativa consiste en:

(...) planear y llevar a cabo programas de impacto social, por medio de actividades educativas en determinados grupos de individuos, es cuando un equipo de orientación escolar interviene sobre un problema social que afecta el desempeño y desarrollo escolar. Este aspecto se desarrolla dentro del aula considerándolo como un método participativo de investigación-acción

educativa para lograr superar problemas académicos como equipo generador de una cultura de calidad educativa, sin embargo, además de la modalidad educativa también puede atender las modalidades cultural y social. Las áreas en que se puede incidir son: el tiempo libre, educación de adultos, educación especializada y la formación sociolaboral, que incluye ámbitos para la educación ambiental, la salud, la paz, de adultos; para la educación permanente, compensatoria, tercera edad, además de los medios de comunicación y el desarrollo comunitario. (Pérez, 2011, p1)

Para lo fines del debate se concibe la inclusión socioeducativa como una forma de concebir la articulación del proceso educativo y la práctica social para el alcance de los objetivos socioeducativos en los niños, adolescentes y jóvenes en correspondencia con la variabilidad en el desarrollo del aprendizaje, mediado por la participación de agentes socializadores.

Así entonces, la inclusión socioeducativa debe trascender cualquier posición que tienda a centrar la atención en los problemas de aprendizaje en general y asegurar la educación a los que poseen algunas deficiencias, reconocidos aún como los que tienen NEE, pues si bien estos aspectos quedan incluidos en la concepción, su objetivo debe tener un mayor alcance: la incorporación a la vida sociolaboral y la preparación para contribuir a su transformación.

De esta manera, la inclusión socioeducativa no está centrada en el tipo de escuela, especial o regular, sino en el alcance de objetivos socioeducativos por todos los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la orientación educativa.

El proceso de inclusión socioeducativa ha traído aparejado resistencia a su comprensión, por parte de las personas que conviven con estos niños, adolescentes y jóvenes en los diferentes contextos de su formación. Si algo resulta difícil es el cambio de mentalidad, lo que no se logra a corto plazo. Por ello es necesario buscar las alternativas para su alcance con vistas al logro de su desarrollo y socialización de acuerdo a sus características y el contexto educativo en que se desarrolle.

En esa dirección corresponde preguntarse: ¿Qué retos enfrenta la Pedagogía en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades?

La Pedagogía, como integrante del sistema de Ciencias de la Educación, tiene como objeto de estudio el proceso educativo en que se forma y desarrolla la personalidad integral del hombre de acuerdo al modelo socialmente establecido.

En este sentido ofrece teorías educativas que posibilitan desde un enfoque científico y contextualizado, la dirección de este proceso, no solo con alcance en el contexto escolar; sino también el familiar y el comunitario

Es por ello que como ciencia, no solo tiene alcance universal y atemporal, sino que posee un contenido histórico concreto, en tanto es reflejo de un contexto socioeconómico determinado.

De ahí que (Luzuriaga, 1958 citado por Chávez, Suárez, Permuy, 2005, p36), plantea que “La Pedagogía es la ciencia de la educación. Estudia la educación tal como se presenta en la vida cotidiana y social”

Chávez, Suárez, Permuy (2005) plantean problemas y retos a los que se enfrenta la Pedagogía en su objeto de estudio, de los que se ha hecho una selección para el análisis que se realiza en el proceso de inclusión socioeducativa en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

Teoría y práctica educativas

En la actualidad, las teorías educativas relacionadas con la inclusión socioeducativa, no siempre están en plena correspondencia o en parte con las prácticas educativas en que se introducen.

En las universidades, instituciones científicas, centros formadores de docentes, revistas especializadas en temáticas de la educación y la enseñanza; se debaten ideas actualizadas sobre el tema en cuestión; sin embargo en la práctica educativa, en el proceso de introducción de estas ideas, se transforma tanto esa teoría que lejos de solucionar alguna problemática, la agudiza más o surgen otras nuevas.

Por otro lado aún se perciben modos de actuación tradicionales que debían ser erradicados, caracterizados por el mecanicismo y las concepciones no claras acerca del fin de este proceso.

Los agentes socializadores responsabilizados con la atención a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades no siempre conocen aspectos importantes de sus particularidades psicológicas, formas de reaccionar. Los distinguen en su aspecto externo y los conciben muchas veces más desvalidos de lo que realmente son, por lo que con frecuencia; estos agentes se comporten de forma inoportuna, injusta, impositiva y hasta constituyan obstáculos en su desarrollo en lugar de brindar solución a sus problemas

Deben comprender que cada persona es el resultado de su propia realidad, del entorno en que se forma, de situaciones particulares y específicas; por lo que deben indagar las causas de su comportamiento y reacciones particulares en aras de actuar de manera más efectiva.

La conducta de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades están en correspondencia con sus limitaciones, condiciones de vida, métodos educativos, tratamiento que han recibido, situaciones particulares de las cuales han sido víctimas, actitud ante sus propias dificultades y autoestima formada, en fin, sus reacciones y conductas resultan lógicas y son los agentes socializadores, en especial los docentes, los que deben adecuar su conducta en muchos casos.

Aunque en la teoría educativa se habla del rol de los agentes socializadores que interactúan con los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en los diferentes contextos en que se desarrollan, en la práctica educativa se aprecian barreras familiares, institucionales o sociales, que se manifiestan como regla, en forma de prohibiciones, limitaciones para participar en actividades propias de la edad y/o exigencias que rebasan las posibilidades y capacidades y en otras ocasiones descuidos, abandonos, acciones discriminatorias y hasta maltratos.

En fin, deben comprender que, tener una discapacidad no es ser una persona discapacitada, solo necesitan de estímulos para su realización personal y social

En el logro de esta comprensión ocupa un lugar esencial la Pedagogía Especial, que como ciencia pedagógica:

(...)en su contenido, describe, define y fundamenta la presencia insoslayable de su esencia: "la inclusión educativa", que se direcciona y concreta en el contenido de la Educación Especial, la que como política del Estado, deviene en una didáctica que dispone de recursos y apoyos que en manos de los experimentados y dinámicos maestros y especialistas del subsistema, contribuyen a las transformaciones y desarrollo de cada educando, y en correspondencia con sus potencialidades brindan la atención educativa diversificada para su avance en plenitud de igualdades. (Ferrer, 2016, p6)

La inclusión socioeducativa concibe una escuela abierta a la diversidad, como una institución flexible que se ajuste a las exigencias de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, que se adecuen a sus necesidades y potencialidades para que propicien su desarrollo.

Esta forma de concebir la escuela constituye un reto a la Pedagogía, reconocido por todos los profesionales de la educación, ya que la disposición y preparación profesional de los docentes es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más aún cuando se cuentan con elementos tan novedosos y complejos en comparación con las prácticas educativas tradicionales

Según referentes de López (2012) para llevar a la práctica la inclusión socioeducativa es necesario la creación de determinadas condiciones:

-Cambio de actitud de la población hacia las personas con NEE

Los agentes socializadores que interactúan con los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que se encuentran incluidos, deben conocer y comprender las potencialidades de desarrollo que tienen, que aún con sus limitantes y los niveles de ayuda que necesitan; pueden desempeñarse en diversas actividades con sus coetáneos; por el valor que tiene la so-

cialización en este proceso.

A esto se suma la importancia del estímulo y del reto, no solo para que sean simplemente aceptados; sino para que sientan que son capaces de convivir, establecer relaciones y trabajar en equipo a pesar de sus peculiaridades y que esto no constituye un sueño inalcanzable

-Preparación del profesorado para educar a la diversidad

Uno de los aspectos más importantes en la preparación de los docentes, es que estén en condiciones de descubrir oportunamente las desventajas y potencialidades de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que tengan en sus aulas, qué pueden hacer ellos por sí solos y qué tipos de ayudas necesitan, para que puedan poner en práctica las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos.

El colectivo pedagógico debe tener la preparación necesaria, para transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo y buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que se correspondan con la diversidad individual y grupal que atiende, para así poner todos los recursos en función de su desarrollo.

Una mejor calidad de los servicios educacionales es consecuencia de la preparación del personal docente, lo que en la realidad cubana se traduce en una estrategia de formación y superación permanente de todo el profesorado, más si se tiene en cuenta que se refiere a docentes formados para educar en los niveles de enseñanza general.

-Limitación de la masividad en las aulas

Una de las barreras que obstaculizan el proceso de inclusión socioeducativa es los grupos escolares con exceso de matrícula, pues esto frena la atención diferenciada y personalizada, así como al proceso educativo en general.

Esto conduce al análisis por parte de los directivos, de las alternativas para su atención en aquellas aulas con mejores condiciones, en las que los docentes puedan y tengan la posibilidad de educarlos de forma individualizada, sin disminuir la atención que requiere el resto del grupo escolar.

-Fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela

Este aspecto es necesario para que la institución escolar pueda diseñar y aplicar los ajustes curriculares y tomar las decisiones que en el orden técnico y organizativo sean necesarias, para la atención diferenciada y personalizada a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades insertados al proceso de inclusión socioeducativa.

-Incremento del apoyo a la escuela

Las escuelas deben recibir sistemáticamente el asesoramiento necesario, tanto en la realización de la evaluación psicopedagógica, como en el diseño, puesta en práctica y validación de las estrategias educativas.

De esta labor están responsabilizados fundamentalmente los equipos metodológicos, lo que incluye las escuelas de Educación Especial y otros docentes formados para este fin.

-El perfeccionamiento del proceso de evaluación de los estudiantes con NEE

La evaluación debe tener un enfoque esencialmente psicopedagógico para que aporte elementos esenciales no solo en lo individual; sino también de todo el entorno en que se desarrolla, es decir los tres contextos en que conviven. Debe dirigirse a que revele las potencialidades y no absolutice o sobrevalore las dificultades, es decir no asumir como referente la discapacidad.

La evaluación realizada con estas características contribuye a que las estrategias educativas se diseñen sobre bases sólidas y sean más efectivas.

-El reforzamiento del trabajo preventivo en todos los subsistemas que componen el sistema nacional de educación

El trabajo preventivo, adecuadamente asesorado y controlado por los profesionales de la Educación Especial, constituye uno de los aspectos de gran relevancia en el proceso de inclusión socioeducativa. Su realización sistemática y oportuna posibilita detectar a tiempo aquellos factores de riesgo que puedan obstaculizar este proceso, así como aquellos problemas que surjan en el ámbito escolar, familiar o comunitario.

Estos problemas atendidos en el momento oportuno, pueden desaparecer con la labor sistemática de los agentes socializadores, mientras que sin atención pueden hacerse más complejos, lo que afectará el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que se encuentran incluidos.

-La elevación de la autoridad de la escuela y del maestro

Este aspecto es necesario para realizar adaptaciones curriculares y selección de métodos y procedimientos en correspondencia con las necesidades y potencialidades que poseen. Ello trae aparejado la ayuda metodológica a las escuelas, fundamentalmente por las estructuras municipales de educación.

-El fortalecimiento del trabajo que realiza la escuela con la familia y la comunidad

Se ha reiterado la necesidad del vínculo de la escuela con la familia y la comunidad, pues el proceso de inclusión socioeducativa es multifactorial, los agentes socializadores se encuentran en los tres contextos.

Aunque la escuela es el centro más importante de la comunidad y es la que tiene el encargo profesional y social de educar a las actuales y futuras generaciones, esta labor no puede realizarla sola, necesita de la interrelación con la familia y la comunidad de donde provienen los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que están insertados al proceso de inclusión socioeducativa.

Es por eso que se debe orientar a las familias y comunidad, educarlos, eliminar y/o transformar en la medida de lo posible, elementos del medio que constituyan barreras, así como integrar estos contextos al diseño y puesta en práctica de estrategias educativas.

-El fortalecimiento del trabajo educativo y desarrollador en la escuela

Esta labor va dirigida a todos los estudiantes, pero enfatiza la atención y ayudas especiales a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en lo relacionado con las dificultades de aprendizaje, sensoriales, verbales, intelectuales o conductuales que presentan, en aras de que a las escuelas especiales asistan solo aquellos que lo necesiten.

Esto facilitaría la inserción social, pues su educación se desarrolla en escuelas de enseñanza general,

en las que la interrelación con sus coetáneos, contribuye a la elevación de la autoestima y a la solución y/o transformación de aquellas problemáticas que frenen su desarrollo integral

-El perfeccionamiento de la atención integral a los estudiantes en las escuelas especiales

La realización del trabajo educativo y desarrollador, especialmente dirigido a solucionar las NEE que presentan los estudiantes de este tipo de escuela, a la estimulación de su desarrollo físico, psicológico y de preparación en el aprendizaje y en las habilidades básicas para su integración sociolaboral.

Esta labor facilitaría la inserción, en el proceso de inclusión socioeducativa en escuelas de enseñanza general, de aquellos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que tengan posibilidades, mediante las influencias educativas que reciben, desde la escuela, la familia y la comunidad.

-El perfeccionamiento de la preparación laboral de los estudiantes con NEE

Esta tarea hay que realizarla fundamentalmente con los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, que tengan menos posibilidades de transitar hacia la escuela de enseñanza general. Con ello se lograría convertirlos en personas útiles a la sociedad que se ha encargado de educarlos.

Lo analizado con anterioridad permite afirmar que constituye un reto para la Pedagogía, el ofrecer a la práctica educativa una teoría educativa adecuada y coherente y proceder a enriquecerla con los aportes de esta práctica educativa. Para ello las teorías educativas no pueden quedarse en aquellas instituciones en las que son creadas, deben llegar a manos de los docentes, para que estos la introduzcan en su práctica educativa, según sus propias condiciones, lo que a su vez sustentará la teoría asumida. Ambas deben marchar en el proceso de inclusión socioeducativa como un par dialéctico, en que no debe sobrevalorarse la importancia de uno de ellos sobre el otro.

-La teoría educativa y la época

En este aspecto debe tomarse como punto de partida las palabras del Apóstol: "Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la

época" (Martí, 1999, p39)

Por el carácter dialéctico que tiene la educación como fenómeno social, que se constituye en determinante del desarrollo de la sociedad y por ende del propio hombre, también está condicionada por factores sociales que pueden estancar o acelerar su desarrollo.

La sociedad está en constante cambio y en este sentido la teoría educativa sobre inclusión socioeducativa debe propiciar una práctica en la que los agentes socializadores comprendan el contexto histórico en que viven e interactúan los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades y en este sentido proyectar su futuro.

Con frecuencia las teorías educativas que se introducen en la práctica educativa, no se ajustan a las exigencias del contexto histórico, a la realidad en que se educan y desarrollan los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

Se aprecian prácticas educativas que sitúan como centro el defecto, sin considerar las capacidades conservadas, las potencialidades, los recursos humanos que poseen.

La inclusión socioeducativa en Cuba está dirigida a que este tipo de estudiante participe en los procesos sociales, que sean aceptados y valorados como son, que comprendan que tienen los mismos derechos sociales que todas las personas que le rodean.

Su participación en las actividades no debe suscribirse a las propias de su educación, sino abarcar todas las esferas que tienen que ver con la calidad de vida. La inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades no puede verse como el cumplimiento de una política; sino como la vía de ofrecer calidad a sus vidas en las actuales condiciones histórico sociales y económicas de Cuba.

La revolución en Cuba ha sido un proceso de emancipación social de todos los oprimidos, de inclusión de todos, sin discriminación o segregación de personas.

En toda decisión, proyecto o plan del estado cubano ha estado el ser humano, como razón de ser y como objetivo final.

Para el sistema educativo y en especial para la escuela y el docente hay un reto claro y profundo: la necesidad urgente de cambios de concepciones, conceptos, estilos, métodos y procedimientos e incluso del sistema de evaluación. Contar con docentes conscientes de estas realidades, que estudien detalladamente y de manera oportuna la compleja y rica diversidad de cada uno de ellos y el grupo escolar al que pertenecen y que le corresponde educar.

Deben conocerlos a profundidad, el entorno en que se desarrollan, cómo interactúan con su medio familiar y comunitario, las metas y objetivos que deben alcanzar, los plazos de tiempo en que deben lograrlo y que sean capaces de diseñar sobre la base de esas premisas las estrategias y vías más efectivas para que los alcancen

Deben llegar a sensibilizarse, a tener conciencia de su rol y responsabilidad en el desarrollo de la personalidad integral de cada uno de ellos, a pesar de sus deficiencias; es decir, aprender a vivir con sus peculiaridades en condiciones de inclusión, sin etiquetas con las que se identifican aún en los diferentes contextos y obstaculizan la total inclusión socioeducativa

Constituye un reto para la Pedagogía el asumir como teoría educativa a la que se ajuste a la práctica educativa, a las exigencias de la época en que se desarrolla el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

-La teoría educativa y la calidad de la educación

En estrecha relación con el aspecto anteriormente tratado se puede apreciar que la teoría educativa que se asume no siempre contribuye, o lo hace débilmente, a la calidad de la educación. Con regularidad se habla de calidad de la educación de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en inclusión socioeducativa y de cómo evaluarla, sin tener en cuenta si las estrategias educativas dirigidas a este fin son las adecuadas.

Los agentes socializadores deben comprender que "...la educación de calidad es la que potencia al

máximo posible el desarrollo de sus educandos y que se permite alcanzar con ello los resultados deseados." (Borges, Orosco, 2013, p47)

En la actualidad la sociedad pide que se aprenda a tomar conciencia de que los límites de su desarrollo, no están tan firmemente establecidos y que este depende más del medio sociocultural en el que conviven, de las condiciones de vida, de la comprensión y amor que reciben desde que nacen y de la calidad de programas educativos; que de las propias discapacidades que presentan.

El derecho de disfrutar de la educación con calidad como un derecho de todos, está en los que le rodean, que en ocasiones presentan barreras más difíciles de superar que sus propias discapacidades.

Todas las personas son semejantes y diferentes a la vez, todos tienen derecho a la educación y al desarrollo, todos pueden aprender y desarrollarse plenamente como seres humanos porque son semejantes y tan diferentes que cada cual necesita una atención educativa particular, específica y personalizada especial como garantía de su inserción social que los conduciría a tener calidad de vida.

El arma más poderosa debe ser la investigación científica, que los docentes busquen sus propias alternativas para la solución de las problemáticas que tengan en su aula, es decir, su propia práctica educativa.

Si se habla de calidad educativa hay que introducir en la práctica teorías que conduzcan a:

- La potenciación al máximo de las posibilidades de desarrollo, para el alcance del fin de su educación con calidad
- El logro de la justicia social
- La transformación de los contextos en que conviven
- La elevación de su autoestima
- Facilitarle aprendizajes de mayor eficacia que les permita alcanzar los más altos niveles de autonomía en aras de su inserción social
- Ofrecerles una vida lo más normal posible

En fin hacer realidad los fines de la educación cubana.

“Constituye un reto para la Pedagogía el asumir sus propios principios pero ajustados a las prácticas educativas inclusivas, basados en el respeto a las diferencias de todos los que asisten a las instituciones escolares (Borges, 2016, p17)

Estos son:

- La educación de las personas con NEE ha de ser gradual y continua, dando a cada actividad que con ellos se realice, el ejercicio que impone los niveles de desarrollo alcanzado
- La atención educativa que se les brinde debe ser integral y procurar el mayor desarrollo posible, desde la atención a la diversidad
- La educación que se les brinde ha de tener como máxima aspiración prepararlos como hombres y mujeres para la vida social, de acuerdo al proyecto social en que viven.

-La teoría educativa y la identidad nacional

En determinados momentos se han asumido e introducido a la práctica teorías educativas foráneas, sin tener en cuenta el propio pensamiento pedagógico latinoamericano y por ende el cubano.

Esto ha dado como resultado que en la práctica educativa no se solucionen las problemáticas existentes en la realidad cubana o den lugar al surgimiento de otras nuevas, aspecto este referido en los dos primeros problemas analizados.

En Cuba no se pueden asumir como recetas las teorías educativas de otras regiones del planeta, no se pueden aplicar teorías ajenas sino descubrir las propias (Martí, 1875)

Es un hecho social que en la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en Cuba, su contenido y fin son sociales, educarlos es transmitirles la cultura que les permite apropiarse de conductas, buenas costumbres; ideales, promover sus progresos humanos. Incluirlos en el grupo social que le corresponda de acuerdo con sus exigencias, para que contribuyan a la sociedad en que viven.

En la escuela inclusiva, además de ofrecerles los aprendizajes necesarios para la vida y por ende su inserción social, se forman las identidades. Se desarrollan valores propios de la sociedad y el contexto histórico en que conviven: la responsabilidad, laboriosidad, honestidad, el amor a la patria y a los héroes, entre otros. Por otra parte se les educa para que asuman normas morales y éticas que regulen su conducta social de acuerdo al modelo socialmente establecido.

Se les desarrollan actitudes que les posibilitarán la comprensión de esa sociedad a la que se insertarán, de superar las barreras que obstaculizan esa inserción y tener una vida en la que prime la mayor justicia e igualdad social. En esa misma medida debe lograrse que en su desarrollo contribuyan a la mejora y transformación de la sociedad, para que puedan vivir en armonía y convivencia.

Para el logro de estos fines, la educación cubana no puede aplicar como receta las teorías educativas ajenas, debe adecuarla a su práctica educativa, a su contexto histórico, a sus condiciones socioeconómicas, a sus objetivos sociales y en esa misma medida enriquecerá esa teoría educativa y creará la propia.

Es por ello que se determina como reto para la Pedagogía que en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades se descubra su legítima historia, su pensamiento creativo y propio; no solo para garantizar el presente, sino también para asegurar el futuro

Como colofón de lo analizado con anterioridad se puede plantear que la Pedagogía ante la inclusión socioeducativa debe caracterizarse por:

- Poseer un sistema de referentes teóricos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que orienten de forma acertada el proceso.
- Ajustar el fin de este proceso a las exigencias de la época en que transcurre, sin cerrar los espacios para un continuo desarrollo futuro
- Preparar a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades para la vida, para su inserción social
- .-Partir de una concepción unitaria de la teoría

educativa, pero ofrecer alternativas pedagógicas, que se complementen y no se contradigan, de acuerdo al contexto sociohistórico en que se desarrolle

Todas ellas contribuirán a propiciar el desarrollo pleno de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, en todas sus posibilidades materiales y espirituales.

Conclusiones

La educación a las personas con NEE es un proceso social que posibilita el que todo ser humano alcance el derecho de todos a la educación.

En esa dirección la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades tiene como fin el que alcancen el máximo nivel de desarrollo integral de sus facultades humanas, la preparación de un hombre útil para la vida en sociedad, como resultado de la interrelación de las influencias educativas de los agentes socializadores de los tres contextos en que conviven: escuela, familia y comunidad.

Su desarrollo integral en las diferentes esferas de la personalidad será posible en la medida en que se le brinden todas las oportunidades y se organice el proceso educativo de forma tal que los acepten tal y como son, con sus necesidades y potencialidades, ofreciéndoles la posibilidad de alcanzar los mismos derechos que a los demás; es decir, poner a su alcance la educación de calidad que les posibilite el desarrollo al máximo de sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

En el logro de estos fines juega un rol fundamental, y se puede afirmar que imprescindible, la Pedagogía como madre de todas las ciencias de la educación. Como teoría que direcciona la práctica educativa y a su vez se enriquece con ella, debe dirigirse a enfrentar y trascender sus propias limitaciones, a la búsqueda de nuevos estilos de enseñanza y educación en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades.

Se hace referencia a una Pedagogía latinoamericana y cubana que contextualizada en la época en que transcurre, posibilite el alcance de altos niveles de so-

cialización para que puedan desarrollarse como adultos de su sociedad, prepararlos para desenvolverse como tal, enseñarlos a aprender a aprender, para que puedan aprender a convivir, como miembros útiles de esa sociedad que los ha educado.

Ello se resume en las ideas de Brimmer (s.a), poeta y escritora mejicana con parálisis cerebral cuando plantea:

Tenemos derecho a los programas regulares de educación en todos sus niveles, y sin embargo, es común que se rechace nuestra incorporación a ellos, creyendo equivocadamente que todos somos sujetos de los programas de Educación Especial, que son buenos, sí, pero para un determinado tipo de población con discapacidad. (p60)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, S. Orosco, M. (2014). En Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Ciudad de La Habana, Cuba. Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
- Borges, S. Orosco, M. (2013). En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). Pedagogía Especial e Inclusión Educativa. La Habana, Cuba. -Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED.p47
- Borges R.S., Orosco, M (2014). Educación especial y Educación inclusiva: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Ciudad de La Habana, Cuba. Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial, p11. En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). Pedagogía Especial e Inclusión Educativa. La Habana, Cuba. -Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED.
- Borges, S. (2016). En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). Pedagogía Especial e Inclusión Educativa. La Habana, Cuba. -Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED. p17
- Brimmer, G (s.a). Discurso publicado en: Declaración Universal de Derechos Humanos: texto y comentarios inusuales. En Castellanos R.M. (2012) La diversidad humana: Textos educativos para la reflexión y el debate profesional. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J.A., Suárez,A.,Permuy,L.D. (2005) Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Ciudad de La Habana, Cuba.La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Parte IV.
- Ferrer, M. T. (2016). En Borges, S.A., Leyva M., Demósthene, Y., Ortega, L., Cobas, C.L. (2016). Pedagogía Especial e Inclusión Educativa. La Habana, Cuba. -Sello Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED.
- López; R. (2012). En Castellanos R.M. La diversidad humana: Textos educativos para la reflexión y el debate profesional. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación. pp 34,35, 36.
- Luzuriaga, L (1958). Pedagogía. Editorial Losada S.A., Buenos Aires Argentina. En Chávez J.A.; Suárez A. , Permuy L.D. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Martí, J. (1999). Obras Completas. T-8. Ciudad de La Habana, Cuba. Editorial Ciencias Sociales.p281. En Chávez, J.A., Suárez,A., Permuy,L.D. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Ciudad de La Habana, Cuba.La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1999). Obras Completas. T-8. Ciudad de La Habana, Cuba. Editorial Ciencias Sociales. En Chávez, J.A., Suárez,A., Permuy,L.D. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Ciudad de La Habana, Cuba.La Habana. Editorial Pueblo y Educación.p15
- Pérez, G. (2011). La intervención socioeducativa. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/32289941>. / Consultado: noviembre 7, 2016

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colectivo de autores (2012). Los desafíos de la política socioeducativa: Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización. Buenos Aires, Argentina: Dirección Provincial de Política Socioeducativa.
- Machín, R (2011). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: Selección de temas para los docentes. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Torroella, G (2002). Aprender a convivir. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

MODELOS DE SUPERVISIÓN Y POLÍTICA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Edith Yohanna Useda Sanchez
Fundación Universitaria del Área Andina

William Gilberto Delgado Munévar
Fundación Universitaria del Área Andina

RESUMEN

El dinamismo y la transformación de los sistemas educativos actuales, permite evidenciar que el proceso de supervisión escolar contribuye efectivamente a la búsqueda de nuevos enfoques, escenarios y modelos que contribuyen de manera efectiva a reforzar la calidad educativa. Este artículo pretende ofrecer teóricamente elementos de juicio que permiten evidenciar como el proceso de supervisión de la gestión escolar es un elemento determinante de la calidad educativa. Teniendo en cuenta que el concepto de calidad y supervisión han evolucionado, este escrito establece diferentes enfoques de supervisión y calidad como parte de las políticas educativas en la sociedad global.

PALABRAS CLAVE

política educativa, supervisión educativa, calidad en la educación y procesos educativos y educación y sociedad.

ABSTRACT

The dynamism and the transformation of the current educational systems make it possible to show that the process of school supervision contributes effectively to the search for new approaches, scenarios and models that effectively contribute to reinforcing the quality of education. This article intends to offer theoretically elements of judgment that allow to demonstrate how the process of supervision of the school management is a determinant element of the educational quality. Taking into account that the concept of quality and supervision have evolved, this writing establishes different approaches of supervision and quality.

KEYWORDS

educational supervision, quality of education and educational processes

INTRODUCCIÓN

La política de calidad de la educación virtual en el siglo XXI, se encuentra enmarcada en conceptos de eficacia y eficiencia que son producto de métodos, procesos y procedimientos propios de la gestión escolar. Décadas atrás el tutor dedicaba su potencialidad al aprendizaje, la enseñanza, la didáctica y la atención virtual del alumno, hoy el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual se centra en el “eficientísimo” que sugiere que el rol del profesor no es otro que convertirse en especialista de técnicas y recursos, que han de ser supervisados a partir de enfoques propios de la administración educativa (Aguerrondo, 1993). Sin embargo reconocer la calidad de la educación en la virtualidad como categoría relevante para el análisis y la acción de política implica dar mecanismos a los gestores de la política instrumentos para la toma de decisiones y de esta manera trasladar el debate del plano teórico al práctico.

Entendiendo el concepto de calidad como un entorno de procesos-producto, discutido por muchos, pero generador de grandes potencialidades y quizás aún mejor impulsor de evaluación de política, esta comprensión ha permitido que los procesos de supervisión permitan constatar lo propuesto y lo realizado. Una vez analizados los resultados obtenidos bajo la lógica de la existencia de recursos escasos y considerando la óptica político-técnica y de gestión-administrativa, se llega a un gran debate en cualquier Estado: ¿Educación de calidad? o ¿Educación para todos?, resolver este dilema es fundamental en la política educativa y es aquí en donde la supervisión cobra un papel importante (Bianchetti, 2009). Para dar respuesta a estas inquietudes, el escrito establece un recorrido por la supervisión, calidad educativa y la relación entre estos dos conceptos.

Modelos de supervisión educativa

Para dinamizar, optimizar e impulsar una educación de calidad en las condiciones de cambio e incertidumbre de la sociedad moderna, es importante contemplar los desafíos y cambios que impactan el sistema educativo. Con el propósito de garantizar que los cambios y transformaciones necesarias para dinamizar el proceso educativo se cumplan, es necesario incorporar el acto de la supervisión para contribuir a la resolución de conflictos propios de la transformación escolar. Es el proceso de cambio y transformación la columna vertebral del sistema educativo y los principios de calidad, por consiguiente, la supervisión escolar se instaura como esencial en la búsqueda de nuevos escenarios, enfoques y modelos educativos que impulsen la mejora continua (Urdaneta, 2007).

2.1 Enfoques de la supervisión educativa

Uno de los primeros escritos que relacionan la supervisión y los resultados institucionales fue llevado a cabo por Sagan (1955), este autor establece una importante relación entre el capital de trabajo, la gestión y los resultados empresariales de manera descriptiva. En el campo educativo, Fermin (1980; citado por Mogollón, 2006); Nérici (1975); y Hierro (1974) afirman que existen tres grandes enfoques del proceso de supervisión educativa, el primero de ellos caracterizado por procesos de inspección autocrática, liberal y de supervisión democrática, con características parecidas al modelo comunal, Braslavsky (2001; citado por Zorrilla 2013) afirma que esta perspectiva corresponde a un modelo de «abajo hacia arriba»; el segundo enfoque establece cinco fases del proceso: (i) fiscalizadora; (ii) constructiva; (iii) creativa; (iv) autocrítica; y (v) democrática; y finalmente la tercera orientación establece la supervisión como un proceso de dirección caracterizado por la corrección, prevención, construcción y creatividad.

Ahora bien, los modelos de gestión basados en la supervisión escolar se refieren normalmente a las acciones realizadas por los directores, en este sentido Nericí (1986), sostiene que los supervisores son encargados de orientación profesional y asistencia dadas a personas competentes en materia de educación, cuando y donde

sean necesarias, tendientes al perfeccionamiento de la situación total de enseñanza – aprendizaje. En esta vía son el modelo instruccional y el transformacional (Hallinger y Heck, 1998), los más mencionados en la literatura educativa. El primero surge del movimiento de reestructuración de las escuelas en Estados Unidos, enfatiza en la importancia de la organización y el medioambiente en el comportamiento docente y los resultados estudiantiles en el logro de las metas de la educación. El segundo modelo, consiste en la dinámica director-dirigido, en donde el primero estimula intelectualmente al segundo para fortalecer cambios en el sistema, Bass y Avolio (1999, 2011) sirve como base del contenido de este enfoque, que se fundamenta en tres premisas: (i) la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; (ii) el desarrollo de las metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y (iii) la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal (Murillo, 2006).

2.2 Finalidad de la supervisión

La supervisión educativa es dinámica y ha sufrido importantes transformaciones en su rol y en la forma en que los supervisores deben gestionar su acción (Ramos y Vega, 2009). La relación entre supervisión educativa, objetivos de la política educativa y los resultados del sistema educativo, permiten inferir que la finalidad de la supervisión escolar es acercar la política educativa con la realidad escolar en búsqueda de procesos y productos de contengan elementos de calidad en el sistema educativo.

La evolución de la finalidad de la supervisión ha sido bien analizada por Harris (1985), quien expone que las funciones del supervisor a lo largo de la historia han pasado de centrarse en la inspección, el seguimiento y el cumplimiento de la ley a preocuparse por el desarrollo curricular, la formación de profesores y la evaluación formativa.

Calidad de la educación

El concepto de calidad es una característica expresiva y no un significado. La calidad se puede describir como un proceso de análisis, orientación educativa y contribución al desarrollo de los educandos, a partir

de los objetivos planteados por el sistema educativo (De la Orden Hoz, 1998; Espinar, 1988; García, 2000; y Arocho, 2010). Este concepto se refiere a procesos valorativos que llevan a cabo las personas según los determinantes culturales. El término generalmente considera diez factores sobre los cuales se establecen las diferentes definiciones (Pigozzi, 2008): (i) palanca efectiva de crecimiento económico; (ii) resultado entre inversión y aprendizaje; (iii) interés gubernamental para monitorear los logros de aprendizaje tanto a nivel nacional como internacional; (iv) forma de medir la disparidad de los subsistemas educativos al interior del sistema; (v) impacto sobre el entorno de aprendizaje que suministran las instituciones de formación; (vi) herramienta que permite construir sociedades basadas en la paz, la equidad, y la práctica democrática; (vii) relevancia en relación con el mundo moderno; (viii) la necesidad de atender a la dimensión social y otras dimensiones del aprendizaje; (ix) derecho humano para la implementación de todas las acciones educativas; y (x) comprensión del pasado, relevancia para el presente y prospectiva para el futuro. Las definiciones convencionales de calidad educativa en el presente, incluyen el análisis de indicadores de cobertura, eficiencia, desarrollo de competencias para la vida y se vincula con actores del proceso educacional como profesores, mallas curriculares, didáctica del aprendizaje, métodos pedagógicos de enseñanza, currículo, recursos físicos y financieros, política educativa, descentralización, sistemas de incentivos, administración y gestión escolar, para ser verificables, controlables y supervisables.

La calidad ha sufrido diferentes concepciones en su ámbito de aplicación al sistema y su evaluación en el tiempo, de tal forma que hoy en día el desarrollo metodológico de la evaluación de la calidad educativa ha generado mayor importancia al proceso de enseñanza y la forma de impartir el conocimiento, así como al proceso de presencialidad y virtualidad considerándolo características visibles del proceso de calidad (Ramírez, 2000; Gorospe, 2004; Gregori, Majes y Aguado, 2008). Las normas, reglas e institucionalidad de cada país establecen sus propias formas de medición y supervisión de estándares de calidad (Peralta, 2005; Giraldo, Abad y Díaz, 2007), permitiendo generar indicadores que estandarizan calidad, logros y variables asociadas al sistema (Ruano, 2003; Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2009; López, 2010 y Ormazá, 2010).

Compromisos de la calidad con el sistema educativo

La calidad de la educación virtual en la actualidad, logra definir compromisos, que se constituyen en metas del sistema educativo y que deben ser supervisados para su desarrollo, todo esto basado en lo que se llama los siete lenguajes de la modernidad, en este sentido Aguerrondo (1999b) sostiene que buscan altas competencias en: (i) lectura y escritura, implica saber comunicar usando palabras, números, imágenes y navegar diestramente por las superautopistas de información a través de redes electrónicas, porque saber leer y escribir ya no es un simple problema de alfabetización; es un auténtico problema de supervivencia; (ii) cálculo matemático y resolución de problemas, que sugiere aprender a resolver problemas. Para hacerlo se necesitan estrategias y métodos adecuados, que se basan en lógicas distintas según la naturaleza del problema; (iii) expresión escrita, que permite saber describir, analizar, comparar, es decir saber exponer con precisión el pensamiento por escrito; (iv) capacidad para analizar el entorno social y comportarse éticamente, implica ser democrático, saber intervenir y participar en el ejercicio de la ciudadanía; (v) capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación social, entendiendo que los medios de comunicación no son un simple pasatiempo; (vi) capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo, debido a que saber asociarse, saber trabajar y producir en equipo, saber concertar, son saberes estratégicos para la productividad y fundamentales para la democracia; (vii) capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada, es importante comprender que en el futuro próximo será imposible ingresar al mercado de trabajo sin saber ubicar datos, personas, experiencias y menos aun sin saber cómo usar esa información para resolver problemas.

Para supervisar y medir el compromiso y desarrollo de estos juicios de calidad, se vienen desarrollando sistemas de evaluación (Teobaldo, 1996; Lau, 2001; Saus, Brunner, y Britz, 2003; Román, 2009) que han logrado estandarizar instrumentos de medición; algunos de ellos incorporan enfoques cualitativos y cuantitativos que se traducen en indicadores de relevancia, eficacia, pertinencia, equidad y eficiencia educativa.

3.2 Factores de Calidad

Los escritos acerca de los determinantes de la calidad y su rendimiento en el siglo XX estuvieron ligados a literatura que examinaba en su gran mayoría a los países desarrollados. Quizás el primer estudio que relaciona factores educativos y calidad es el de Coleman (1966), sin embargo los primeros trabajos que identifican los desarrollos de los países latinoamericanos fueron publicadas en la década de los 70's y 80's (Hussen, 1978; Simmons, 1978 y Schiefelbein, 1981). De allí en adelante han proliferado los estudios que logran incluir datos de pruebas estandarizadas, encuestas nacionales, técnicas estadísticas y desarrollos de algoritmos, que han alcanzado instaurar diferentes relaciones causales en donde el currículo, la interculturalidad, las normas y reglamentos, el sistema de evaluación, la pedagogía y didáctica, la inteligencia emocional de los maestros, el capital financiero, técnico y tecnológico (Casanova, 2016; Ayala, 2005; Peralta, 2005; García, 1998; Márquez, 2006 y Filmus, 1994) establecen resultados positivos frente a indicadores de calidad.

Braslavsky (2006), instauro el decálogo de factores para una educación de calidad, estableciendo lo que se conoce como los principios de política de la educación para todos en el siglo XXI, así entonces elementos como la pertinencia personal y social; la estima y la autoestima de las sociedades y de las dirigencias políticas y de las administraciones en el valor de la educación; la configuración de valores de los docentes y su competencia para elegir las estrategias más adecuadas en los momentos oportunos; las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, las de los directores y directoras de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad; la existencia de alianzas profundas entre la familia y la escuela como instituciones con funciones diferenciadas y complementarias; la comprensión de todos los actores del proceso de la situación de los otros, permite comprender lo invisible y logran –además– ofrecerle algo a los otros en el espacio de valores compartido o compartible; el currículo en tanto que este documento orienta el contrato entre las escuelas, las sociedades y el Estado, y en tanto que orientaciones incorporadas por los profesores,

es un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación, en particular a través de tres aspectos, que podrían denominarse sus básicos estructurales, disciplinares y cotidianos; la calidad de la educación se construye mejor cuando hay más cercanía entre los productores y los utilizadores de las didácticas, porque eso les permite a esas didácticas estar más cerca de su propia pertinencia: ser más apropiadas. Pero además también se construye mejor cuando se acepta que diversos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar; precisamente porque los niños y los jóvenes son diversos, y diversos son también los profesores y los contextos; la calidad de la didáctica, estableciendo que la mejor constelación de recursos para el aprendizaje es inútil si no existen buenas didácticas y si esas buenas didácticas no son variadas y no están al alcance de los profesores; la existencia de ciertos mínimos materiales por debajo de los cuales es muy difícil construir calidad educativa para todos. Esos mínimos materiales deben garantizar que los niños y las niñas vayan debidamente alimentados a las escuelas, que los salarios de los profesores sean dignos y que el equipamiento esté disponible.

Relación calidad y supervisión

La dinámica de la sociedad global, los procesos de internacionalización y globalización económica, social y cultural, la transformación de la economía de los países basada en principios de calidad educativa como motor del desarrollo, la sociedad de la información y el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la gobernabilidad y la nueva ciudadanía, los modelos de desarrollo basado en los principios de la productividad y competitividad de las naciones, son algunos de los factores que condicionan un nuevo escenario en donde la calidad de la educación es un proceso que debe ser supervisado bajo principios de equidad, eficiencia y cobertura como fundamentos de la gestión educativa. Sobre estos aspectos Puryear (1996), analiza la situación de América Latina destacando la necesidad de priorizar la gestión y la administración de los centros educativos para el logro de la calidad educativa; Mogollón (2006) prioriza las funciones básicas del supervisor educativo, quien debe colaborar en la gestión administrativa y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, currículo escolar, rendimiento y organización escolar. Para contar con indicado-

res e instrumentos que permitan adaptar los sistemas educativos a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales, la gestión escolar debe descentralizarse (Burki y Perry, 1998). Estas tendencias hacia la descentralización, flexibilización y accountability, forman parte de un movimiento que concibe el desarrollo educativo exclusivamente en función de la competitividad y de los requerimientos de una economía globalizada (Tedesco 1998). Así entonces, la supervisión se convierte en un proceso crítico que permite asegurar la calidad, confiabilidad y altos niveles de cobertura y credibilidad de la información y contribuir al desarrollo de la política educativa de cada país.

Conclusiones

La supervisión escolar se entiende como un proceso dinámico que responda a las necesidades del sistema escolar buscando nuevos enfoques y optimización de sus procesos. La transformación del sistema de supervisión y de las funciones de los actores es esencial para el funcionamiento de la organización escolar. La renovación de la función supervisora es un evento propio de cada unidad escolar y sus funcionalidad obedece al contexto económico, político, social y cultural.

La calidad y la supervisión hacen parte de un proceso sistemático de mejoramiento continuo del sistema educativo, en donde el control, seguimiento, evaluación, orientación, asesoramiento y formación; de carácter administrativo y educativo; se ha de realizar en la organización como respuesta al perfeccionamiento y desarrollo de las competencias y aseguramiento de la calidad de los servicios que presta la escuela.

Finalmente, la función más importante de la supervisión es, colaborar en el desarrollo de los objetivos previamente establecidos, percibiendo la vigilancia y control como una actividad que constituye un proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Aguerrondo, I. (1999b). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. OEA/ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación, año XXXVII, número 116, III, 1993. Bs. As., Argentina. Recuperado en: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>. (Consultado mayo 27 de 2016).
- Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. Actualidades Investigativas en Educación, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, 10(1), 1-28.
- Ayala, E. S. (2005). La interculturalidad como factor de calidad educativa. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=304686>. (Consultado el 12-12-2016).
- Bass, B. y Avolio, B. (1992, 1998). Organizational Description Questionnaire. Redwood City: Mind Garden.
- Bianchetti, R. Gerardo. (2009). Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que "Otro Mundo es Posible". LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires. Año 6 no. 26, abril 2009. Buenos Aires, Argentina.
- Braslavsky, C. (2001). La dinámica del cambio educativo para el siglo xxi. Acerca de la emergencia del paradigma en red. Buenos: AIRES-IIPE-UNESCO. [Documento de trabajo].
- Britz, H. (2003). Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. A V. Monografías, no. 56 (1995 nov.), p. 22-23.
- Burki, S.J. y G. Perry (1998), Institutions, Matters; The World Bank, Washington D.C. (pre publication edition).
- Casanova, M. A. (2016). El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4).
- Coleman, J. S. (1966). Equality of Educational Opportunity Study (EEOS), MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research. Disponible en <http://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>. (Consultado el 24-12-2016).
- De la Orden Hoz, A. (1988). La calidad de la educación. Bordón. Revista de pedagogía, 40(2), 149-162.
- Espinar, S. R. (1988). Sección V: la orientación educativa y la calidad de la educación. Bordón. Revista de pedagogía, 40(2), 235-256.
- Fermín, M. (1980) Tecnología de la Supervisión Docente. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- Filmus, D. (1994). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. Para qué sirve la escuela. Tesis. Grupo editorial Norma. Buenos Aires.
- García, E. C. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Editorial La Muralla.
- García, M. G. (2000). Evaluación y calidad de los sistemas educativos. In Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico (pp. 227-268). Ediciones Aljibe.
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Obtenido en julio, 3.
- Gorospe, J. M. C. (2004). ¿ Calidad educativa on-line?: Análisis de la calidad de la educación universitaria basada en internet. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (24), 11-42.
- Gregori, E. B., Majós, T. M., Onrubia, J., & Aguado, G. (2008). Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis. Graó.
- Hallinger, P. y Heck, P. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. School effectiveness and school improvement, 9(2), pp. 157-191.

- Harris, B.M. (1.985), «Supervisión of Instruction and Education Administration», en Husen, T. and Postlethwaitte, T. N. (ed.): The International Encyclopedia of Education. Oxford, Pergamon Press.
- Hierro L. (1974) Enfoque Práctico de la Supervisión Escolar. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Husen, T., Saha, L. J., & Noonan, R. (1978). Teacher Training and Student Achievement in Less Developed Counties. World Bank Staff Working Paper No. 310.
- Lau, J. (2001). Aprendizaje y calidad educativa: papel de la biblioteca. Conferencia en el Seminario "Bibliotecas y calidad de la educación" Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, Disponible en http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37460625/ponmedellin01.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483625502&Signature=XyuGckxmjVo3NPOdDJbtClpJ-Jm8%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DAPRENDIZAJE_Y_CALIDAD_EDUCATIVA_PAPEL.pdf (Consultado el, 7-12-2016)
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 147-158.
- Márquez, P. G. O., Brackett, M. A., & Martín, R. P. (2006). ¿ Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. Revista de educación, (341), 687-704.
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. Revista Ciencias de la Educación, 1(23), 29-46.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 4(4(e)). Recuperado de: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm>> Consultado (24/11/2016).
- Nérci, I. (1975) Introducción a la Supervisión Escolar. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. Revista Ciencias de la Educación, 1(23), 29-46.
- Ormaza, V. B. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. Revista Iberoamericana de Educación, (53), 83-96.
- Peralta, L. E. Y. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. Revista Iberoamericana de Educación, 36(3), 4.
- Pigozzi, M.J. (2008): Towards an index of quality education. Un informe preparado para el GITE. Disponible en: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/CapDev_Networking/pdf/2008/pigozzi_I_WGE_GlenCove-June2008.pdf. Consultado (9-12-2016)
- Puryear, J. (1996), "La educación en América Latina: Problemas y Desafíos", PREAL, Santiago de Chile
- Ramírez, T. G. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico. Aljibe.
- Ramos, Y. K., & Vega, M. R. (2009). Gestión del supervisor escolar en el Programa Escuelas de Calidad en Sonora: del discurso a la práctica. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Román, M., & Torrecilla, F. J. M. (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(1), 4-9.
- Ruano, C. R. (2003). Más allá de la evaluación por resultados: planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario. Revista Iberoamericana de Educación.
- Sagan, J. (1955). Towards a theory of working capital management. Journal of Finance, 10(2), 121-129.
- Saus, B., Brunner, J., Granovsky, J. J., Britz, M. H., laies, P., Rizo, G. M., ... & STORR-

- Schiefelbein, E., & Simmons, J. (1981). The determinants of school achievement: a review of the research for developing countries (Vol. 24). Ottawa: International Development Research Centre.
- Simmons, J., & Alexander, L. (1978). The determinants of school achievement in developing countries: A review of the research. *Economic Development and Cultural Change*, 26(2), 341-357.
- Tedesco, J. C. (1998) "Current Trends in Educational Reform"; en UNESCO, *Education for the Twenty-First Century: Issues and Prospects*, UNESCO Publishing, Paris
- Teobaldo, M. (1996). Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos. *Diez estudios-Investigaciones*.
- Urdaneta, E. G. (2007). Un modelo de supervisión educativa. Disponible en <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/402950>. Consultado (9-12-2016)
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S., & Alfaro, J. A. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Zorrilla F, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educar*, 49(1), pp. 49-66. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.

EDUCACIÓN FORMAL VS EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: DÉFICIT O RIVALIDAD EN COLOMBIA

Abg. Margarita María Nieves Acero

Universidad Católica de Colombia
Bogotá, Colombia

Abogada y Docente Universitaria. Candidata a Doctora en el Doctorado en Educación con la UBC (México), Magister en Sistemas Integrados de Gestión de la Universidad Internacional de la Rioja (España). Especialista en Gobierno y Gestión de la Universidad Católica de Colombia y Especialista en Formación en Responsabilidad Social Empresarial de la Universidad de Buenos Aires. Docente Investigadora, Facultad de Derecho Proyecto Grupo de Investigación en Derecho Público y TIC'S

Resultado de Investigación: Derecho, Estado y Sociedad: Trabajo y Democracia en la Agenda Internacional.

mmnieves@ucatolica.edu.co

RESUMEN

La educación superior en Colombia es una constante movilización social. Se está viendo inconformismo en el desarrollo y evolución de la misma por múltiples factores que la aquejan y entre ellos se encuentra la calidad de la educación impartida y las oportunidades laborales que se tienen al finalizar las carreras profesionales. Éstos dos aspectos van de la mano pues, en la medida en que la calidad de los profesionales responda a los requerimientos sociales y empresariales la educación superior justifica su fin, pero cuando lo que se evidencia es carencia de competencias en los profesionales frente a las necesidades sociales, la educación superior se pone en entredicho más aún cuando se ven diferentes instituciones de educación no formal presentando ofertas de formación “para el trabajo” con alta acogida no sólo por los educandos sino por las empresas que buscan alianzas para suplir las vacantes y que compiten con las plazas profesionales haciéndolas cada vez menos solicitadas. La problemática hace que se indague en el por qué de ésta situación y la respuesta de gran parte del sector empresarial es la consecución de personal operativo con evidencia de competencias para plazas específicas y a mejor costo de lo que podría hacerlo un profesional. Lo anterior desarrolla una tácita competencia en la escogencia de formación entre los nuevos educandos. El objetivo de éste estudio radica en analizar los dos modelos y determinar la eficacia frente a las necesidades laborales que la sociedad demanda, se plantea como hipótesis: las personas educadas en el medio profesional universitario no están del todo capacitadas en competencias para el trabajo y su desempeño debe enfocarse en la obtención de competencias. El estudio plantea el uso de una metodología comparativa y de análisis estadístico de las principales variables que pudieran corroborar el estado de los dos sistemas educativos actualmente y con base en los resultados arrojados determinar si la educación superior y la educación para el trabajo están aportando efectivamente en el desarrollo social y económico de nuestro país.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, educación para el trabajo, estadística, necesidades sociales.

ABSTRACT

Higher education in Colombia is a constant social mobilization. There is nonconformity in the development and evolution of the same for multiple factors that afflict it and among them is the quality of the education provided and the job opportunities that are available at the end of professional careers. These two aspects are parallel, insofar as the quality of professionals responds to social and business requirements, higher education justifies its objective, but when skills are lacking in professionals who face social needs, higher education is still questioned more when there are different institutions of non-formal education that offer training offers “for work” with high reception, not only by students, but also by companies seeking partnerships to fill vacancies and compete with professional positions. The problem that is investigated is why this situation and the response of the business sector is obtaining operational staff with evidence of specific skills and a better price than a professional. A tacit competition develops among students for the choice of education. The objective of this study is to analyze the two models and determine the effectiveness against the labor needs demanded by society, according to the hypothesis: people educated in the university professional environment are not fully trained in work skills and their performance should be focused on the obtaining competences. The study proposes the use of a comparative methodology and statistical analysis of the main variables that could corroborate the state of the two education systems at present and based on the results obtained determine if higher education and education for work are effectively contributing in the social and economic development of our country.

KEYWORDS

Higher education, education for work, statistics, social needs.

INTRODUCCIÓN

La educación superior suele frecuentemente ser cuestionada cuando se analiza la efectividad de sus resultados profesionales y las competencias enseñadas a los estudiantes frente a las necesidades de las empresas o de la sociedad misma. Se dice con reiterada y no infundada lógica que nada de la realidad laboral profesional se aprende en los centros de educación superior y que los estudiantes salen a enfrentarse a otro mundo necesitando adquirir nuevas destrezas desarrolladas ya en la práctica, las cuales son muy lejanas a los conocimientos que recibieron en la universidad.

No siendo suficiente la crítica anterior, se puede apreciar evidencia de la fuerza que ha tomado la muy reconocida “educación para el trabajo” que no es otra cosa que aquella formación no profesional en niveles técnicos o tecnológicos que se enfoca no en la estructura curricular de la carrera sino en suplir la carencia laboral que un determinado nicho de la sociedad requiere. Toma auge éste tipo de formación no sólo porque es vendida de una manera más accesible, enseñada en menos tiempo y por ende a un menor costo, con la obtención de un título certificado que le permite a la persona ingresar al trabajo de una manera más rápida y práctica, muchas veces con una remuneración similar a lo que pueda devengar un profesional básico.

Lo interesante de la comparación que se hace de las dos modalidades de estudio no está enfocado en el ficticio estatus que se presenta entre profesionales y técnicos sino en la forma de aprender y ser evaluados que tienen los últimos sobre los primeros y es ahí donde se marca la gran brecha. Se hace necesario determinar si la modalidad evaluativa y el resultado enfocado en el desarrollo de competencias, marcan diferencia en el resultado del proceso de aprendizaje y por ende en la satisfacción de la necesidad laboral requerida en la sociedad, siendo éste proceso el centro de estudio.

DESARROLLO

1. Educación: Definición Y Proceso

La educación es un concepto que se maneja desde varios enfoques y por ende tiene diferentes facetas de definición. Una definición contemporánea en la que se basa el presente estudio contiene elementos esenciales aportados por Paulo Freire que (Castañeda, 2018) los compila así: la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La educación tiene en el hombre y el mundo los elementos base del sustento de su concepción. La educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad, social, económica y política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas del pueblo. (...) es un canto de amor de coraje hacia la realidad que no teme y que más bien busca qué transformar con espíritu comprometido y fraternal.

Educación dinámica es tendencia actual. (Duque, 2017) justifica en su estudio la necesidad de implementar nuevas metodologías de educación en

donde docentes presenten protagonismo, sugiere las señaladas en el constructivismo que como corriente pedagógica creada por Ernst von Glasersfeld, postuló la necesidad de entregar al alumno herramientas que, en su calidad de aprendiz, le permitieran construir su conocimiento. Dos autores, señala Duque citando a (Ramos, 2005), son especialmente reconocidos en ésta corriente pedagógica: Jean Piaget y Lev Vygotski. El primero se centra en la construcción del conocimiento partiendo desde la interacción con el medio, y el segundo, en cómo el medio social permite una construcción interna.

Sin embargo, esta tarea de convertir el conocimiento científico en aportes valiosos para la sociedad no es responsabilidad exclusiva de los pensadores e investigadores científicos, pues para alcanzar tales logros se necesitó del concurso de la sociedad en su conjunto, no solo del trabajo de los científicos e ingenieros (Merino y Cerezo, 2012). Los autores proponen entre otros aspectos primordiales la necesidad de contar con una cultura científica que facilite la toma de las decisiones cotidianas de forma crítica y responsable.

La llamada educación por competencia ha sido posible definirla en nuestros días gracias a la convergencia de múltiples factores entre los que se destaca la evolución de la tecnología de las comunicaciones y la información. En ese sentido, los cursos en línea masivos y abiertos conocidos por sus siglas en inglés como los MOOC como lo plantean Vásquez y López (2014) se fundamentan en dos procesos: (...) uno tecnológico que facilita la apertura y accesibilidad de los contenidos y de otra parte el legal que permite el acceso gratuito sin pago de tales contenidos.

La educación es un proceso en movimiento social. Si bien puede establecerse el concepto auto educativo como fin mismo del desarrollo del ser, el objetivo de instruirse y mejorar lo aprendido conserva la necesidad de comparar ese resultado con otros, desarrollar la esencia social de manera colaborativa e ilustrativa es evidencia de evolución humana, por eso, cada vez que se menciona la educación o se aplica el concepto en algún contexto están intrínsecos los elementos de felicidad, paz y armonía, incluso de perfección.

Luego se abordará una perspectiva sociológica de la educación resulta pertinente estudiar la educación desde una perspectiva científica. Esa visión permite que se entienda que la educación es un proceso que a su vez desencadena varios procedimientos, entre ellos, el evaluativo, razón de más para no poder apartar la relevancia de ese procedimiento del fin mismo de la educación. John Dewey (Dewey, 2015) expone criterios a resaltar en el concepto de Ciencia, afirma el autor: Claramente debemos tomar la idea de ciencia con cierta flexibilidad. Debemos tomarla con la suficiente soltura como para poder incluir en ella todas aquellas disciplinas que pueden ser consideradas como ciencias. Lo importante es descubrir aquellos rasgos en virtud de los cuales varios campos del conocimiento son llamados científicos. Cuando nos planteamos la cuestión de este modo acabamos por enfatizar los métodos de tratar con el contenido de las disciplinas más que a buscar rasgos objetivos y uniformes en él. Desde éste punto de vista ciencia significa tal como yo lo entiendo, la existencia de unos métodos de investigación sistemáticos que cuando son aplicados a una variedad de hechos nos permiten entenderlos mejor y controlarlos de una forma más inteligente, menos casual y menos rutinaria.

¿Cuáles son los métodos que hacen que la función educativa en todos sus ámbitos y fases-selección del material educativo, métodos de instrucción y disciplina, organización y administración de las escuelas, pueda ser conducida con un incremento sistemático de control y comprensión inteligentes? (...) He aquí la respuesta a aquellos que desacreditan el estudio pedagógico arguyendo que el éxito en la enseñanza y en la dirección moral de los alumnos no está con frecuencia relacionado de forma directamente proporcional con el conocimiento de principios educativos. Es pues, así como la educación tiene una estructuración científica que exige que tanto quienes la imparten como quienes la reciben, realicen procesos de investigación aplicada que respondan a soluciones concretas y dinamicen la gestión del conocimiento.

En Colombia, el concepto formal de educación se puede referenciar en la Ley 115 del 08 de febrero de 1994 que desde entonces es tomada como punto de partida para orientar los postulados institucionales, las políticas públicas del Estado y la visión orientadora que el gobierno pretende direccionar. El Artículo 1 de la citada norma, (Congreso de la Republica , 1994) describe la educación de la siguiente manera: “Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, e su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. La Educación Superior es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley. Del texto es importante resaltar el enfoque social

con el cual el Estado colombiano pretende enfatizar el estilo democrático de su sistema amparado en la Constitución Nacional y en el concepto de “Estado Social de Derecho” y el concepto “persona” con el cual refuerza el anterior, entregando el protagonismo de la norma en el ser humano, su desarrollo y evolución y en la necesidad de interacción y formación que propenda por alcanzar el progreso de la nación enmarcado en el respeto por el otro, por el proceso de aprendizaje del otro y por la libertad de enfoque y proyección. La categorización que la norma trae del sistema educativo colombiano denota el requerimiento de establecer diferentes énfasis en cada uno de los eslabones del proceso educativo incluido el proceso investigativo del cual es de anotar que poco se profundiza durante el desarrollo de la ley y termina ratificando el control sobre las directrices generales de la educación en cabeza del gobierno nacional. Es de establecer que si bien, la norma es clara frente a la determinación de los postulados institucionales que sobre el tema educativo imparte el Estado, él mismo permite de manera abierta la prestación del servicio de educación en cabeza de entes tanto públicos como privados sin que se determine impedimento para alcanzar a través de la prestación de ella, un fin lucrativo. Sobre el tema esto señala el Artículo 3: (Congreso de la República, 1994): Prestación del servicio educativo. El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente, los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional. De la misma manera el servicio educativo podrá prestarse en instituciones educativas de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Esa amplitud de prestación del servicio de educación ha hecho que evidentemente se proliferen diversos tipos de entidades educativas de naturaleza de privada que economizaron el tema educativo y pretenden equiparar el concepto de calidad con el de alto costo sin importar el modelo a implementar, la coherencia con el sistema educativo nacional y alejado de manera radical, de la satisfacción de las reales necesidades sociales, de la investigación enfocada al desarrollo y avance de la ciencia y la tecnología, razones de peso para considerar que efectivamente el sistema educativo nacional es uno de los de menor calidad y categorización dentro de los estándares latinoamericanos según la OCDE corroborado con los recientes resultados arrojados por las pruebas PISA,

(por las siglas en inglés) las cuales, entre otros detalles, sólo se aplican para medición y control de educación media formal. El objeto central del programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE, conserva como objeto la evaluación de los alumnos que están próximos a culminar la educación obligatoria (media en Colombia) y se proyectan a la educación superior, pretendiendo determinar qué conocimientos y habilidades han adquirido y desarrollado para “la participación plena en la sociedad del saber” (OECD, 2018). Estas pruebas buscan examinar el rendimiento de los estudiantes en áreas específicas como matemáticas, lectura y ciencias, así como evalúan niveles motivacionales, la concepción sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje, elemento altamente relevante para el estudio en curso. Las pruebas tienen una periodicidad de tres años.

2. Educación Y Demanda Laboral

El Ministerio de Educación en Colombia, consciente de las demandas laborales que el sector industrial y empresarial principalmente han hecho, ha enfocado grandes esfuerzos en el replanteamiento de las estrategias de formación de la población juvenil y egresada de la educación media vocacional y ha apoyado en gran énfasis la muy reconocida “educación para el trabajo”.

Como prueba de ello ha generado políticas para mejorar la calidad de la educación y ha pretendido que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El desarrollo de esta política se basa en la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y superior) alrededor de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales, reto planteado en el Plan Sectorial - Revolución Educativa 2006-2010.

La política de calidad según señala el Ministerio de Educación, (2010), gira en torno a cuatro estrategias fundamentales: consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles, implementación de programas para el fomento de competencias, desarrollo profesional de los docentes y directivos, y fo-

mento de la investigación. Estas estrategias buscan el fortalecimiento de las instituciones educativas, para que sean espacios donde todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente.

En cuanto a la consolidación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior, podemos decir que sus principales objetivos van orientados a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el auto examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está conformado por tres componentes relacionados entre sí: información, evaluación y fomento.

La información, es suministrada a través de cuatro sistemas de información que apoyan la formulación de la oferta, los procesos de evaluación, los planes de mejoramiento, los programas de fomento y la definición de políticas. Para el Ministerio de Educación (2010), el primer paso se da con el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), el cual ofrece datos confiables sobre las instituciones de educación superior en Colombia y los programas que ofrecen. El segundo es el Observatorio Laboral para la Educación, que ofrece un seguimiento permanente de los graduados de la Educación Superior en Colombia. Reúne una variedad de datos para interpretar las relaciones entre el mundo de la educación superior y el mundo laboral. Ha sido concebido para orientar, de manera más acertada, políticas de educación pertinencia y mejoramiento de la calidad de los programas y decisiones de los estudiantes frente a los estudios a seguir. El tercero es el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), el cual contiene información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos y por último, está el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que permite el seguimiento a cada estudiante para calcular el riesgo de la deserción y prevenirlo. Esta información sirve como insumo para la evaluación y otorgamiento de los

registros calificados y certificados de acreditación de calidad de todas las instituciones del sector.

La evaluación es llevada a cabo con la colaboración de pares académicos y organismos asesores y de apoyo, el Sistema evalúa instituciones y programas en el momento de su creación, para obtener o actualizar el Registro Calificado; periódicamente durante su funcionamiento, y por solicitud de las instituciones cuando buscan la Acreditación de Alta Calidad, está última, se ha convertido en una herramienta de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo de programas e instituciones, así como el punto de partida para afianzar la autonomía universitaria, garantiza a la sociedad que los programas académicos y las instituciones de educación superior acreditadas cumplen altos requisitos de calidad y realizan los propósitos y objetivos que han declarado tener y apunta al reconocimiento de la excelencia global de la institución a través del desempeño de grandes áreas de desarrollo institucional.

Los estudiantes son evaluados previo su ingreso a la educación superior y su egreso del pregrado mediante un esquema de evaluación de competencias acumuladas. En los últimos semestres de la formación de pregrado se aplican los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES). A través de estas pruebas, el Ministerio de Educación Nacional pretende comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior. Mediante los ECAES se obtiene información sobre el estado actual de la formación en las diferentes áreas, la cual proporciona una visión de conjunto sobre los estudiantes, los programas y las instituciones.

Mediante el fomento, el Ministerio ofrece asistencia técnica en procesos de evaluación; acompaña planes de mejoramiento de instituciones que han tenido inconvenientes con la obtención del Registro Calificado; desarrolla proyectos enfocados a mejorar condiciones específicas de calidad, como infraestructura, investigación, capacitación docente; y promueve la pertinencia de la oferta en los diferentes niveles de formación o modalidades.

Sin embargo, el nivel de acceso a la educación superior formal riñe directamente con las posibilidades económicas y formativas que tiene la población promedio; es lógico que se exija haber culminado estudios secundarios para acceder a la educación superior e incluso a la educación para el trabajo, ya es un requisito básico común a las dos modalidades, razón de más para entender que muchas personas que pueden conocer de oficios de manera empírica no puedan acceder a una universidad o una formación para el trabajo por la carencia de ese requisito, sin embargo muchos otros aun siendo bachilleres sólo aspiran de manera real a una formación técnica o tecnológica que les permita rápidamente acceder a una plaza laboral y contemplan como única opción la formación para el trabajo, aun así, el abanico de opciones de formación no formal ha hecho que la brecha se amplíe y se oferten cursos que le permita a personas no bachilleres llegar a una obtener una certificación que dé fe del dominio de una competencia y así acceder a ser empleado, situaciones que sólo manejan las instituciones de formación para el trabajo por encima de la oferta de educación superior formal. Lo curioso es que se da evidencia de personas con formación superior que acceden a éstas ofertas por la razón ya mencionada: “facilidad y rapidez de acceso a la plaza laboral que requiere una competencia específica”. A continuación, se aprecian análisis nacionales que confrontan el porcentaje de asistencia de la población a cursos de formación para el trabajo, usando datos proporcionados por el DANE, (2015):

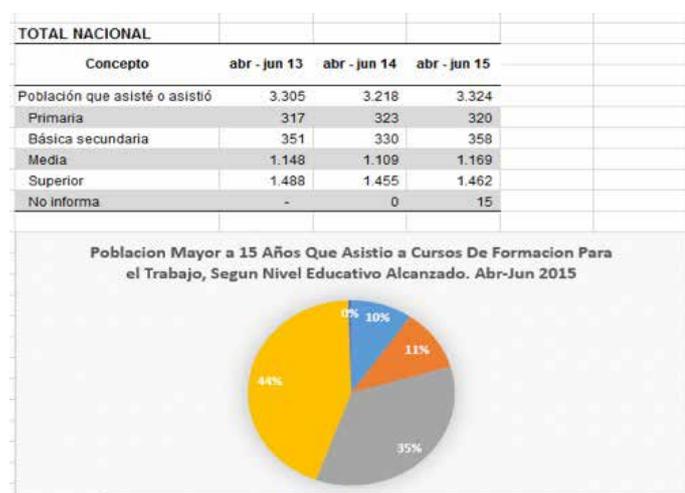


Tabla 10: Asistencia a formación para el trabajo según nivel educativo

Otro elemento radical al momento de analizar la oferta de cursos y carreras de formación para el trabajo es que no han limitaciones sociales frente a la edad de los aspirantes que encuentran acceso a la capacitación sin más exigencia que el poder pagarlo, siendo incluso menor de edad o mayor del promedio laboral, situación sustancialmente diferencial frente a los filtros que se hacen para el acceso a las instituciones educativas superiores que rechazan estudiantes incluso a sabiendas de su capacidad de pago y condición socio económica.

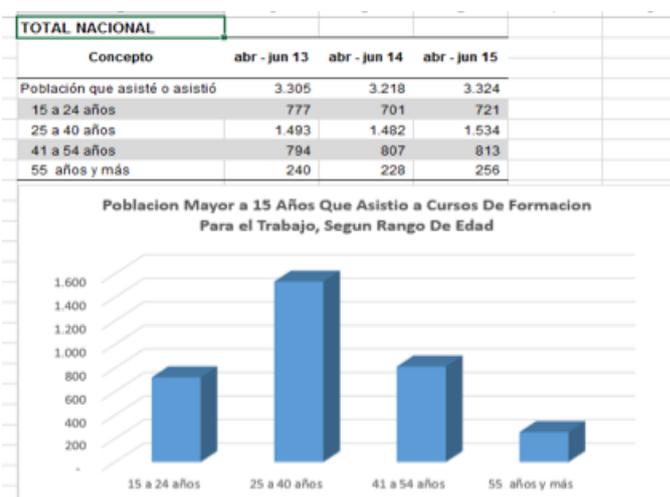


Tabla 11: Asistencia de población a formación para el trabajo por rango de edad

Claramente la preferencia en ambos eslabones de la educación (formal y no formal) dan cuenta de la necesidad de acceso a educación de bajo costo o subsidiada por el Estado a fin de facilitar el proceso de formación, siendo el sector público el de mayor acogida, sin embargo es preciso aclarar que el número de instituciones educativas privadas es mayor en ambos eslabones, determinando además que las plazas educativas públicas en la educación superior son altamente solicitadas y menores frente a las privadas por obvias razones.

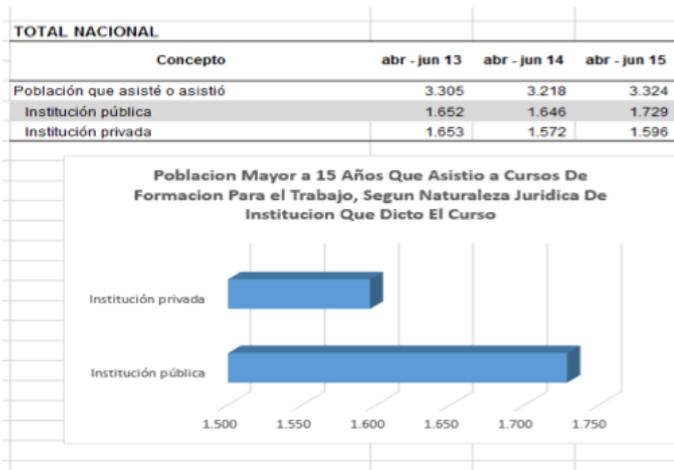


Tabla 12: Asistencia de población a cursos de formación para el trabajo según naturaleza jurídica

Con éste primer abordaje se puede ya señalar el énfasis que el gobierno colombiano ha querido dar a la educación por competencias la cual, teniendo en cuenta las modificaciones estructurales de las pruebas SABER 11 anteriormente llamadas pruebas ICFES, pretende perfilar a los estudiantes desde la básica secundaria en la información relevante para el desarrollo de objetivos que apunten resolver necesidades concretas de la sociedad más que a obtención o repetición de meros conocimientos teóricos.

3. Instituciones De Educación Superior

De acuerdo con el Ministerio de Educación Superior (2010), las Instituciones de Educación Superior (IES) son las entidades que cuentan, con arreglo a las normas legales, con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano. Es preciso saber la clasificación que el gobierno nacional les otorga:

3.1. Clasificación de las Instituciones de Educación Superior (IES)

Las IES se clasifican en: A, según su carácter académico, y B, según su naturaleza jurídica.

3.1.1. Clasificación A:

El carácter académico constituye el principal rasgo que desde la constitución (creación) de una institución de educación superior define y da identidad respecto de la competencia (campo de acción) que en

lo académico le permite ofertar y desarrollar programas de educación superior, en una u otra modalidad académica.

Según su carácter académico, las Instituciones de Educación Superior (IES) se clasifican en:

- Instituciones Técnicas Profesionales
- Instituciones Tecnológicas
- Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas
- Universidades

Ese último carácter académico (el de universidad) lo pueden alcanzar por mandato legal (Art. 20 Ley 30) las instituciones que, teniendo el carácter académico de instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, cumplan los requisitos indicados en el artículo 20 de la Ley 30 de 1992, los cuales están desarrollados en el Decreto 1212 de 1993.

Las modalidades de formación a nivel de pregrado en educación superior son:

- Modalidad de Formación Técnica Profesional (relativa a programas técnicos profesionales)
- Modalidad de Formación Tecnológica (relativa a programas tecnológicos)
- Modalidad de Formación Profesional (relativa a programas profesionales)

De acuerdo con el carácter académico, y como está previsto en la Ley 30 de 1992, y en el artículo 213 de la Ley 115 de 1994, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la capacidad legal para desarrollar los programas académicos así:

Instituciones técnicas profesionales:

- a nivel de pregrado: programas técnicos profesionales.
- a nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales.

Instituciones tecnológicas:

- a nivel de pregrado: programas técnicos profesionales y programas tecnológicos.

- a nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales y especializaciones tecnológicas.

Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas:

- a nivel de pregrado: programas técnicos profesionales, programas tecnológicos y programas profesionales.
- a nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales, especializaciones tecnológicas y especializaciones profesionales.

Podrán, igualmente, obtener autorización ministerial para ofrecer y desarrollar programas de maestría y doctorado, las instituciones universitarias y escuelas tecnológicas que cumplan los presupuestos mencionados en el párrafo del artículo 21 de la Ley 30 de 1992 indicados en la norma.

Universidades:

- a nivel de pregrado: programas técnicos profesionales, programas tecnológicos y programas profesionales.
- a nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales, especializaciones tecnológicas, especializaciones profesionales y maestrías y doctorados, siempre que cumplan los requisitos señalados en los artículos 19 y 20 de la Ley 30 de 1992.

Es importante señalar que con fundamento en la Ley 749 de 2002, y lo dispuesto en el Decreto 2216 de 2003, las instituciones técnicas profesionales y las instituciones tecnológicas pueden ofrecer y desarrollar programas académicos por ciclos propedéuticos y hasta el nivel profesional, en las áreas del conocimiento señaladas en la ley, mediante el trámite de Redefinición Institucional, el cual se adelanta ante el Ministerio de Educación Nacional y se realiza con el apoyo de pares académicos e institucionales y con los integrantes de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Educación Superior (CONACES), y termina con una resolución ministerial que las autoriza para hacerlo.

3.1.2. Clasificación B:

Según la naturaleza jurídica, la cual define las principales características que desde lo jurídico y administrativo distinguen a una y otra persona jurídica y tiene que ver con el origen de su creación. Es así que con base en este último aspecto las instituciones de educación superior son privadas o son públicas.

Las instituciones de educación superior de origen privado deben organizarse como personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria. Estas últimas aún no han sido reglamentadas.

Las instituciones de educación superior públicas o estatales se clasifican, a su vez en:

- Establecimientos públicos
- Entes universitarios autónomos

Los primeros tienen el control de tutela general como establecimiento público y los segundos gozan de prerrogativas de orden constitucional y legal que inclusive desde la misma jurisprudencia ha tenido importante desarrollo en cuanto al alcance, a tal punto de señalar que se trata de organismos que no pertenecen a ninguna de las ramas del poder público.

Los entes universitarios autónomos tienen autonomía especial en materia de contratación, régimen especial salarial para sus docentes (Decreto 1279/02), tienen un manejo especial en materia presupuestal y tienen aportes especiales que deben mantenerse por parte del Gobierno Nacional (Art. 87 Ley 30 de 1992).

Todas las universidades públicas conforman el Sistema de Universidades Estatales (SUE).

3.2. Creación de Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia

Los requisitos y trámites para constituir una institución del nivel superior están consignados en la Ley 30 de 1992. Las instituciones son fundamentalmente de dos clases u orígenes: públicas o privadas.

3.2.1. Instituciones de origen público o estatal

Según el Ministerio de Educación (2010), para la creación de instituciones que tengan origen y naturaleza pública es necesario:

- Elaborar un estudio de factibilidad socio económico que reúna las condiciones indicadas en los artículos 59 y 60 de la Ley 30 de 1992.
- Una vez evaluado el estudio de factibilidad por parte de la Sala Institucional de la Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), y aprobado por parte del(a) señor(a) Ministro(a) de Educación Nacional, debe tramitarse, según el orden al que pertenecerá la institución, un proyecto de ley, ordenanza o un acuerdo.
- Emitida la norma de creación a la luz de las normas nacionales y registradas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), la institución puede iniciar sus actividades, pero el ofrecimiento de programas está sujeto a la aprobación de los correspondientes registros calificados conforme con la Ley 1188 de 2008.
- El trámite administrativo se adelanta a través de una herramienta tecnológica diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, denominada Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES).

3.2.2. Instituciones de origen privado

Para constituir una institución de educación superior, de origen privado, deben cumplirse los requisitos señalados expresamente en el Decreto 1478 de 1994.

El trámite tiene un costo de cuarenta (40) salarios mínimos legales mensuales vigentes, y se adelanta a través de una herramienta tecnológica diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, denominada Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Como requisito primordial se tiene que hacer la presentación de un estudio de factibilidad socioeconómico que contemple la formulación de la misión institucional, señale el contexto geográfico y la caracterización que tendrá la entidad y el proyecto

educativo con los componentes indicados en el numeral 3 del artículo 6 del referido decreto.

Al mencionado estudio debe agregarse toda la información relacionada con los soportes de orden jurídico (acta de constitución, acta recibo de aportes, los proyectos de estatutos y reglamentos respectivos). Al igual que el anterior proceso, la propuesta de reconocimiento de personería jurídica es evaluada por parte de la Sala Institucional de la Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), y posteriormente el (o la) señor(a) Ministro(a) de Educación Nacional emite el acto administrativo de reconocimiento de la personería jurídica, y dispone su registro en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

La institución debe adelantar el procedimiento de registro calificado, que se encuentra regulado en la Ley 1188 de 2008, de los programas académicos de educación superior que pretenda desarrollar, y cuenta con un término de dos años para iniciar actividades académicas.

3.3. Requisitos para ingresar a la educación superior

Según el Ministerio de Educación (2010), y comparando los niveles profesional, técnico y universitario, para ingresar al nivel de pregrado de la educación superior colombiana se requiere título de bachiller que certifica haber culminado la educación media (grados décimos y once) y la Prueba de Estado que realiza el ICFES, o su equivalente en otros países, además de los requisitos que señale cada institución de educación superior.

En Colombia, el pregrado contempla tres niveles: Técnico Profesional, Tecnológico y Profesional Universitario. El sistema permite ir al nivel Técnico Profesional cuando se culmina el grado noveno en instituciones educativas que tienen el currículo académico articulado con la educación superior.

Para ingresar al nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado) de la educación superior colombiana es indispensable haber culminado estudios de pregrado y haber obtenido el título correspon-

diente. La institución titular del programa determinará el título requerido para tal fin.

4. Sistema Nacional De Educación Terciaria

Como evidencia de la apuesta que hace por la inclusión y las variaciones de formación de los nuevos profesionales, se concibe por el Ministerio de Educación (2010), como una organización de los diferentes niveles de educación post-media, el cual comprende dos rutas o dos opciones educativas diferenciadas según su orientación académica u ocupacional, ordenadas según grados de complejidad y especialización y, con posibilidades de tránsito y reconocimiento entre ellas.

Las dos rutas son: i) educación universitaria y ii) formación profesional (técnica).

El propósito del Sistema Nacional de Educación Terciaria es brindar una mejor respuesta a los requerimientos de equidad y competitividad del país a través de la educación.

Sus beneficios son:

1. Dignifica la condición social y económica a través del reconocimiento de aprendizajes.
2. Brinda mayores oportunidades de acceso a procesos educativos.
3. Genera información para una mejor toma de decisiones educativas y laborales.
4. Afianza la relación entre los sectores educativo y productivo.
5. Fortalece el diseño y la innovación.
6. Estructura las cualificaciones en función del mejoramiento del capital humano.

4.1. Principios del SNET

Los principios que fundamentan el SNET son:

- Inclusión • Aprendizaje a lo largo de la vida
- Flexibilidad • Movilidad
- Reconocimiento • Transparencia
- Objetividad • Trazabilidad

Para avanzar en la creación del SNET, el Ministerio de Educación Nacional se ha propuesto trabajar alrededor de tres estrategias centrales:

1. La estructuración de la Formación Profesional con el objetivo de lograr el fortalecimiento de la técnica y la tecnología.
2. La puesta en marcha del Marco Nacional de Cualificaciones para facilitar la construcción de un lenguaje común entre la educación y el mundo del trabajo a partir del enfoque de competencias.
3. La organización de un Sistema de información de la oferta de la educación post-media.

4.2. El Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)

Se constituye en un instrumento que permite:

1. Facilitar la movilidad de estudiantes en el sistema educativo.
2. Promover el aprendizaje permanente ampliando las oportunidades de acceso de los adultos a la educación y la capacitación.
3. Desarrollar un lenguaje común a través del enfoque de competencias que permita dialogar a los sectores productivo y educativo.
4. Mejorar la empleabilidad de las personas mediante la certificación de competencias y el reconocimiento de aprendizajes previos, incluidos aquellos que se adquieren en el trabajo.
5. Ofrecer al sector productivo las señales que necesita para definir sus necesidades ocupacionales y garantizar así procesos de selección de personal más eficientes.
6. Promover la pertinencia de la educación y de la formación garantizando que las cualificaciones respondan a las necesidades de las personas y del entorno socio-productivo.
7. Orientar a las personas en sus opciones de formación.

5. Formación Para El Trabajo

El MinEducación, (2016) señala sobre la formación para el trabajo que en el 2010 se diseñó e implementó el Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (SIET) el cual es una

herramienta informática creada para que las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas ingresen la información de las instituciones y los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano (antes educación no formal) que tengan licencia de funcionamiento y registro.

Este sistema busca brindar información confiable a la comunidad educativa sobre la legalidad de estas instituciones y programas, es decir, que toda la información allí consignada esté aprobada por las secretarías de educación y avalada por el Ministerio de Educación Nacional. El SIET actualmente les permite a los ciudadanos tener información sobre estos programas e instituciones, la duración de los mismos, su certificación de calidad y costos educativos.

El proceso de registro en el Sistema SIET de Instituciones de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano -IETDH- y Programas de Formación es realizado directamente por las Secretarías de Educación Certificadas luego de realizar las respectivas evaluaciones y aprobaciones. Después de esto las IETDH son las encargadas de subir su información de matrícula, certificados y costos

Con base en lo anterior es preciso preguntar qué es lo que busca el mercado laboral en Colombia que

haya hecho que se haya incrementado la demanda de formación en competencias laborales propias de la formación para el trabajo. Un estudio realizado por (Portafolio, 2017) señala que el mercado laboral alrededor del mundo sigue experimentando grandes cambios y Colombia no se queda atrás. Los nuevos retos que plantean la economía y la llamada transformación que han empezado a hacer las empresas en el país, aumentaron la presión del entorno laboral en Colombia. Así lo señala el Índice Global de Habilidades, un estudio adelantado por Hays y la Universidad de Oxford, que califica el panorama laboral actual como “como complejo”

Colombia es uno de los países con mayor tensión en la participación en el mercado laboral. Esto sucede porque la gran mayoría de los profesionales colombianos no cumplen con los requerimientos básicos que solicitan las empresas. Es por esto que las compañías muchas veces buscan atraer talento de afuera del país especialmente para posiciones de liderazgo. La falta de preparación y de oportunidades de educación y capacitación hace que los colombianos accedan en su mayoría a empleos informales sin posibilidades de desarrollarse y sin contar con contratos laborales estables”, profundiza Axel Dono CEO de Hays Colombia.

A continuación, se presenta tabla de preferencias de la población por áreas de formación en Colombia:

Concepto	abr - jun 13	abr - jun 14	abr - jun 15
Población que asistió o asistió	3.305	3.218	3.324
Educación	207	191	182
Humanidades y artes	153	117	93
Ciencias sociales y del comportamiento	39	27	46
Periodismo e información	15	10	11
Educación comercial y administración	399	386	385
Derecho	40	26	27
Ciencias de la vida y ciencias físicas	21	20	11
Matemáticas y estadística	15	26	27
Informática	297	276	288
Ingeniería y profesiones afines	123	105	89
Industria y producción	362	297	364
Arquitectura y construcción	106	92	116
Agricultura y veterinaria	136	139	146
Salud y Servicios sociales	346	422	371
Servicios personales	295	273	251
Servicios de transporte	77	50	52
Protección del medio ambiente	43	30	33
Servicios de seguridad	292	300	371
Otros	339	431	461

Tabla 13: Preferencia según área de formación

Así mismo, la estadística permitió señalar cuáles son las exigencias de las empresas en Colombia frente a la formación de sus futuros empleados así:

Tabla cruzada ¿Cuál es la temática del curso? ¿Cuál era su principal objetivo al iniciar el curso?									
		¿Cuál era su principal objetivo al iniciar el curso?							
		(a) Conseguir empleo	(b) Cambiar de empleo	(c) Crear su propia empresa o mejorar el manejo de ella	(d) Mejorar su desempeño laboral	(e) Continuar con sus estudios	(f) Fue exigencia de la empresa	(g) Otra	Total
5	(a) Educación	137	25	16	636	63	55	7	333
6	(b) Humanidades y artes	75	7	69	217	32	11	19	450
7	(c) Ciencias sociales y del comportamiento	29	4	4	134	16	10	5	202
8	(d) Periodismo e información	5	2	0	30	5	3	1	46
9	(e) Educación comercial y administración	333	35	223	683	116	109	31	1730
10	(f) Derecho	8	1	0	103	7	13	2	134
11	(g) Ciencias de la vida y ciencias físicas	4	1	1	34	8	1	5	54
12	(h) Matemáticas y estadística	17	3	2	51	18	1	2	94
13	(i) Informática	260	31	37	623	138	63	32	1184
14	(j) Ingeniería y profesiones afines	62	16	24	213	21	36	6	378
15	(k) Industria y producción	237	29	242	546	33	118	21	1226
16	(l) Arquitectura y construcción	71	7	7	287	11	106	2	431
17	(m) Agricultura y veterinaria	28	7	61	201	22	10	12	341
18	(n) Salud y Servicios sociales	310	35	52	642	76	167	19	1501
19	(o) Servicios personales	273	35	168	529	37	64	17	1123
20	(p) Servicios de transporte	33	7	12	136	1	41	3	233
21	(q) Protección del medio ambiente	17	4	5	61	22	11	2	142
22	(r) Servicios de seguridad	357	46	10	614	20	232	5	1344
23	(s) Sectores desconocidos o no especificados	422	57	172	953	97	171	43	1915
24	Total	2678	352	1125	7113	743	1282	234	13527

Tabla 14: Exigencias de las empresas para emplear

Según Dono, citado por (Portafolio, 2017), los colombianos se están graduando sin las capacidades que requiere el mercado laboral. “Uno de los ejemplos más claros es el dominio del inglés a un nivel profesional, lo que limita el desarrollo de los profesionales y su posibilidad de obtener mejores empleos y un mayor salario”.

Para lograr disminuir la brecha entre las habilidades y las oportunidades laborales en Colombia, Dono explica que debe existir un esfuerzo en conjunto entre el Gobierno y las instituciones educativas para garantizar que los colombianos tengan una mejor formación que responda a las necesidades reales del mercado laboral.

Sin embargo, no solo las instituciones y el gobierno son protagonistas del asunto laboral en Colombia, las exigencias de capacitación por competencias han hecho que el mercado de trabajo se forme forzado y se involucren en áreas de conocimiento que si bien, no son del total agrado o conocimiento inicial del empleado, se debe aprender de ellas si quiere entrar a laboral o mantener su cargo. Pero lo que sí es una real constante es que la formación tradicional universitaria cada vez está más en declive y el resultado que presenta versus los requerimientos empresariales están cada vez más lejos.

A5		¿Cuál es la temática del curso?									
	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	
			(a) Conseguir empleo	(b) Cambiar de empleo	(c) propia empresa o mejorar el manejo de	(d) mejorar su desempeño laboral	(e) Continuar con sus estudios	(f) Fue exigencia de la empresa	(g) Otra	Total	
4											
5		(a) Educación	137	25	16	636	63	55	7	939	
6		(b) Humanidades y artes	75	7	89	217	32	11	19	450	
7		(c) Ciencias sociales y del comportamiento	29	4	4	134	16	10	5	202	
8		(d) Periodismo e información	5	2	0	30	5	3	1	46	
9		(e) Educación comercial y administración	333	35	223	883	116	109	31	1730	
10		(f) Derecho	8	1	0	103	7	13	2	134	
11		(g) Ciencias de la vida y ciencias físicas	4	1	1	34	8	1	5	54	
12		(h) Matemáticas y estadística	17	3	2	51	18	1	2	94	
13	¿Cuál es la temática del curso?	(i) Informática	260	31	37	623	138	63	32	1184	
14		(j) Ingeniería y profesiones afines	62	16	24	213	21	36	6	378	
15		(k) Industria y producción	237	29	242	546	33	118	21	1226	
16		(l) Arquitectura y construcción	71	7	7	287	11	106	2	491	
17		(m) Agricultura y veterinaria	28	7	61	201	22	10	12	341	
18		(n) Salud y Servicios sociales	310	35	52	842	76	167	19	1501	
19		(o) Servicios personales	273	35	168	529	37	64	17	1123	
20		(p) Servicios de transporte	33	7	12	136	1	41	3	233	
21		(q) Protección del medio ambiente	17	4	5	81	22	11	2	142	
22		(r) Servicios de seguridad	357	46	10	614	20	292	5	1344	
23		(s) Sectores desconocidos o no especificados	422	57	172	953	97	171	43	1915	
24	Total		2678	352	1125	7113	743	1282	234	13527	

Tabla 15. Objetivo de la formación

CONCLUSIONES

Se presentan las siguientes conclusiones sobre los análisis estadísticos elaborados relacionados al estudio de la demanda de cursos de formación para el trabajo vs. la educación superior formal:

1. El porcentaje mayor de personas que toman cursos de formación para el trabajo son de nivel educativo superior con un porcentaje del 44% del total de los inscritos
2. Las áreas académicas que registran mayor número de personas inscritas son: Educación comercial y administración, Salud, industria y producción
3. En áreas como industria y producción, comercio y administración las personas toman cursos de formación para el trabajo por bajo desempeño laboral
4. Más de la mitad de las personas (51%) que toman cursos de formación para el trabajo lo ha-

cen para aumentar su desempeño laboral.

5. Se puede inferir que: las personas con grado de educación superior no están completamente capacitadas para la vida laboral ya que son estas personas las que con mayor número aplican a cursos de formación para el trabajo con el fin de mejorar sus desempeños laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañeda, S. (2018). www.academia.edu. Obtenido de http://www.academia.edu/11496450/CONCEPTO_DE_EDUCACION_DE_PAULO_FREIRE
- Congreso de la Republica . (08 de 02 de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación . Bogota D.C., Colombia.
- DANE. (Abril- Junio de 2015). DANE, Gran Encuesta Integrada de Hogares GEIH 2015. Obtenido de <http://www.dane.gov.co/>
- Dewey, J. (2015). Las fuentes de la ciencia de la educación. (A. O. Marquez, Trad.) Palamedes
- Duque, M. V. (Marzo de 2017). Estrategias de aprendizaje colaborativo e investigativo en la enseñanza del Derecho de Sociedades. (Universidad Católica de Colombia, Ed.) Aprendizaje colaborativo en el estudio del Derecho de Sociedades(1), 11-12.
- Educación, M. d. (10 de 06 de 2010). Ministerio de Educación Nacional (CO). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html>
- Merino, N. S., & Cerezo, J. A. L. (2012). Cultura científica para la educación del siglo XXI. Revista Iberoamericana de educación, (58), 35-59. Recuperado el 1 de Enero de 2018, en: <http://rieoei.org/rie58a02.pdf>
- MInEducación. (16 de 06 de 2016). Ministerio de Educación Naciocal. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-234976.html>
- OECD. (2018). <http://www.oecd.org/>. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Ramos, P. y. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygostsky y comparación con la teoría de Jean Piaget. Caracas: Blogger.
- Portafolio. (13 de 02 de 2017). ¿Cómo ha cambiado el mercado laboral en Colombia? Portafolio.
- Vásquez, C. y López, M. (2014). Los MOOC y la Educación Superior: la expansión del conocimiento. Editorial. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18(1), 3-12. Recuperado el 1 de Enero de 2018 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181ed.pdf>

TRANSDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA PRE – PROFESIONAL

Karen Lisseth Castro Vargas

Universidad Nacional de Educación

País: Ecuador.

lizzy0castro@gmail.com



Universidad
Israel



RESUMEN

Piensa diferente y verás un mundo incomparable. Castro, K. (2018)

El presente artículo, parte de la noción de la metodología para estudiar la relación de la transdisciplinariedad y educación inicial. Se antecede desde el desarrollo de la práctica pre – profesional, el uso del currículo de Educación Inicial del Ecuador hasta lo pedagógico de acuerdo a nuestra visión para transformar la educación. El objetivo es impulsar un cuestionamiento al uso de paradigmas en Educación Inicial, en donde se beneficie al infante y; el docente forme parte de esta formación singular posibilitando la auto – reflexión y sensibilización de una educación de calidad. En este texto, se expresa la propuesta desde las palabras de Basarab Nicolescu (2008), quien argumenta que la transdisciplinariedad es una tentativa por conseguir el equilibrio entre el saber y el ser; además, Morin (2003), sostiene que debemos formar a la humanidad para empezar a criticar el conocimiento y es por esto que, la transdisciplinariedad en Educación Inicial es el comienzo para la construcción de una educación transformadora.

PALABRAS CLAVE

Transdisciplinariedad, educación inicial, currículo, transformar

ABSTRACT

Following, this article deals with the notion of methodology in study of relationship between transdisciplinary and initial education. It precedes the development of pre – professional practice, the use of the initial ecuadorian curriculum and the pedagogical according to our vision to transform education. The objective of the discussion is to promote a questioning of the use of paradigms in early education, where the infant and the teacher benefit from being part of this unique formation, enabling the self - reflection and awareness of a quality education. In this text the proposal is expressed from the words of Basarab Nicolescu (2008) regarding education, expresses that; transdisciplinary is an attempt to achieve the balance between knowledge and being, in addition, Morin (2003) expresses that we must train humanity to start criticizing knowledge; and this is why, transdisciplinary in early education is the beginning for the construction of a transforming education.

KEYWORDS

Transdisciplinarity, initial education, curriculum, transform

INTRODUCCIÓN

Los retos que se presenta en la educación actual especialmente en Educación Inicial es un desafío constante para todos los docentes que están inmersos en el proceso de construcción del conocimiento infantil, vistos y trabajados necesariamente a través de un libro que dicte y a su vez elabore los supuestos saberes que debe adquirir el infante en sus cinco primeros años de vida, esto se lo ha realizado a través de una disciplina, destreza o competencia que se establece en el mismo currículo de Educación Inicial del Ecuador; estamos conscientes que el currículo es quien promueve esta forma peculiar de impartir clases. Pero, ahora la educación debe responder a nuevas formas de pensar que nos permitan salir de esa hiperespecialización¹ de la vida que no admite construir conocimientos contextualizados de la complejidad e integralidad de la vida.

Es por esto que, las acciones educativas en los primeros años son importantes para el desarrollo de la enseñanza - aprendizaje dado que, la significatividad de los contenidos curriculares influye en el crecimiento personal y la formación académica de los infantes que forman parte del proceso educativo. Pues, desde una mirada de la práctica pre – profesional debatimos lo siguiente: ¿Qué estamos haciendo con la educación inicial? ¿Está creciendo o de – creciendo la educación inicial? ¿Qué hacen los docentes y practicantes dentro de sus clases? Pero en realidad existe algo preocupante en todo este análisis ¿Qué les enseñamos? ¿Estamos preparándolos para la vida o para ser uno más que sirva a la clase dominante?

Sin duda alguna, es emergente un cambio revolucionario radical en la Educación Inicial que se dirija de tal manera que, estimule y potencie un desarrollo cognitivo, emocional, físico, psicológico, motor, social y de lenguaje con lo cual se fortalece su coeficiente intelectual. Es así como, hacemos la imperiosa necesidad de volver a vivir, proponiendo el aprender y enseñar un pensamiento complejo que una todas las disciplinas; olvidando de esta forma la fragmentación desde el ámbito educativo para eliminar la búsqueda del conocimiento solitario del ser humano.

Por ello, en pleno siglo XXI el proceso educativo rebasa las fronteras del conocimiento debido a que, el gran reto inicia desde la Educación Inicial. Son los infantes conjuntamente con los profesores que optimizarán y desarrollarán la gran transformación educativa. Aceptando el reto a un cambio futurista que implica ir más allá de lo aprendido y establecido, es ir en la búsqueda de un conocimiento complejo inmerso en la actitud positiva, investigativa, innovadora y sobretodo unificadora en todo el sentido de la educación, viéndola como la herramienta potencial del cambio sostenible, ecológico, humano y social.

DESARROLLO

Reflexionando la acción educativa

La educación del ahora es un desafío para los docentes profesionales y en formación; debido a que la mayoría tenemos una educación peculiar que remota hace décadas pasadas. Es difícil entender cómo en plena era digital o siglo XXI, aún la educación se haya

quedado estancada o peor aún tenga vacíos desde la educación inicial hasta la superior. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que el caos educativo inicia y se potencia a partir de: la curiosidad, experimentación, insensatez, y sobre todo el desorden. Pues todo esto, hace hincapié en la partida de nuevas formas de conocimiento que emergen desde la necesidad de un cambio positivo en la reestructura de impartir clases o del mismo currículo que antecede en momentos de

¹ Estudiar una carrera universitaria hace algunos años atrás era suficiente para alcanzar un cierto nivel de estabilidad laboral y económica. Los tiempos y el mercado han cambiado. Hoy, los graduados universitarios se han masificado y un título ya no representa una ventaja competitiva. Una de las reacciones a este fenómeno es la hiperespecialización. Entonces, es la “consecuencia de la transformación del mercado laboral internacional, que se vuelve cada vez más competitivo.

bifurcaciones en el proceso dinámico de la vida para la obtención de conocimientos.

Por esto, la educación en Ecuador es una potencia productora fundamental para el desarrollo nacional social de todos los ciudadanos, comunidades y regiones del país. No se trata de organizar y dinamizar un “sector social” sino; viabilizar y fortalecer desde el conocimiento y aprendizaje un modelo de país justo, equitativo y de calidad (Plan Nacional del Buen Vivir, 2013). En un mundo que experimenta revoluciones tecnológicas, científicas y de saberes, todas estas estructuradas por la demagogia de las grandes clases sociales. Por lo que, estamos de acuerdo con lo que sostiene José Martí “Preparar al hombre para la vida” esto implica; el desarrollo de las dimensiones del pensar, sentir y actuar en todas las áreas de relación social de las personas. Por ende, no podemos tener como expectativa que los estudiantes, familia, docentes y comunidad puedan actuar en función del desarrollo sostenible si no piensan y sienten primeramente en ese concepto.

Ahora bien, en el año 2015 la ONU, (Organización de las Naciones Unidas) aprobó objetivos para el desarrollo sostenible 2030, en donde el cuarto objetivo abarca la Educación de calidad. Educación que debe garantizar un proceso: inclusivo, equitativo y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de cada ser humano. Dentro del Ecuador, la educación ha crecido a pasos agigantados pues, el derecho a una educación de calidad tiene gran importancia desde el 2007 con el gobierno de la Revolución Ciudadana, con un aumento de aproximadamente 1.200,000 estudiantes (Restrepo & Stefos, 2017). Es por esto que, en palabras de Stenhuese (1991), todos debemos ser capaces de reflexionar sobre nuestra propia acción, dado que hoy hablamos de un desarrollo y transformación profunda del mundo de la educación, re –pensando en mejorar el sistema educativo, recuperando lo existente y al mismo tiempo formando nuevos paradigmas para la educación del siglo XXI, por esto la educación es revolución, como la escuela es camino y éxito.

Conceptos de esquemas educativos

La educación tiene historia a lo largo de los siglos, nos han dado paradigmas, metodologías, recursos, didácticas para el funcionamiento correcto de una “educación de calidad”. Estas formas en muchas ocasiones limitan las interacciones educativas en donde, el sistema educativo establece fronteras, de hecho estas han sido determinadas como:

- **Disciplina:** las cuales se abordan desde sus propias metodologías para definir un problema dentro de su propio campo de estudio, es decir que no se puede relacionar entre las mismas.
- **Multidisciplinario:** las disciplinas establecen un objetivo en común, coincidiendo y concretando el cumplimiento del mismo. Pero, estas no tienen una conexión entre ellas, sino resuelven el problema desde su propia metodología.
- **Interdisciplinario:** con un problema encontrado, cada disciplina aporta metodologías y formas de resolver el problema para llegar a un objetivo común. Aquí, las metodologías pueden transferirse entre disciplinas.
- **Transdisciplinario:** el problema encontrado se relaciona con todas las disciplinas, existe un cruce de fronteras entre conocimientos y metodologías incluso intervienen otros tipos de saberes. Esta, no alcanza limitaciones puesto que, percibe lo que está entre las disciplinas, lo que las atraviesa y lo que está más allá de las mismas.

Entonces, esta última etapa llamada transdisciplinariedad convierte la forma nueva de ver la educación dado que, no limita la educación más bien promueve el bienestar mancomunado de la sociedad. Ahora, tenemos un cambio educativo de fortalecer a través del uso de este método pues, es necesario dar posibilidades de un nuevo futuro para la sociedad existente pero sobre todo desarrollado un pensamiento complejo que nos sirva de por vida.

Transdisciplinariedad en educación

La transdisciplinariedad es una nueva forma de conectar la educación futurista, pues ahora no se trata de construir nuevos paradigmas o crear más principios epistemológicos sino conectar lo ya establecido en el caos educativo. Dado que, aprendemos a superar los límites que nos impone el conocimiento. Por lo tanto,

la transdisciplinariedad no es un dogma, carta magna, ciencia, filosofía, y religión; no obstante para tener un pensamiento transdisciplinar se requiere una capacidad amplia de reflexión y auto – reflexión, debemos tener una apertura a lo desconocido e inesperado, a la permeabilidad y a la presencia de la no linealidad en el sistema educativo.

Entonces, esto demanda una actitud amplia por parte del sujeto implicado que trasciende rompiendo las barras disciplinares y se presenta desde otro nivel de realidad, formando una nueva construcción del conocimiento. Puesto que, para producir este conocimiento transdisciplinar usamos la lógica ternaria, es decir, la lógica del tercero incluido que nos ayuda a superar el nivel de realidad primordial en donde, el conocimiento surge en otro nivel más amplio superando las contradicciones y ambivalencias. De tal manera, se utiliza los operadores cognitivos de la complejidad (Morín, 1995), que nos ayudan a pensar en formas complejas, a reorganizar el saber, desde una dinámica diferente, más amplia y completa.

Por lo que, no podemos seguir privilegiando las prácticas evaluativas y de fragmentación de conocimientos. Visto que, la educación proporciona herramientas para vivir en sociedad (leer, escribir y contar), por desgracia separados de una cultura general (ciencias de la naturaleza, ciencias humanas, literatura, artes, etc.) que adolece al proceso de crecer para vivir. Si bien, se dedica a preparar o a impartir una educación profesional, padece de una enorme carencia en lo que atañe a una necesidad primordial del vivir: equivocarse y engañarse lo menos posible, reconocer fuentes y causas de nuestros errores e ilusiones, buscar en toda ocasión el conocimiento más pertinente posible (Morín, 2016, p.16).

Potencialidades del modelo curricular 2014 de Educación inicial

La educación inicial en la actualidad reconoce que los niños y niñas sean apreciados y reconocidos por lo que son. Por tal motivo, el currículo de educación inicial (2014) busca que se mire al infante como un ser único, que tiene sus propias capacidades y ritmos en su crecimiento personal y académico. Para ello, tanto padres de familia como docentes deben observar y

aprender a escuchar a sus pequeños, pues la educación inicial marca un nuevo comienzo en su vida. Relacionarse con otros niños y adultos le brinda una serie de aprendizajes paralelos como el respeto, tolerancia, comunicación, importancia de esperar y compartir, lo que contribuye enormemente a su desarrollo y abren las primeras puertas para el inicio de la “escolaridad”².

En este nivel, están definidos los objetivos para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los infantes, buscando así favorecer a la formación de competencias que se encuentran determinadas en cada uno de los ámbitos en los que se basa el currículo de Educación Inicial: desarrollo personal y social, descubrimiento del medio natural y cultural, manifestación del lenguaje verbal y no verbal, exploración del cuerpo y motricidad y vinculación emocional y social (Currículo de Educación Inicial, 2014, p.20).

Mediante estos ámbitos los niños y niñas del nivel inicial deberán poseer las siguientes competencias: gozar de un sentido positivo de sí mismos, que expresen sus sentimientos y regulen sus emociones, actúen con iniciativa y autonomía, mostrar disposición para aprender y que se den cuenta de sus logros a través de las actividades individuales y colectivas. Del mismo modo, la intencionalidad de las experiencias de aprendizaje es “formar desde edades tempranas personas capaces de indagar, explorar, experimentar y hacer hipótesis, potenciando un pensamiento lógico que permita desarrollar la capacidad intuitiva y creativa, para que de esta manera, construyan su conocimiento a partir de sus experiencias y vivencias” (MINE-DUC, 2014, p.31 – 32).

Relación del currículo de educación Inicial 2014 con la Transdisciplinariedad

El Currículo de Educación Inicial (2014) sostiene que;

La enseñanza – aprendizaje como un proceso sistemático e intencionado por medio del cual el niño construye conocimientos y potencia el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral, mediante

² Inicio de la vida académica, en donde existen calificaciones que etiquetan si es inteligente u ocioso.

interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante (p.15).

La organización curricular de los aprendizajes que se evidencian y relacionan con mayor claridad y pertinencia en cada ámbito y garantizan que el trabajo en el aula sea organizado y secuenciado. Por ningún motivo esto implica que el proceso de aprendizaje del niño deba realizarse en forma segmentada (p.19).

Por lo tanto, la relación de la transdisciplinariedad con el currículo es posible observar y constatar dado que, esta nutrida por los operadores cognitivos de la complejidad, nos sugiere que el currículo es un espacio vivo de construcción del conocimiento que resulta del pensamiento, de las experiencias, de los sujetos y de su correlación de naturaleza biológica y socio – cultural, interacciones que ocurren dentro y fuera del espacio escolar. Es un proceso y al mismo tiempo, un producto que se auto – eco – organiza desde una práctica curricular de naturaleza compleja y transdisciplinar.

En este caso, se recomienda la re – lectura de un currículo como expresión de la vida y de encuentro con procesos vitales y cognitivos, pues la existencia y el aprendizaje son inseparables. Y la vida se produce desde una organización autopiética (Maturana, 1995). De modo que, se auto – produce donde las relaciones e interacciones se auto – eco – organizan cuando sea necesario. Siendo un currículo abierto a la vida, como expresión de la misma, accesible a lo que ocurre en el mundo, en el medio ambiente, en el entorno socio – cultural, vuelto para la solución crítica y creativa de los problemas; un currículo que se va auto – eco – produciendo en el propio proceso educativo, transformando desde las relaciones y de las interacciones que se originan.

Diagnóstico del uso transdisciplinar a través de las potencialidades del modelo curricular de Educación Inicial 2014.

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario realizar un diagnóstico pertinente de la situación planteada con anterioridad; en vista que,

fundamentando con bases teóricas podemos originar la reflexión del uso de la transdisciplinariedad en Educación Inicial, así mismo, determinamos como objeto de estudio a la formación integral del infante. Destacamos que, la transdisciplinariedad observada desde la práctica pre – profesional hace hincapié en lo cotidiano de lo que sucede en las aulas de clase infantiles, por lo tanto será potenciado desde el mismo currículo de Educación Inicial.

Morín (2016) y Naranjo (2013) concuerdan que la verdadera función de la educación es ir más allá de lo que estamos, somos y creemos. Por consiguiente sostenemos que, “Saber vivir, problema que tenemos todos, es el meollo del problema y de la crisis de la educación” (Morin, 2016a, p.62). Porque en ninguna parte, se enseña qué es el conocimiento, precisamente ahora que cada vez más investigaciones empiezan a penetrar en la zona más misteriosa de todas que es la del cerebro/inteligencia humana. De ahí la necesidad vital de introducir, desde la primera enseñanza hasta la universidad, el conocimiento del conocimiento (Morín, 2016b, p.18).

Es por tal motivo que, la transdisciplinariedad puesta en escena desde edades tempranas en la educación es de suma importancia para el desarrollo, fortaleza y construcción de los infantes del futuro, recalcando como potencial educativo por excelencia y para el logro del progreso de los pequeños del hogar. Por esto, se requiere una intervención educativa temprana por parte del sistema educativo, debido a que, las disciplinas (identidad y autonomía, convivencia, relación lógica matemática, relaciones con el medio natural y cultural, comprensión y expresión del lenguaje, expresión artística, expresión corporal y motricidad), los saberes ancestrales (lo que aprendemos en la vida cotidiana y los conocimientos de las culturas existentes que nos rodean) y formas de comunicación del mundo real (ejemplo: lengua de señas), lograremos ser partícipes activos del cumplimiento de los objetivos propuestos en la ONU para el año 2030.

Es por esto que a partir de la reflexión de transdisciplinariedad y la educación inicial “no trata de construir, sino trata de conectar” (Morín, 2016c, p.102). Pues, debe estar adaptada a las necesida-

des individuales de los infantes, la socialización con sus compañeritos, la orientación a las familias para la estimulación y el desarrollo óptimo de cada uno de los niños y niñas en base a un caos de producción de conocimientos que crea y cree satisfacción académica y personal.

METODOLOGÍA

Enfoque Metodológico de la Investigación

La investigación en mayor parte abarca un enfoque Cualitativo, teniendo en cuenta que se pretende entender las realidades sociales y contextuales de los infantes en etapas iniciales de su proceso escolar, deduciendo qué los fenómenos influyen en el desarrollo integral con sus pares en el aula de clase. Antes tuvimos una indagación con enfoque cuantitativo, pues el ambiente se valoró por escala de Likert. Ahora bien, teniendo en cuenta los tres propósitos principales de investigación cualitativa que propone (Krathwohl, 1993) que son: describir, explicar y validar los resultados. Entonces, la descripción surge tras la exploración creativa, y sirve para continuar con la explicación de la razón de la investigación. También, organiza los resultados validando con el fin de adaptarse a ellas con explicaciones, probando esas explicaciones.

De otro lado, (Lombardi, 2009) menciona que, el enfoque cualitativo se fundamenta en la filosofía idealista para la cual la realidad es socialmente construida por medio de definiciones individuales o colectivas de la situación. Es decir, el método cualitativo tiene como objetivo observar a las personas, las realidades de las comunidades, para dar conclusiones sin medir los resultados.

Entonces, es necesario desarrollar una investigación que permita al investigador una cercanía con los participantes y la realidad en la que se ven inmersos, con el fin de reflexionar juntos sobre el problema planteado, lo cual se consigue desde el Enfoque Cualitativo, a través de éste se hace posible que el investigador se involucre en la dinámica de los participantes, dicha posibilidad permite además, que el campo en el cual se ha desenvuelto el maestro investigador durante varios años haga posible una

reflexión de todas aquellas problematizaciones que le ha conducido su saber aplicado y cómo al ser problematización se convierte en objeto de investigación.

Diseño de la investigación

El diseño metodológico es investigación - acción, pues este método apunta a la producción de un conocimiento positivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores con el fin de lograr la transformación social. A través, de esta investigación se permite la integración exitosa de la exploración y observación de la transdisciplinariedad en Educación inicial, pues hace posible el análisis y la descripción de fenómenos relacionados a sus contextos lo que provee y potencia la investigación inicial.

En este sentido, el propósito del diseño de investigación resulta útil por la posibilidad que abre de expandir el acceso a los procesos de pensamiento y reflexión de los participantes. En la medida en que asegura la proximidad del investigador a los ambientes reales en los que ocurre el fenómeno estudiado, creando condiciones que favorecen una comprensión avanzada del caso y sus resultados en una forma más amplia que otros métodos de investigación pudieran permitir (Baxter & Jack, 2008).

Resultados preliminares

Mediante los diarios de campo, observación directa, encuesta por ambientes; realizados en el proceso de prácticas pre – profesionales en el aula, y por otro lado la correlación de comportamientos y maneras de impartir clases conjuntamente en el desarrollo del proceso educativo de los infantes, hemos identificado formas concretas de entender el aula. Desde esta perspectiva es: “un espacio con dimensiones afectivas, sociales, epistemológicas y pedagógicas” (Trillo & Sanjurjo, 2008, p.95). Por lo que, dentro de la investigación en cada aula – ambiente intervienen acciones estéticas que infieren en el desarrollo integral del infante que hace un caos transdisciplinario boyante de conocimientos.



Formato de la propuesta

Título de la propuesta	“TRANSDISCIPLINARIEDAD DESDE LAS AULAS DE EDUCACIÓN INICIAL”
Presentación de la propuesta	Esta propuesta busca ir más allá de lo establecido en lo que menciona el currículo de Educación Inicial. Integramos todo lo que ya se especifica pero hacemos hincapié en la relación de todos los ámbitos. Estamos de acuerdo que existe dentro del mismo currículo, lo cual es algo satisfactorio, lo que carece es que las docentes sepan lo que hacen. Cada herramienta, método o técnica incluye en el uso de varios ámbitos que desarrollan un pensamiento complejo desde edades tempranas.
Objetivo	<p>OBJETIVO GENERAL Reconocer las ventajas que brinda el método transdisciplinar dentro educación inicial 2.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentar teóricamente el uso del método transdisciplinar a través de documentos existentes acerca de Educación Inicial. 2. Diagnosticar el uso del método transdisciplinar en Educación Inicial. 3. Investigar las ventajas del método transdisciplinar 4. Usar la transdisciplinariedad en las aulas de clases.
Contenido	<p>INTEGRACIÓN DEL PROYECTO DESCRIPCIÓN: En el contexto de la elaboración de material integrado, se entiende por proyecto una secuencia de tareas planificadas como unidad compleja que tiene una intencionalidad práctica y productiva que debe lograrse a través de trabajo cooperativo. La integración de todo lo existente dentro de la práctica diaria de las docentes hace un estudio de su factibilidad en el caso del problema, y desarrollo de actividades productivas. Por lo tanto, el uso del método transdisciplinario refiere a disciplinas que tienen objetivos a largo plazo en común, llegan a entenderse por medio de un mismo lenguaje y tratan de resolver una misma meta específica. A diferencia de lo interdisciplinario, donde cada persona contribuye a un conocimiento en específico, lo transdisciplinario promueve que las personas sepan lo suficiente de las otras disciplinas con las que colaboran para que todos puedan utilizar y contribuir en equidad de condiciones. Hay tres puntos que son esenciales: -Prepararlos para la vida. -Identificar realidades de saberes existentes y ocultos. -Resolver problemas en conjunto.</p> <p>CARACTERÍSTICAS Se habla con frecuencia del “método de proyectos” como una manera de desarrollar todo un currículo escolar, o como una manera de realizar una actividad productiva escolar. Aquí no nos referimos al “método de proyectos” en esa generalidad, sino a la integración del todo que permite diseñar y desarrollar una o varias unidades integradas alrededor de un proyecto productivo con participación de los alumnos y de la comunidad. En general, este tipo de integración, facilita la producción de algo concreto, la utilización de algún producto, la solución de algún problema, la adquisición de técnicas específicas, a la vez que permite desarrollar en forma significativa y atrayente los contenidos de forma general y profesional. En él se aplica el principio de “aprender haciendo”, pero de un hacer reflexivo a través de las necesidades del educando, las características del medio y las disponibilidades del plantel.</p>
Bibliografía	<p>MINEDUC. (2014). Currículo de Educación Inicial. Quito - Ecuador. Guía didáctica de estrategias prácticas para el desarrollo de la ciencia en Educación Inicial (s/a). Quito - Ecuador.</p>

La apertura a esta propuesta inicia debido que muchos autores como: Piaget, Vygotsky, Ausubel, Freire, Dewey, Montessori, Decroly, Froebel entre otros son quienes ya proponen y mencionan una visión contextualizada y social de la educación, que han circulado durante varias décadas por las aulas. Ahora,

enfaticando en la Educación Inicial muchos estamos conscientes que el cambio comienza desde los más pequeños, es ahí donde realizamos el brote de un futuro que desarrolla un pensamiento complejo desde el hecho de: saber pensar, vivir, actuar, decidir, hacer y proveer en el siglo XXI.

Así mismo, el aprender haciendo que consta de: separar, unir, relacionar, clasificar, sintetizando cada pensamiento inmerso en la propia formación que decidan los infantes. Es decir, cada elemento que sea partícipe de este proceso educativo son sistemas que están en constante comunicación entre ellos, con sus medios, formas o recursos. Buscamos trans – relacionarnos en cumplir un mismo objetivo o meta que encaje en el reto complejo de conocimiento. (Morín, 2016, p.112 – 113)

CONCLUSIONES

En Educación Inicial nos interesa resignificar el hecho “de dar clases”, no se trata de hacerlo por materias, ámbitos, competencias o valores, sino olvidarnos de la fragmentación existente por décadas y comenzar a involucrar cada una de ellas entre sí. Por ejemplo: en el ambiente de biblioteca nos concentramos en la lectura y comprensión de un cuento (X), en el cual se demuestra que podemos hacer la involucración de otros ámbitos o comúnmente llamadas asignaturas con un objetivo en común que se relacionen entre sí para beneficio de todas, en busca de la respuesta a un problema. (Tabla 2)

Por lo que, la transdisciplinariedad en educación es mucho más que enseñar y aprender destrezas y esto conlleva hacerlo desde la infancia pues, la capacidad de reflexión de los infantes es muy amplia dado que, la mirada de la infancia es un reto de comprensión para el adulto en este caso el docente. Visto que, no debemos seguir trabajando con propuestas didácticas que se basan en un pensamiento determinista y reduccionista, o en una planificación positiva y en una metodología fragmentada de la realidad, del conocimiento y de la vida.

Entonces, nos corresponde cambiar el pensamiento simple a un pensamiento complejo que no solo se determine en el uso del currículo, sino en la infiltra-

ción del mismo, pues esto nos conlleva a sobrevalorar el método didáctico que usemos para la construcción del conocimiento. Es por esto que, la transdisciplinariedad implica el desarrollo de prácticas educativas que mejoren la capacidad de reflexión de los infantes, yendo más allá de lo establecido y lo conocido creando, conectando y facilitando los procesos de construcción de conocimiento, relacionados con el desarrollo social humano.

Y esto es posible con la transdisciplinariedad, reivindicando que cada docente cree ambientes y contextos de aprendizaje más dinámicos, flexibles, cooperativos y solidarios, y sobre todo complejos. Que se enfoquen en el dialogo de la búsqueda constante de soluciones a conflictos emergentes y de igual manera, el respeto de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje dado que estos enriquecen tanto las experiencias individuales como colectivas teniendo experiencias que marcan vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Caso Cualitativo. Metodología de estudio, diseño e implementación de estudios para investigadores novatos. *El informe cualitativo*, 33 (4), p. 544 - 559.
- Bejarano, B. (2015). Cuentos clásicos para leer y contar. “El lobo y los siete cabritos”. Madrid: Grupo Anaya, S.A. Recuperado el 20 de mayo del 2018 de: https://www.anayainfantilyjuvenil.com/pdf/proyectos_lectura/IJ00479901_9999971076.pdf
- Guía didáctica de estrategias prácticas para el desarrollo de la ciencia en Educación Inicial. (s/a). Quito – Ecuador. Recuperado el 20 de junio del 2018 de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2016/03/GUIA_DE_CIENCIAS.pdf
- Maturana, H. (1995). El árbol del conocimiento. En F. J. Humberto R Maturana, *El árbol del conocimiento*. Campinas.
- Krathwohl, D. R. *Methods of Educational & Social Science Research: An Integrated Approach*. 1st Ed. 1993, 2nd Ed. 1998, New York: Longman, also Long Grove, IL: Waveland Press; 3rd Ed 2009, Waveland Press
- Lombardi, G. (2009). *Investigación – acción. Teorías, métodos y metodologías*. Universidad Central de Venezuela.
- MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito-Ecuador. Recuperado el 13 de junio del 2018 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. En E. Morín, *Introducción al pensamiento complejo*.
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir*. 1st ed. Barcelona: Paidós.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. 5th ed. Barcelona: La llave.
- Nicolescu, B. (2008). *La transdisciplina. Manifiesto*. Paris: Du Rocher. Recuperado el 16 de junio de: <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para transformar el mundo*. Recuperado el 4 de junio del 2018 de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Plan Nacional de Desarrollo. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito-Ecuador: Senplades.
- Restrepo, R. & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la revolución ciudadana: una aproximación a las transformaciones*. Azogues, Cañar, Ecuador: Unae (Universidad Nacional de Educación). Recuperado el 4 de junio de 2018, de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/51/1/Atlasdel%20derecho%20a%20la%20Educacion>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Trillo Alonso, F. & Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. 1st ed. Rosario - Argentina: Homo Sapiens.

ANEXOS

Tabla 1

Cuento	El lobo y los siete cabritos
	<p>Autor: Los hermanos Grimm citado por Bejarano, B. (2015).</p> <p>Había una vez una vieja cabra que tenía siete cabritillos. Los quería mucho y como no quería que les pase nada malo, siempre insistía cuando se iba por comida que tuvieran mucho cuidado y no abrieran la puerta a nadie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No confíen en nadie. El lobo es muy astuto y es capaz de disfrazarse para engañarles. Si escuchan que tiene la voz ronca y la piel negra será él. - ¡Siii mamá, tendremos cuidado! <p>En cuanto la cabra desapareció, apareció el lobo y llamó a la puerta</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es?, preguntaron los cabritos - Abran hijos míos, soy su madre. <p>Pero los pequeños recordaron el consejo de su madre y no se fiaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tú no eres nuestra madre. Nuestra madre tiene la voz suave y tú la tienes muy ronca. <p>El lobo se marchó enfadado por haber sido descubierto y fue directo a la tienda donde se compró un trozo de yeso para suavizar su voz. De nuevo volvió a la casa de los siete cabritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es?, preguntaron - Soy yo, su madre. <p>Esta vez su voz sonaba suave, así que los cabritos no estaban seguros del todo. Entonces, vieron por la ventana que su pata era negra como el tizón y se dieron cuenta de que era el lobo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Tú no eres nuestra madre, eres el lobo! Nuestra madre tiene las patas blancas. <p>El lobo volvió a marcharse malhumorado pensando en que esta vez lo conseguiría. Fue al molinero y le pidió que le pintase la patita con harina, y aunque al principio el molinero no se fió de él, le entró miedo y acabó accediendo.</p> <p>De modo que el lobo volvió a llamar a la puerta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es?, preguntaron los cabritos - Soy yo, su madre. - Enséñanos la patita para que podamos verla <p>Al ver los cabritos que su pata era blanca como la nieve creyeron que de verdad se trataba de su madre y le dejaron pasar. Pero cuando vieron que era el lobo, corrieron a esconderse por todos los lugares de la casa. Uno se metió debajo de la cama, otro en el horno, otro en la cocina, otro en el armario, otro en el fregadero y el más pequeño en la caja del reloj.</p> <p>El lobo fue encontrándolos y comiéndoselos uno por uno, excepto al más pequeño, al que no pudo encontrar.</p> <p>Estaba tan harto de comer cuando terminó que se fue a descansar debajo de un árbol y se quedó profundamente dormido.</p> <p>Entretanto llegó mamá cabra y menudo susto se dio cuando vio que toda la casa estaba revuelta y no había ni rastro de sus hijos. Entonces la más pequeña la llamó desde la caja del reloj, su madre la sacó de su escondite y le contó lo ocurrido.</p> <p>La vieja cabra cogió tijeras, aguja e hilo y fue con el cabrito en busca del malvado lobo. Cuando lo encontraron cogió las tijeras y le abrió la tripa al animal. De ahí salieron uno por uno sus seis cabritos vivos.</p> <p>Todos estaban muy contentos de estar sanos y salvos, pero la madre quiso darle al lobo su merecido y ordenó a los pequeños que fueran por piedras.</p> <p>Con astucia, logró la mamá cabra llenar al lobo el estómago de piedras sin que éste lo notara.</p> <p>Cuando se despertó, tenía mucha sed y al acercarse al pozo para beber agua, el peso de las piedras hizo que se cayera dentro y se ahogara. Los cabritos se acercaron al pozo y comenzaron a saltar y cantar, celebrando que volvían a estar los siete juntos.</p>

Analizado e interpretado el cuento “El lobo y los siete cabritos” desde una mirada transdisciplinar reflexionamos cómo funciona la transdisciplinariedad en educación inicial. Pues, es un arte que poco conocemos y entendemos dentro de la docencia inicial. Destacamos que, el cuento se narró en relación del contexto natural de los infantes (naturaleza), partiendo

de sus saberes y experimentando nuevos. De tal forma que, el lenguaje de señas se presentó en el desarrollo del cuento y los infantes promueven y desarrollan el mismo para su propia comunicación, enriqueciendo y favoreciendo sus conocimientos con una mirada de desarrollo del pensamiento complejo desde la primera infancia.

Qué introduce el cuento Diferentes ámbitos de acuerdo al Currículo de Educación Inicial (2014)	
<p>Lógica Matemática El número de cabritos (7).</p>	<p>Convivencia La relación afectiva de la madre a sus hijos. La reacción del lobo al querer comerles en varios intentos. La forma como resuelve su conflicto.</p>
<p>Relación con el medio natural El lugar en donde ocurren los hechos.</p>	
<p>Comprensión y expresión del lenguaje Describe paso a paso lo que sucedió en el transcurso de la historia.</p>	<p>Identidad y autonomía (Interculturalidad) El lobo es negro, la mamá cabra es blanca. Asimismo, los hijos se cuidan unos con otros. Dado que existe una cultura de protección y bienestar social.</p>
<p>Expresión artística Forma como relata el cuento, realiza desde voces, expresiones faciales e imágenes.</p>	<p>Expresión corporal y artística Se escondió en el reloj. Es corporal porque busco donde estar segura y artística por el lugar que escogió.</p>

LA EXPERIENCIA DE DOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL AL APRENDER INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN UNA ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL EN ECUADOR, UN ESTUDIO DE CASO

Marco Bravo Montenegro

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
Centro de Idiomas
Ecuador

Luis Guadalupe Bravo

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
Centro de Idiomas
Ecuador

RESUMEN

Esta investigación describe los factores contextuales que influyen en la realidad de los discapacitados visuales y ciegos en Ecuador. El presente estudio de caso explora el área de adquisición de un segundo idioma. Se realizó en la región Sierra de Ecuador, en una organización no gubernamental que contribuye al desarrollo de personas ciegas y con discapacidad visual. Tres preguntas de investigación dirigieron el presente estudio para identificar los factores únicos que ayudan o limitan el proceso de aprendizaje de EFL (inglés como lengua extranjera) para los estudiantes ciegos. Esta tesis tiene un paradigma cualitativo. Los sujetos de este estudio de caso fueron dos estudiantes de EFL, uno ciego y uno con baja visión. Los mismos fueron entrevistados a profundidad, también asistieron a las sesiones del grupo de enfoque con otros estudiantes ciegos de EFL y de otras áreas, y con profesionales de la institución mencionada anteriormente. Los dos métodos de recolección de datos fueron preparados y los resultados se grabaron, transcribieron, codificaron y analizaron. Por lo tanto, hubo asistentes invitados que permitieron comparar su percepción con los otros dos participantes.

A partir de los resultados, se puede concluir que los problemas más grandes en el aprendizaje de EFL para los estudiantes con discapacidades visuales pertenecen a un problema mayor. Este problema se relaciona a la lucha contra el volverse ciego progresivamente. Además, se refiere a las formas ocultas de desigualdad como la falta de escolarización. El estudio muestra que la educación de calidad todavía no está disponible para las personas ciegas. Por lo tanto, los resultados indican que la enseñanza de EFL va más allá de cualquier expectativa con respecto a un método de enseñanza adecuado para los ciegos.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes de EFL con discapacidad visual, adquisición de un segundo idioma, estudiante con baja visión.

ABSTRACT

This research describes the contextual factors that influence visually impaired and blind learners reality in Ecuador. This case study intends to explore the area of second language acquisition. It was conducted in Ecuador's Sierra region, in a non-governmental organization that contributes to the development of blind and visually impaired individuals. Three research questions guided the present study to identify the unique factors that help or limit the EFL (English as a Foreign Language) learning process for blind learners. This thesis has a qualitative paradigm. The subjects of this case study were two EFL learners, one blind and one with low-vision. They were interviewed in-depth; they also became attendees to the Focus Group sessions with other EFL blind learners, students, and professional workers at the institution mentioned above. Both data collection methods were prepared, recorded and transcribed, coded and analyzed. There were also guest attendees that allowed comparing their perception with the other two participants.

From these research results, it can be concluded that the biggest issues in EFL learning, students with visual disabilities are part of a larger problem. This major problem relates to the fight against becoming blind progressively. In addition, it refers to the hidden forms of inequality reflected in the lack of schooling. It shows that quality education is not yet available to the blind. Thus, the results indicate that teaching EFL goes beyond any expectation regarding a proper teaching method for the blind.

KEYWORDS

Visually impaired EFL learners, second language acquisition, low-vision learner.

INTRODUCCIÓN

Blind people participate in stages of psychological rehabilitation and the process of being educated in local basic or high mainstream schools or, sometimes rehabilitation centers exclusively for the blind and visually impaired students. They face education needs that must be examined and understood. Practical experience and preliminary small-scale research in Ecuador suggest that blind students and foreign languages teachers are not trained to use specific education learning/teaching strategies.

According to Ecuador's Constitution from 2008, all citizens have free access to education (Ecuador Const. Art. XXVIII). With modern access to information, blind people can use software that allows them to participate in today's knowledge through computer speech.

In some Ecuadorian universities, the role of education as applied to the minority society groups has been taken seriously. This fact allowed me to acquire experience with working with blind and visually impaired learners.

In the last decade, the government's Plan Nacional del Buen Vivir (2009) [National Plan for good living] stimulated a revolution in Ecuador's education system. Through this scheme, the Department of Labor Insertion - National Federation of the Blind of Ecuador (DIL-FENCE the initials for the Spanish terms) created a broader vision of education for its members.

This background brought about the necessity of contacting the local public University where I work and develop a project of English as a Foreign Language (EFL) instruction for the blind. Three general English teachers started the project. The challenging experience of working with blind learners determined new needs for the professionals to meet. This research project took place at the DIL-FENCE building for a morning class to four blind and visually impaired students with different education and blindness.

The case study aims to provide a rich description of the contextual factors that surround visually impaired and blind learners reality in Ecuador. The research sample involves two blind students from the same EFL class. It is an intent to explore the area of a second language acquisition in students with special visual needs. I have been not able to identify any research in this specific area in Ecuador.

LITERATURE REVIEW

Special characteristics of the education for the blind

Blind people are generally divided in two groups. Those that are visually impaired (visual learners), and legally blind (tactile learners). Jones identified a third group of blind people that learn through the two channels, print (visual) and Braille (tactile), (as cited in Rex, 1990, p. 54). Today, education of the visually handicapped is based on "a classification of low vision learners and minimal reliance on visual acuity" (Rex, 1990, p. 55) and thus children and adults of both groups are classified depending on their form of learning.

However, reading and writing in the tactile mode (Braille) has much more research due to the pragma-

tism of the Braille method. Anyhow, the good news is that the investigation of education for blind nowadays aims to find the most suitable media for literacy in the field. Al-Said (2010) explains that literacy conception in the area of education for the blind is "the ability to write and read Braille" (p.26). At this time access to information, has the same possibility through software that enables computers to talk. In this way, blind learners can use personal computers to listen to texts, and this makes a significant part of the information accessible to students with low vision or no vision. In fact, providing these kinds of tools makes them more independent in accessing their rights and in making decisions about their learning.

According to Rodriguez (2004), Ecuador's reformed law for disability that was in effect since 2001,

established the access to education in public and private institutions for all levels of the education system. It provided all the necessary support, in special and specific education for those who could not access regular education institutions due to the characteristics and grade of their impairment. New reforms to the same law in 2008 protect individuals from discrimination on the grounds of their disability. It establishes the right of people with disabilities to communicate via alternative forms. For example, Ecuadorian sign language for the deaf, speech only, Braille and others, and the right to be allowed to enter, stay and finish their studies in the National Education System (Ley Orgánica de Discapacidades. Art. XXVIII, § 3). Regarding these reforms to Ecuador's laws, it is mandatory for teachers at all levels of education to make the necessary adjustments to allow disabled students fully participate in education rights.

Inclusion of Visually Impaired Students

CONADIS in Ecuador determines national policies in consultation with representatives of the disabled population from the four sectorial federations of people with disabilities which were described before: FENEDIF, FENASEC, FEPAPDEM, and FENCE. The Federación Nacional de Ciegos de Ecuador (n.d.), [The National Federation of the Blind] FENCE was created through a Ministerial Covenant number 801 from 1987 and reformed in 2010. It aims to ensure the education, rehabilitation, labor insertion and social integration of people with visual impairment in the country.

The Ecuadorian Educational Ministry recommends that blind and partially blind individuals benefit from being educated in the same schools as sighted students. It supports the concept of integrative education of the blind into the newly rehabilitated school system of Ecuador. The previous educational system maintained the education of blind people within specialized centers as the case of FENCE. However, the provided help was not categorized according to specific disabilities or specific educational needs. The provided support originates from their offices, in other words, they do not work in classrooms. A new accountability report from Ministerio de Educación Ecuador (2015) states support in the classroom is an essential element of the attention to students with educational needs or disabili-

ty. The new education reforms in Ecuador should provide for the student's placement in mainstream schools and universities by considering an efficient use of the available resources in specialized centers as FENCE, and also the government should consider the training and support of workers for schools and universities as actual providers of inclusion.

Educators carry out their work directly. It is in face-to-face class with blind and visually impaired students that the work becomes specialized. The special educators teachers work as itinerant workers in many different schools, districts, and universities where their effort is necessary. The enrolment of visually disabled has increased in mainstream educational units. The specialized schools for blind have to become providers of transition, from specialized to mainstream education for the blind, and also become adaptors for more complex needs such as the ones they find when the blind and visually impaired face in inclusive mainstream schools (McCall, 1999).

The learning of English as a foreign language by the blind

As Conroy (2005) reports, there is little research in the area of teacher training needs and fruitful teaching of English for people with visual impairments. Moran and Macias (2015) have presented general dissertations about the same topic in Ecuador. Without a doubt, teaching EFL to the blind is challenging; in fact, there is a shortage of resources. Teachers need to develop an effective strategic syllabus and thoroughly detailed lesson plans that take into account the learners' impairment so as to improve the teaching process. Thus, the present research becomes a sociolinguistic and pedagogical contribution to the general English teaching field. The process of rehabilitation and a development of foreign language abilities involve integrating special learners into some of the traditional learning /teaching philosophies.

A general review of education strategies and practices for the blind is the theoretical base, in this case study, it takes into account the previous student knowledge. Authors like James Cummins and Stephen Krashen (1982), who are investigators of language acquisition, emphasize the importance of using research-based practices of second language lear-

ning and special education. Krashen (1982) compared two commonly confusing terms, language acquisition, and language learning. According to Krashen and Slinger (1975) language acquisition involves the message rather than the form of the utterances, and language learning explains error correction and grammar rules. The blind can carry out the above processes, in the same way as a sighted person.

Likewise, Coşkun (2013), illustrates that language teaching curricula should include activities involving touching and hearing to stimulate the interest of blind learners. In behaviorism, learning is the “acquisition of a new behavior” (Pritchard, Clark, Liberty, Champion, Wilson, & Woodward, 2009, p.6). Learning is also a result of a rewarding or reinforcing process. As Skinner (2011) claimed, inherent reinforcement and reward succeed when properly applied in teaching programs for learners with impairments.

Last but not least, the Relational Frame Theory (RFT) is a language acquisition theory based on the philosophy of Functional Contextualism that observes how people learn language by interacting with the environment. The studies about RFT suggest that people learn language through the method of inherent reinforcements (Hayes, C. & Barnes-Holmes, D. & Roche, B., 2001). RFT relates to the learning process of the blind that Al-Said (2010) noted by applying adapted models of learning and technologies that use elements like audible texts and reading through computer software.

According to Al-Said (2010) when studying the activity of reading by ear for blind students, research has produced many models related to reading and comprehension; he explored the relationship between listening comprehension, oral knowledge, and reading comprehension. Reading comprehension is recognized as a little more than decoding the visual print of a scientific organization of auditory language. Furthermore, Crowley addressed that many authors had studied the subject on sighted learners (as cited in Al-Said, 2010), they have studied the listening abilities of blind students and sighted learners in middle school grades. He believed that “reading by ear supplements Braille reading, and does not replace it; every resource can be useful to compensate the

sensory limitations imposed by blindness” (p.10). As Posey (2012) determines, teachers need to supplement some listening strategies by reading Braille as well, and among these strategies, he made value suggestions for constructing material; they can guide the intervention in groups to evaluate the learning of EFL with special-needs groups.

The previous experience brings about diversity as an issue that can affect children and adult students’ language performance. Inclusive programs for learning a foreign language are needed nowadays. However, ethnicity, language, and disabilities of different types can play a negative role in the inclusion process.

As Ainscow (1995) pointed out, today there exists the perception that special needs’ study programs require revision as a necessary part of the initiative for inclusive education. Here, the higher concept is to change integration to inclusive education. Integration includes ideas of accommodate students to their needs, and inclusion is a “larger and prior concept” (Flavell, 2014, p. 5). Thus the school can respond to the change of learning needs of disabled students.

Inclusive education in general counts on teachers to provide individual focusing without resulting in the humiliation of separate impaired students from the rest of more fortunate students. What is wanted is to find opportunities where they learn together and improve the quality of the education of both. Ainscow (1994) declares that research on effective inclusive education improves by thorough, complete school changes not just by changing teaching strategies.

While teaching EFL the traditional way to sighted learners by using a visual material, flash cards and gesturing to teach, teaching to blind students considers their disability as complete blindness and visual impaired as means of teaching. Many individuals with partial blindness rely on hearing, enlarged print or Braille. Normally the use of expanded texts or pictures is necessary, but teachers should also use realia and other things the students can learn from by touching. These types of media are necessary for full access to the curriculum.

DESIGN AND METHODS

Adelman, Kemmis, and Jenkins state that a Case Study is the research design for “an instance in action” (as cited in Cohen, Manion, & Morrison, 2013, p. 253). The research design approach chosen for this research was a Case Study, which consists of a single phenomenon as is the EFL class itself and at the same time a two-fold phenomenon for the two embedded units which are the studied individuals.

According to Mc Kay and Gass (2015) a case study “aims to provide a holistic description of language learning”; he also explains that a case study design can be applied to describe how a language is used and learned within a particular population in a determined setting.

The Unit of Analysis

Bryman (2015) reserves the term case study for those instances where the case is the focus of interest in its own right. This study deals with the range of experiences in the process of learning EFL from the two blind individuals examined. This study is considered in the special education of the region where I consider the case. It is hoped that it will benefit as a framework for further research in the area.

According to Miles and Huberman, the case is “in effect, the unit of analysis” (as cited in Baxter & Jack, 2008, p. 545).

The case	The Research Question
The experiences of two blind learners in the process of learning EFL	How do blind learners describe their experiences, feelings, and ideas about learning EFL?

As explained by Baxter and Jack (2008), propositions are helpful in any case study. They place the limits on the scope of the study and later guide the data collection and discussion, they are equated with a hypothesis in a quantitative paradigm, and both make educated guesses to the possible outcome of an experiment or research study.

Target group and selection

The sample was chosen according to the purpose and to best respond to this research questions (Creswell, 2002). It was also selected according to the case study design. The convenience sample is the two blind EFL learners, at the time of the study between the ages of 23 and 52, learning EFL in FENCE, a Non-Governmental Organization in Ecuador that provides basic literacy, Braille reading, mobility, and computer skills to the adult blind. The EFL lessons are part of an optional program from the university.

The two blind learners were treated as a unique sample; they are literate and have studied in mainstream basic schools. The variety in ages and situation may imply some differences in the perception the learners have of the process of learning.

The environment is the EFL lessons in the same classroom at DIL-FENCE facility. The blind have access to computers with screen reader software through listening to texts, and it makes up a significant part of the information and EFL input accessible to them. They do not only rely on Braille for reading and accessing information.

Description of context and participants

The research is developed at a local public university with an English teaching project, in a community assistance program with DIL-FENCE. It provides psychological support to the blind at the first stages of blindness, rehabilitation in their mobility and daily activities, literacy, and academic assistance to blind students in mainstream high schools and universities.

Demography and Economy

The city has a large population, it is one of the largest in the central Andes of Ecuador. It is a central city for transportation and stops on the Pan-American Highway that crosses Ecuador, a good percentage of the population works in agriculture. Around 40% of the population is indigenous, one of the highest percentages in Ecuador (Secretaría Nacional de Información [SNI], n.d. , pp. 8).

The region has experienced a sharp increasing in identity in the last decades due to a decolonization of cultural values. According to INEC (2010), the Ecuadorian illiteracy rate dropped from 9% in 2006 to 6.8% in 2010.

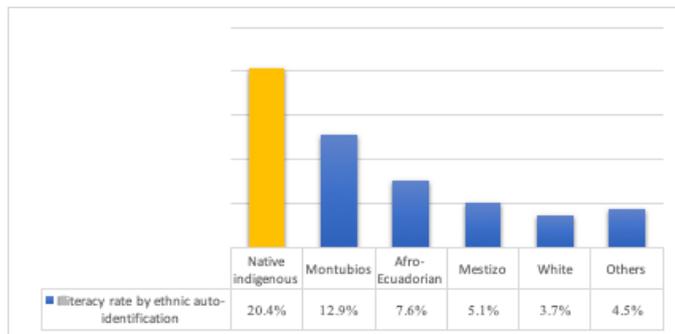


Figure 1. Illiteracy by ethnic auto-identification in the province (2010)

According to the INEC (2010), the population takes advantage of the resource of public education.

It is among the towns that have a high coverage of public education throughout the country with 81.4% of the population, much higher than the one in bigger cities like Quito and Guayaquil that barely reach a 60%. Education is accessible through specialized centers financed by the Ministerio de Educación del Ecuador and Consejo Nacional de Discapacidades, (Ecuadorian Education Ministry and the National Council for Impairments), CONADIS.

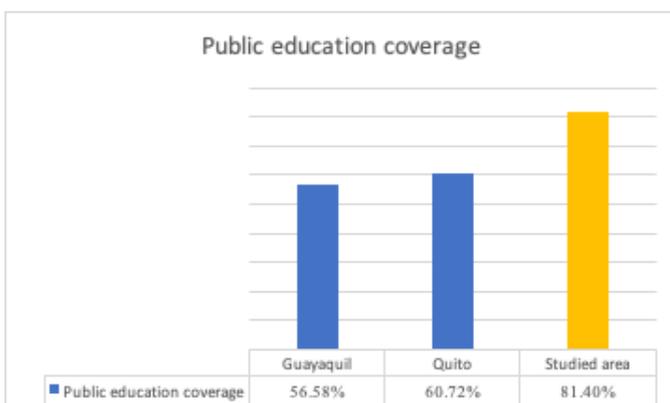


Figure 2. Public education coverage in the area

According to the INEC (2010), from the results of CPV, the population with impairments attending a special education in the city is more than 500 individuals. More than 5,000 people do not access education,

from a total of around 7,000 people with all different type of impairments in the urban and the rural area. From this number, almost 3,000 individuals have visual impairment and blindness.

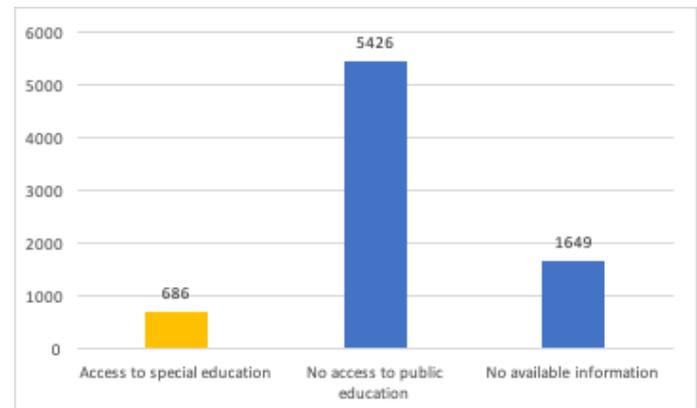


Figure 3. Population attending a special education in the area

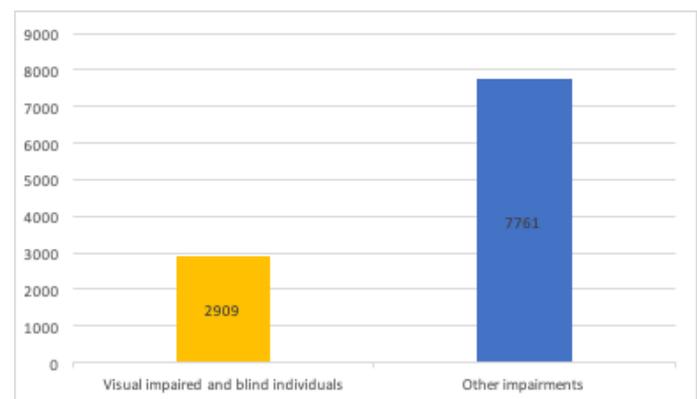


Figure 4. Population with blindness and visual impairments in the area

CONADIS has sectional and regional organizations that provide supportive special education with facilities in the city. The local DIL-FENCE is a branch of the national federation for adult blind special education and an Educational Unit which provides primary education for the blind children since founded in the 1980s.

The accessibility

To this support program and the context of a formal school for the blind is sometimes not possible for many circumstances as mobility; the extension of their services is by visiting their homes. In the same way, LU a young blind teacher in the regional center DIL-FENCE states that

“The psychology to convince the person with the disability is first. It is the first task because there are disabled people that are in the distant places. They live in rural and marginal urban areas; the work is shared with family members to support the disabled person, it comes first [translated statement]” (LU, personal communication, October 20, 2016).

Accordingly, the difficulty of mobility limits accesses to special education. A significant number of blind and visually impaired live in distant rural areas from where it is hard to travel to the central city where access would be less difficult.

In conformity NE, a 48-year-old instructor of the blind in DIL-FENCE, says that the organization has extended the support services to more individuals in the recent years. She describes the context as the setting where the participants develop their general learning capabilities, and the learning experiences are different for every person with a disability. She states: “we cannot treat all the visually impaired students the same and teach them in the same way. Each person assimilates the knowledge from their context.” [Focus group two, Second-sighted guest attendee, November 15, 2016].

She also describes the process of gaining access to the education process:

“In the case of blind students, it is a whole process. It is very different from those who go to regular school. The process here is first the psychological state of the blind person and their family. After overcoming the sensitization stage, then, comes the invitation to the center or in some cases, they want to receive us in their homes, to alphabetize them [translated statement]” (NE, personal communication, October 20, 2016).

The above-mentioned fundamental process requires that the blind pass through many stages of formation. After accepting their conditions with support, they receive formation in mobility, mathematics with abacus and literacy with Braille. At this point the blind students have built multiple studying options, and they can decide to take general EFL classes at the same FENCE facility in town.

The project began with an idea of helping organizations of the handicapped as a university assistance program through a formal agreement.

The agreement between DIL-FENCE and the university started in 2013. It was officially signed in 2014 and will last for four years. It provides six hours of EFL class per week in the morning without charge, with EFL teachers that have not received training for working with the blind. They are five blind and visually impaired learners with varied EFL levels. The class has had the same number of students for almost two years, but the number of instructors was reduced to only two. In the second stage, after 2015, the administration divided the class into a new beginners group of three students and an upper beginners EFL class of four learners.

The grammar book was provided by the Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), i.e., The Blind organization of Spain ONCE provided is an accessible audible textbook in two CD modules. In a second stage of the book, its evaluation material at the end allowed the students to prove an upper beginners level.

In the third stage of these EFL classes, in 2016, the university language center has a new director, the assistance agreement has continued as the only program with the community. The Language Center promoted the students to a second level, but only one student continued attending the EFL classes after finishing the two modules.

Nowadays, the researcher, as the only EFL teacher has integrated the two levels of the English class in one with three students.

Of these three, two have been unfailing attendees, and the third one takes one or two of the three weekly classes. In addition, two of the four learners awarded with the proficiency certificate a year ago, and that have upper beginners EFL level, have been retaking the course intermittently due to studies or work reasons.

Participants' description

The definition H-54 of the World Health Organization [WHO] (2016) the International Classification of

Diseases Tenth Edition [ICD-10] the learners are categorized as a severe visual impairment 2, and blindness 3, to the diseases due to hereditary retinal dystrophy – Retinitis Pigmentosa [RP]. In the first instance, the student CQ who is visually impaired, a public hospital diagnosed him with a severe progressive RP and the last exam last year determined he is 85% visually impaired.

He is the third of five brothers, nobody else in his family has the impairment. The visual impairment has been progressive since he was born and it got worst after he was 12 years old, now he is 23 and is single. CONADIS provides the students with an ID card that specifies the impairment and gives them access to some economic and health benefits. He attends high school in a distance learning program and learns with some study modules at home.

He has been receiving assistance from DIL-FENCE since he was 19 years old. CQ attended a local mainstream elementary school and finished it when he was 12 years old. CQ is in the second of the three years of general baccalaureate education, and he has exploited his English language and music skills.

The second case is JB, who is legally blind with some light perception. He has congenital blindness, both his father and a sister are blind. As with the others, a private doctor diagnosed him with RP in his early years. His loss of vision turned worse as a child and he became completely blind at 35, now he is 58. He got married at 43 to a sighted woman. She is a stay-at-home wife, they have a 12-year-old son without any vision problems. JB graduated with a licentiate (BA) in socio economics at a local university. He became a professional teacher when he was 32 years old, and taught the blind for years.

Today, he studies English to help his son in school. His son also likes English. As many fathers, he spends most of the day hours taking care of his son. In elementary school he did not receive special education. He became literate as a sighted person and was always good at mathematics. JB received mobility instruction and Braille instruction as a young in the capital city and learned to use the computer at DIL-FENCE.

DATA COLLECTION

As Reidmiller (2003) states, the qualitative data from case studies consist of detailed descriptions of events, people, interactions and situations and that its greatest strength is the ability to use multiple methods of data collection. This section describes the research procedures used to collect, describe and study the experiences of how blind and visually impaired individuals learn EFL.

I analyzed the instruments were analyzed for the validity and reliability. Interviews have validity when the questions used in the interview measure what they are supposed to measure. Since Cohen et al., (2013) state that invalidity is measured with the tendency to make mistakes; this “bias” is measured by comparing the obtained results to other validated interviews and also to Focus Groups.

Interviews

The primary data collection method for this case study was the interview. The interviews were semi-structured and open-ended in the Spanish language (Cohen, Manion, and Morrison, 2013, p.173). Thus, the question is asked, and the interview turns into a conversation. The information is recorded in audio and later transcribed.

Due to the EFL proficiency level of the participants, the personal interviews were in the Spanish language.

Gibb states that a FG accomplishes what is not accomplished by other methods (as cited in Escobar & Bonilla, 2009). This is due to the agreement on the topic that the contributors reach. The subjects' experiences and perceptions of English instruction and what they think are the best ways to learn a language were the basis for interviews.

Focus Groups

According to Reyes (1999), most of the techniques can be adapted to the research and its methodology. Moreover, the Focus Groups method is defined by Krueger as a discussion carefully designed to get

perceptions about a particular interest area (as cited in Reyes 1999, p. 82). To begin working, I developed a guide of topics and questions was developed, I used it as a framework the research questions and what I obtained as subsequent results of the FG sessions. I invited additional blind learners for the FG meetings; they provided information about experiences of learning EFL, feelings, beliefs, and attitudes. The FG had other guests in some cases, blind students or sighted individuals who are related to education for the blind. Thus, the meetings began as conversations, questions were asked, and observations, comments, and suggestions arose.

They sometimes were EFL students who had to drop the EFL lessons off for varied reasons. The guest attendants to the meetings were not necessarily students. The FGs were in the Spanish language. They were individually invited to collaborate with the research according to the topic to discuss in every session. They justly signed the informed concession letters which allowed me to use the provided information. The letter content about this concession was read at the beginning of every session.

Results from the Focus Groups and Interviews

Accessing textual content is possible for blind people by listening to a natural voice or recording. In regards to the preference that the blind for reading and writing by using a screen reader software, CQ expresses "I use the computer, and it is because of the time that it takes us to write, -if I write in Braille, it is slower because I must remember how to do it in Braille. And also writing in English has a different structure. I learned reading and writing in ink (print) -well, I do not relate the phrase with the Braille bumps, but with I do with ink writing." [Focus group four, Second Participant, February 15, 2017]

As the subject above stated the participants believe that reading-writing through listening is more practical for studying EFL. Additionally, through this practice, EFL comprehension is strengthened as a listening skill technique. This precept leaves the use of the Braille system in a complementary role for input in EFL teaching.

Participants agree that listening and understanding is a problem of development of the auditory sense that depends on different factors and the degree of blindness in each case. CQ states that "For us, well for me, my vision deteriorated at twelve, and it is a little more complicated because, for people who are born almost blind, they have a more developed sense of hearing. We can say that they do have a well-developed ear, but some people lost their sight in an accident or lost it little by little, as it happened to me." [Focus group three, Second Participant, February 09, 2017]

There is more than one aspect that interrupts the learning process of EFL. People who learned to read and write in print tend to have problems when learning grammar structures, but they do not have problems with pronunciation.

Participant GO had the opportunity to learn English in a mainstream high school. He explains how he learned pronunciation, and how it depends on the student's previous pronunciation knowledge. It depends on how a blind student perceives the sound of English words. He says "Sighted students learn faster. [...] but many times they make the mistake of pronouncing it as it is written [...] for us, it is easier to pronounce it, we learn the sounds." [Focus group three, Second guest participant, February 09, 2017]

The learning of words and their pronunciation is for a blind person a stage in the process. The student acquires vocabulary pronunciation by hearing it. But they need to learn the vocabulary before listening to it in other activities.

The method that I applied is to provide a precise and clear input which can help mislearned pronunciation. GO says "the methodology that you use, in which we first learn the pronunciation, I think it is good for me, from there we start by breaking down the word. As we are discovering, we are already dominating the pronunciation. Then from there, we are also relating to the words, when we use them." [Focus group three, Second guest participant, February 09, 2017]

The learning process of a blind person depends mainly on auditory perception. This is even more important when teaching EFL communication to the

blind. For good communication, they need correct pronunciation to be able to make their messages understandable.

DATA DESCRIPTION

According to Creswell (2002) a qualitative research design like the case study provides a comprehensive description of the setting. He explains the writer should take an ordinary experience and use detail to transport the audience to the setting and allow them to feel the situation. To this end, data description tells what came from the participant, their perceptions by using excerpts from the transcribed interviews.

The results chapter is a description of data collected regarding interviews with each participant and from the FG as well. According to Creswell (2002), a description and thematic development answers, the major research questions and allows understanding of central phenomenon (p.247). The cases study reports the present findings "by addressing each proposition" (Baxter & Jack, 2008, p. 555) and through it to place the data into preexisting literature and experiences. At the same time, this contrasting procedure ensures the description maintains its relationship to the research questions.

The process of reflection on data starts with the description of what was found. It is a complete description of results; it comes from the respondents in interviews and FG which will be categorized, themed and coded from transcripts. This data processing allows to connect categories and relate them to the existing literature (Bryman, 2015, p.577).

Study limitations

The limitations of this study are due mainly to the characteristics of a case study that by definition has a limited number of subjects.

There were only two blind people interviewed in depth for this study. They regularly study English at the specialized center for blindness in the city where this research was performed.

Another limitation was, the age of the subjects, they were both adults. So I was not able to collect data on what happens to EFL instruction at the primary or secondary level of education in Ecuador.

Geographical limitations should also be mentioned as the study took place in a small agricultural town far from the main urban centers of the country but geographically privileged in location for being in the middle of the country. Mobility problems are present, additionally in reference to access to specialized centers for the disabled.

CONCLUSIONS

It can be concluded that the biggest problems regarding EFL learning for students with vision problems involve features of a much larger problem. The principal factor of the major problem is related to the fact of becoming blind progressively. A hidden form of inequality is the lack of access, permanence and culmination of school. This study has revealed that quality education is not yet available to blind people who did not have the pre-regular education training, which is compulsory for the disabled.

Thus, the research discovered that teaching EFL is not only choosing a method or technique appropriate for a blind. It is also knowing about the process of previous training that includes the mental and psychological condition that allows them to observe education as a means of adjustment to a new reality that they accept with a determination to progress as human beings and to fully contribute to society.

The most significant discover was that this exclusion has impeded them from improving their standard of living. Through quality education, the blind can develop capacities to assume their rights as an element of a cognitive justice as explained by Nussbaum (2009). This principle includes EFL learning as a part of having a decent life, contributing to the development of their society as is the right of every human being.

Forms of learning vary for blind people. For example, it may be that a blind student has a visual intelligence or it may be that he learned in a visual manner when he was sighted. It does not mean that

he cannot learn in an auditory manner, now that he is blind. The lack of vision does not impede learning, by developing the remaining senses, the blind student – with effort– adopts an alternative form of learning that turns into a new kind of advanced intelligence. This is what happens with the development of memory in visually impaired and blind EFL learners, which is due to the constant hearing or tactile perception of the environment.

RECOMMENDATIONS

It is recommended that the teaching of English for both blind and sighted students do not significantly deviate from its larger context. Moreover, education in Ecuador is usually abstract; it should therefore reflect the real life context in the English teaching process. EFL for the blind and visually impaired teaching should be directly related to their lives.

The government should develop a special curriculum for each disability. Furthermore, the EFL teachers have to be trained in these techniques like total physical response (TPR) as well as in technological tools that assist blind and visually impaired in their learning.

It is also important to recommend reinforcement in the co-relation of mainstream institutions and specialized education as DIL-FENCE, fostering those linking programs that take in the knowledge of excluded groups and make them part of the ecology of cognition, with the purpose of making Universities aware of such cognition.

Finally, it is important to point out that failure to provide appropriate resources in learning English results in depriving society from quality human development.

REFERENCES

- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-155.
- Al-Said, S. K. Q. (2010). Expanding the Current Definition of Literacy Pertaining to Blind and Visually Impaired Individuals. ProQuest LLC.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Conroy, P. W. (2005). English Language Learners with Visual Impairments: Strategies to Enhance Learning. *RE: view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 101-108.
- Coşkun, A. (2013). English Language Teaching for the Visually Impaired Learners: Training Non-native English Teachers. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(1).
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ecuador Const. art. XXVIII.
- Ecuador, G. N. (2009). Plan nacional del buen vivir. Retrieved from *Constituyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*: http://issuu.com/publisenplades/docs/pnbv_2009-2013.
- Flavell, L. (2014). *Preparing to include special children in mainstream schools: A practical guide*. Routledge.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Springer Science & Business Media.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2010). El Censo Informa: Educación ,19 [Census Report: Education] [PDF Document]. Retrieved from http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2010). Población por condición de discapacidad, según provincia, cantón, parroquia y área de empadronamiento, Riobamba [Population by disability status, according to province, canton, village and numeration area, Riobamba]. [PDF Document]. Retrieved from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/?s=discapacidad>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2010). Resultados del Censo 2010 de Población y Vivienda Faciculo Provincial de Chimborazo, 8(5,8) [2010 Census of Population and Housing Chimborazo Province Module] [PDF Document]. Retrieved from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/chimborazo.pdf>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Krashen, S. D., & Seliger, H. W. (1975). The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly*, 173-183.
- Ley de Discapacidades Reformada. art. IV.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- McCall, S. (1999). Accessing the curriculum. *Children with visual impairment in mainstream settings*, 29-40.
- Ministerio de Educacion Ecuador (2015). Rendicion de Cuentas 2015, 57(24) [Accountability Report 2015] [PDF document]. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/04/2015-RENDICION-DE-CUENTASs.pdf>

- Ministerio de Salud Publica Ecuador. (2015). Personas con Discapacidad ,19(1)[Data File]. Retrieved from http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf
- Morán Macias, L. F. (2015). Programa de enseñanza aprendizaje del Idioma Ingles, Nivel básico, aplicando la fonética para personas con discapacidad visual. [Learning program teaching English language, basic level, using phonetics for visually impaired people]. (Bachelor's Thesis) Retrieved from <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11414/1/UPS-GT001584.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2009). *Frontiers of Justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Posey, V. K., & Henderson, B. W. (2012). Comprehensive Adult Student Assessment Systems braille reading assessment: an exploratory study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(8), 488.
- Pritchard, V. E., Clark, C. A., Liberty, K., Champion, P. R., Wilson, K., & Woodward, L. J. (2009). Early school-based learning difficulties in children born very preterm. *Early human development*, 85(4), 215-224.
- Reidmiller, L. L. (2003). Art for the visually impaired and blind: A case study of one artist's solution (Order No. 3093690). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305316892). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305316892?accountid=35177>
- Rex, E. J. (1990). The education of visually handicapped learners: An overview of research-research issues. *Peabody Journal of Education*, 67(2), 54-73.
- Reyes, T. (1999, December). Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso. [Qualitative Research Methods: Focus groups and case study]. In *Forum empresarial* (Vol. 4, No. 2, pp. 75-87).
- Rodríguez, N. (2004). Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Secretaria Nacional de Informacion. (n.d.). 061-Riobamba Chimborazo,5(1,2,5). [PDF document]. Retrieved from http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/Portal%20SNI%202014/FICHAS%20F/0601_RIOBAMBA_CHIMBORAZO.pdf
- World Health Organization. (2016). ICD-10 Version: 2016 (VII Diseases of the eye and adnexa) [Data file]. Retrieved from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/H53-H54>

PEDAGOGÍA DE ALTERIDAD, PARA EL FORTALECIMIENTO DE PROCESOS DE INCLUSIÓN DE IDENTIDAD AUTÓCTONA EN EL AULA

Nilvan Geraldo Quinzo Noboa

Universidad Estatal de Bolívar
Ecuador

Claudia Gabriela Riera Quito

Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador

Licenciado en Cultura Física y Entrenamiento Deportivo en Atletismo y Danza Folclórica. Estudiante del Programa de Maestría en Entrenamiento Deportivo (UEB). Docente, Liceo Policial – Riobamba

Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora de ciencias exactas. Estudiante del Programa de Maestría en Pedagogía, mención Docencia Intercultural (UNACH). Docente, Unidad Educativa “Amelia Gallegos Díaz”.

RESUMEN

Actualmente se identifica un gran porcentaje de estudiantes indígenas los cuales reniegan su identidad autóctona, ya que existe discriminación entre compañeros, además de un gran índice de discriminación de la ciudadanía hacia este grupo de estudiantes, no existe motivación en el proceso de aprendizaje para valorar su identidad autóctona, por lo que asumen una identidad foránea (Mestiza). El objetivo de la investigación es, demostrar de qué manera la Pedagogía de Alteridad fortalece los procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula; ya que la alteridad en el proceso de aprendizaje surge ante la necesidad de brindar hospitalidad al otro; el docente planifica el aprendizaje considerando el contexto sociocultural del estudiante, sin excluir ni discriminar a ninguno; la investigación hace uso combinado de los enfoques cuantitativos y cualitativos, utiliza el Método Deductivo en sus tres fases: aplicación, comprensión y demostración ya que la investigación en aplicada, se utiliza este método puesto que se parte de la observación, para luego fundamentar teóricamente, se plantea y se comprueba la hipótesis y se extrae conclusiones y recomendaciones. Para comprobar la hipótesis se aplicó la prueba Diferencia de Proporciones. Se concluye que La Pedagogía de alteridad, a través de: el autorreconocimiento y el trabajo colaborativo, fortalece los de procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula.

PALABRAS CLAVE

Alteridad, inclusión, identidad autóctona.

ABSTRACT

Currently, a large percentage of students are identified, who deny their autochthonous identity, who exist among their peers, as well as a high rate of citizenship discrimination for this group of students; There is no motivation in the teaching-learning process to assess their culture, so a foreign identity (Mestizo) is assumed. The objective of the research is to demonstrate what Pedagogy of Otherness is, to strengthen the processes of inclusion of indigenous identity in the classroom; since the otherness in the learning process arises from the need to provide attention to the other; the teacher plans the learning The sociocultural context of the student, without excluding or discriminating against any; the method that governs the investigation is the method Deductive in its three phases: application, understanding and demonstration that the investigation in the application, the method of the part of the observation is used, of course, theoretically, it is posed and the hypothesis is checked and conclusions and recommendations are drawn. Differences of proportions. It is concluded that Pedagogy of otherness, through: self-recognition and collaborative work, strengthens the processes of inclusion of indigenous identity in the classroom.

KEY WORDS

Otherness, inclusion, autochthonous identity.

INTRODUCCIÓN.

Este artículo es el resultado de una investigación realizada, en la Unidad Educativa “Amelia Gallegos Díaz” de la Ciudad de Riobamba – Ecuador, cuyo objetivo general es demostrar de qué manera la Pedagogía de alteridad fortalece los procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula. El sistema educativo debe adaptar el proceso de aprendizaje al contexto sociocultural de los estudiantes, respetando las diferencias individuales y culturales, ya que la educación no constituye un único edificio de conceptos universales, sino por el contrario, son diversos edificios relacionados que tienen lugar en diferentes contextos, por lo que resultaría más sencillo el hecho de aprender considerando la realidad sociocultural de cada estudiante; cuando un docente rechaza otra forma de conocimientos y de saberes, se genera un modo de exclusión social, pues esto conlleva a la discriminación de las prácticas sociales que dan sustento a dichos saberes. La diversidad es parte de la convivencia diaria, por lo que, existen diferentes culturas, costumbres, maneras de actuar, ser y sentir que merecen respeto, cuando lo hacemos propiciamos la alteridad y evitamos hacer juicios de valor. La alteridad busca siempre la justicia social que asegura a todas las personas condiciones de vida y de trabajo, dignas e igualitarias y propende iguales oportunidades para alcanzar metas sin hacer diferencias entre las personas, favorece las relaciones armónicas y disminuye brechas de discriminación y exclusión.

El impacto de la investigación es institucional y personal ya que los estudiantes han incorporado en su desarrollo destrezas y actitudes que proporcionan un ambiente adecuado para el autorreconocimiento y el trabajo colaborativo, los conocimientos adquiridos podrán ser utilizados en cualquier ámbito de la vida para solucionar problemas, permitiéndoles vivir la diversidad con alteridad.

Se pretende comprobar dos hipótesis:

La Pedagogía de alteridad, mediante el autorreconocimiento, fortalece los procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula, elevando la autoestima en los estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz.

La Pedagogía de alteridad, mediante el aprendizaje colaborativo, fortalece los procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula, elevando el rendimiento académico de los estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz.

DESARROLLO

La pedagogía es la Ciencia de la Educación, es el conjunto de saberes que busca tener impacto en el proceso educativo, es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la educación, aquel proceso en donde el sujeto pasa de una conciencia en sí a una conciencia para sí, reconoce el lugar que ocupa en el mundo, se reconoce como constructor y transformador de éste. “La ciencia pedagógica es la orientación metódica y científica del quehacer educativo, la ciencia didáctica lo es de la enseñanza” (Lucio, 1989, p.39). Con los avances de la ciencia y la tecnología la educación también ha dado un giro abismal aunque sumamente superficial, se han desarrollado nuevas: estrategias, metodolo-

gías, recursos didácticos, incluso la forma de evaluar ha cambiado, pero lamentablemente no ha cambiado el proceso de aprendizaje, es decir la educación como práctica en el aula, lo que claramente Ortega (2004) afirma: “...la enseñanza con pretensiones impositivas, marcada por la idea de que el alumno es alguien que está de paso, usuario o inquilino provisional de un espacio y de un tiempo que al profesor solo le compete administrar” (p.11). Prácticamente refleja la idea de una educación obsesionada más por la disciplina, que por generar estrategias para facilitar el aprendizaje valioso de todos los estudiantes considerando siempre su entorno social y cultural.

Ante esta problemática la alteridad es una alternativa para una educación transformadora, pero,

¿qué es la alteridad?, su significación tiene relación con la experiencia de la otredad: la presencia del Otro humano, de su rostro, es clave en el seno de una subjetividad ética (Lévinas, 1993). La cual pretende realizar una modificación de la noción tradicional del propio yo y replantea el significado del otro (El prójimo), entender que ese otro tienen diferentes intereses, por lo que aprende diferente, porque su contexto socio cultural es diferente. La alteridad entendida como acogida del otro, significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es, el ser integral (Lévinas, 1993). Es decir, implica confianza, guía, acompañamiento y además aceptar el hecho de que se puede aprender cosas del otro, la educación vista desde la alteridad significa, por sobre todo, la construcción de una comunidad de diálogo donde todos aporten y participen activa y creativamente en el proceso de aprendizaje, evitando que la educación se convierta en lo que manifiesta Darling (2001): “Al igual que las industrias manufactureras, las escuelas se desarrollaron como organizaciones basadas en la especialización de funciones y en la gestión mediante procedimientos cuidadosamente prescritos y diseñados para obtener productos estandarizados” (p.55). Olvidando que la educación es un proceso singular e irrepetible, cuyos resultados son siempre inciertos, al ser el docente el dueño de la verdad, deja en una condición de inferioridad a los estudiantes pues consideran que ellos no tienen nada que aportar en la construcción del conocimiento, el yo educador niega la presencia de los otros educandos, entonces en vez de hablar de una relación hablaremos de autoritarismo (Accorinti, 1999).

El concepto de identidad es fundamental para comprender la interculturalidad, vivimos en una sociedad que ha pasado de la forma de vida comunitaria a una vida individualizada, por lo que el individualismo es uno de los cambios que más ha marcado nuestra época. La identidad es entendida como un conjunto de rasgos específicos de un individuo, constituye un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Para (Maldonado & Hernández, 2010)

La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin em-

bargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Por ello, el concepto de identidad aparece relacionado con el individuo, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad social. (p.231)

La identidad es aquello que nos une o nos diferencia como grupo culturalmente definido, además permite enfrentarse de manera creativa ante problemas de la vida cotidiana. La Cultura es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones. La diversidad cultural es la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. El contenido cultural es el sentido, simbólico, la dimensión artística y los valores culturales que emanan de las identidades culturales que las expresan. La identidad define la pertenencia o no pertenencia a un grupo culturalmente definido.

Está estrechamente relacionada con la autoestima, todos consiente e inconscientemente albergamos en nuestro interior opiniones y criterios respecto a nosotros mismo, todo esto incide además en la manera en que vemos el mundo, la autoestima es la valoración que hacemos de nosotros mismos sobre la base de las sensaciones y experiencias que hemos ido incorporando a lo largo de la vida, indica claramente que la identidad y el autoestima está definido por el contexto sociocultural en el que se vive.

La identidad y la autoestima facilitan el autorreconocimiento “es el resultado de un el proceso reflexivo mediante el cual la persona adquiere noción de su persona, de sus cualidades y características” (Fernández, 2015, p.241). Lo que permite a cada persona valorarse y adaptarse a su contexto, en el proceso de aprendizaje el autorreconocimiento es fundamental, ya que mediante este se elevará la autoestima mediante la valoración cultural.

Es parte fundamental de la interculturalidad, la noción de identidad surge a partir del año 1950; como resultados de los cambios culturales para definir la identidad del sujeto es especifican tres etapas, ya que el ser humano ha ido evolucionando y surge la necesidad de que exista una evolución de la identidad: inicialmente la identidad se conceptualizaba en términos individualistas porque el sujeto era considerado de ese modo, con una identidad fija, invariable y dada desde sus inicios; luego se considera al sujeto un ser sociológico, a partir de ese momentos la identidad abandona la idea de individualización, ya que se considera que la misma se forma a través de la relación con otro u otros; finalmente se considera que la identidad es producto de la construcción social, que se da a través de procesos socio comunicativos, se considera al sujeto un ser descentralizado y compuesto por una variedad de identidades.

Taylor citado por Marcus (2001) indica que la identidad se construye a través de tres etapas: el reconocimiento de sí mismo que corresponde al nivel de la personalidad como una condición resultante del desarrollo y la psicología evolutiva, se establece la relación entre el individuo y la realidad para formar la identidad de yo; El reconocimiento hacia otros, en donde se establece un punto de encuentro entre la individualidad y la colectividad para fijar la identidad personal que barca las experiencias individuales como resultado de las interacciones sociales; el reconocimiento que otros hacen hacia nosotros, aquí se conforma la identidad social entendida como el resultado de la interacción del individuo con su contexto, como rasgos y características de su posición o estructura social, ya que la identidad no es considerada como dada o estática, se construye y reconstruye de acuerdo a las relaciones sociales que mantenga el sujeto.

Los términos cultura e identidad están estrechamente relacionados, actúan como complementos, como manifiesta Alonso citado por Marcus (2011) “cultura e identidad pueden ser entendidas como caras de una misma moneda, incluso pueden ser confundidas” (p.12). Tomando como punto de partida esta definición puede entenderse la cultura como una red de significados y la identidad como una forma de expresión de la cultura, como un aspecto crucial de la reproducción cultural. La identidad así es la cultura internalizada en

sujetos, subjetivada, apropiada bajo conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros es decir con los miembros de la comunidad.

El ser humano es un ser social por lo que aprender a trabajar colaborativamente es fundamental para la resolución de problemas de la vida, es la actividad que efectúan pequeños grupos de estudiantes dentro de las aulas de clase; los integrantes intercambian información, tanto la que activan conocimientos previos, como la que investigan. Posteriormente trabajan en la tarea propuesta hasta que han concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación, mediante lo cual se está fortaleciendo el perfil de salida de un bachiller ecuatoriano, que según el Currículo Mineduc (2015) “Este perfil de salida se define a partir de tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad” (p.9). Se establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria. Es necesario reafirmar la identidad autóctona de los pueblos, con el apoyo de las instituciones educativas y por ende con el apoyo de entidades gubernamentales, para preservarla como un derecho de los pueblos y nacionalidades.

METODOLOGÍA

La investigación responde al uso combinado de los enfoques cualitativos y cuantitativos, se utilizó el método deductivo en sus tres etapas: aplicación, comprensión y demostración. La investigación es de tipo de aplicativa ya que se plantea alternativas de solución al problema identificado; de laboratorio porque la investigación se realizó en las aula de la Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz, se manejó una variable del antes y del después, para comprobar las hipótesis se utilizó la prueba de diferencia de proporciones. Se trabajó con 33 estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado paralelo “A” y 32 estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado paralelo “E”, lo que da un total de 65 estudiantes que corresponden a la muestra. Las técnicas empleadas fueron la observación directa y evaluaciones de base estructurada, como instrumento se utilizó la Guía de observación científica y el cuestionario respectivamente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el desarrollo de la investigación se pudo evidenciar que:

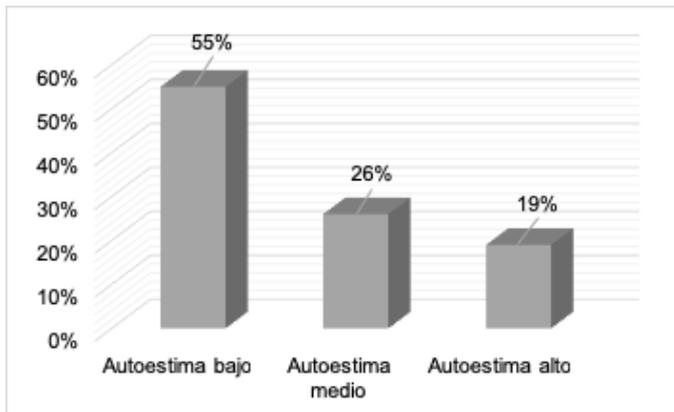


Gráfico 1: Nivel de autoestima antes
Fuente: Aplicación del test de Rosenberg.

De 65 estudiantes el 55% de los estudiantes tienen el autoestima bajo, el 26% de los estudiantes tienen el autoestima medio y el 19% de los estudiantes tienen el autoestima alto.

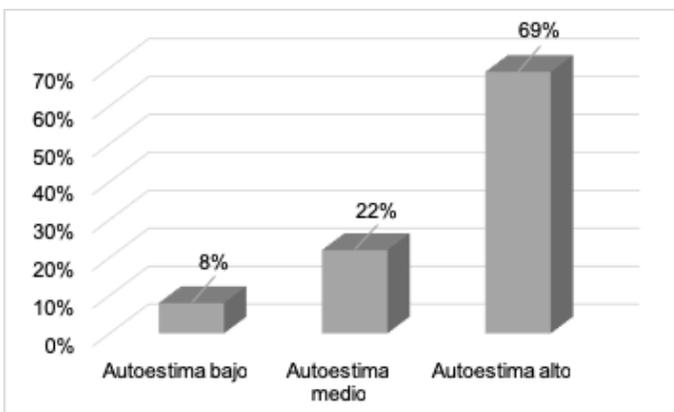


Gráfico 2: Nivel de autoestima después
Fuente: Aplicación del test de Rosenberg.

De 65 estudiantes el 8% de los estudiantes tienen el autoestima bajo, el 22% de los estudiantes tienen el autoestima medio y el 69% de los estudiantes tienen el autoestima alto.

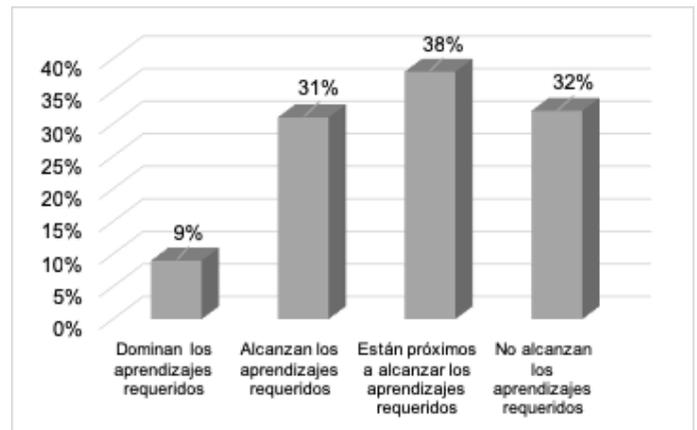


Gráfico 3: Rendimiento académico antes
Fuente: Actas de calificaciones de la Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz.

De 65 estudiantes 9% dominan los aprendizajes requeridos, el 31% alcanzan los aprendizajes requeridos, el 38% están próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos, 22% no alcanzan los aprendizajes requeridos.

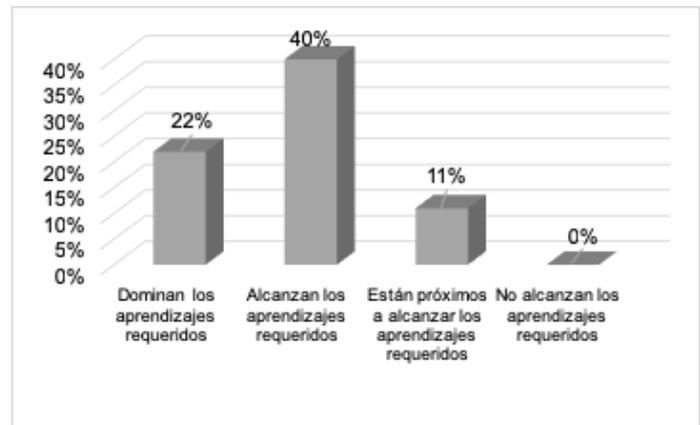


Gráfico 4: Rendimiento académico después
Fuente: Actas de calificaciones de la Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz.

De 65 estudiantes 52% dominan los aprendizajes requeridos, el 40% alcanzan los aprendizajes requeridos, el 11% está próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos, 0% no alcanzan los aprendizajes requeridos.

Esta investigación tuvo como propósito identificar y describir de qué manera la pedagogía de la alteridad fortalece los procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula. Sobre todo se pretendió eviden-

ciar cuáles son aquellos eventos que más se presentaron en el grupo estudiado. A continuación se discuten los principales hallazgos de la investigación:

La aproximación a la alteridad en el aula de clase permitió considerar argumentos desde la perspectiva de los implicados en el proceso. El acercamiento al pensamiento del filósofo Emmanuel Levinas sirvió como guía para la investigación; de igual manera, la relación entre el enfoque cualitativo y cuantitativo facilitó explorar cómo se ve el mundo desde las perspectivas de los participantes, es decir, de los estudiantes.

Las experiencias de los estudiantes investigados, permiten interpretar nuevos espacios y horizontes en la educación apoyados en la ley orgánica de educación intercultural.

“Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura”. (Mineduc, 2015, p.12).

Constituye la fundamentación socio antropológica de la sociedad y permitirá prefigurar auténticos modos de responder al otro que presenta en su rostro desconocido y natural auténticos actos de bondad.

Posterior al análisis de los datos obtenidos se comprueban las hipótesis de investigación, es decir, la Pedagogía de Alteridad mediante el autorreconocimiento elevando el autoestima y el trabajo colaborativo elevando el rendimiento académico fortalece los de procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula.

CONCLUSIONES

La Pedagogía de alteridad, mediante el autorreconocimiento, si fortalece los procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula, elevando la autoestima en los estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz.

La Pedagogía de alteridad, mediante el aprendizaje colaborativo, si fortalece los de procesos de inclusión de identidad autóctona en el aula, elevando el rendimiento académico de los estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accorinti, S. (1999). Introducción a la filosofía para niños . Buenos Aires : Manantial.
- Blanco, H., Higueta, C., & Oliveras, M. L. (2014). Una mirada a la Etnomatemática y la Educación Matemática en Colombia: caminos recorridos. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 245 - 269.
- Currículo. (2015). Currículo de EGB y BGU . 9.
- Darling, H. (2001). El derecho de aprender. Bancelona: Editorial Ariel.
- Fernández, J. (2015). Atención a la diversidad en el aula de educación infantil . Espeña: Ediciones Paraninfo S.A.
- Lévinas, E. (1993). El tiempo y el otro. Barcelona: Paidos.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica:diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 35 - 46 .
- Maldonado, A., & Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad . *Scielo*, 229 - 251.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 107 - 114.
- Marcus, L. (2001). Cultura e identidad. España: Buenlib.
- Mineduc. (2015). Ley orgánica de educación intercultural. quito: Dirección nacional de normativa jurídico educativa.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogia de la alteridad. *revista española de pedagogía*, 5-30.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO CLAVE PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL BACHILLERATO TÉCNICO

Lcda. Egled Paola Heredia Torres

Maestrante en Educación
Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Lcda. Jéssica Valeria Heredia Torres

Quito, Ecuador

Mg. Paúl Baldeón Egas

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Maestrante en Educación mediado por TIC en la Universidad Tecnológica Israel, docente durante 10 años en Bachillerato, especialidad Biología y Química.

egled07ch@yahoo.es

Periodista del Diario el Comercio durante 5 años, especialista en el área de Educación y Salud en el Diario el Comercio, Periodista y presentadora de noticia en Radio Tarqui y Periodista de la Coordinadora de Radios Populares y Educativas del Ecuador (CORAPE).

valeherediatorres26@gmail.com

Ingeniero en Sistemas y Magister en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente (PUCESI), Profesor-Investigador Universidad Tecnológica Israel, 9 años de experiencia en docencia superior, avalado por 3 años consecutivos como Par Académico Iberoamericano en Informática, Planificación Estratégica y Gestión por la Red Iberoamericana de Pedagogía REDIPE.

pbaldeon@uisrael.edu.ec

RESUMEN

La interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se constituyen en uno de los caminos para que el aprendizaje llegue de forma diferente y oportuna al estudiante. De acuerdo a la investigación la construcción de proyectos interdisciplinarios en el área técnica fortalecerá habilidades y destrezas para desarrollarse a futuro. El aprender haciendo es la base de este nivel de educación, es decir, los estudiantes reciben los conocimientos y luego los ponen en práctica. Es por ello que se necesita construir proyectos interdisciplinarios para que su formación sea integral, puedan resolver problemas de la vida diaria y desarrollarse en el ámbito laboral.

En este trabajo, además, se explica sobre la importancia del ABP, que permite que el estudiante sea el protagonista y constructor del conocimiento. Adicionalmente se mejora la motivación e innovación en el aula de clase, donde se fomenta la indagación-investigación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas cotidianos mediante la criticidad, reflexión y creación del estudiante. El profesor es el que planifica, guía e incluso vincula disciplinas a los proyectos para llegar a un producto final, siendo el pilar fundamental para la construcción del conocimiento. El trabajo con proyectos interdisciplinarios mejora las competencias del bachillerato técnico, ya que el mundo moderno exige formación permanente, tomando en cuenta que la parte técnica está relacionada directamente con el educación continua y el autoaprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Basado en Proyectos, proyectos interdisciplinarios, bachillero técnico, reflexión, enseñanza, aprendizaje, competencias.

ABSTRACT

Interdisciplinarity and project-based learning (PBL) are one of the ways for learning to arrive in a different and timely manner to the student. According to the research, the construction of interdisciplinary projects in the technical area will strengthen skills and abilities to develop in the future. Learning by doing is the basis of this level of education, that is, students receive the knowledge and then put it into practice. That is why you need to build interdisciplinary projects so that your training is comprehensive, can solve problems of daily life and develop in the workplace.

In this work, it is also explained about the importance of PBL, which allows the student to be the protagonist and constructor of knowledge. In addition, motivation and innovation in the classroom are improved, where research-research, collaborative work and the resolution of everyday problems through criticality, reflection and student creation are encouraged. The teacher is the one who plans, guides and even links disciplines to the projects to arrive at a final product, being the fundamental pillar for the construction of knowledge. The work with interdisciplinary projects improves the skills of the technical baccalaureate, since the modern world requires permanent training, taking into account that the technical part is directly related to continuing education and self-learning.

KEYWORDS

Project-based learning, interdisciplinary projects, technical baccalaureate, reflection, teaching, learning, competences.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre interdisciplinariedad vieron la luz en 1979 en Italia, (Vaideanu, 1987. p.531), de acuerdo a la recopilación de la información propia del autor los países latinoamericanos como México, Chile, Cuba y Argentina, se han elaborado investigaciones sobre la importancia de la vinculación entre disciplinas en los diferentes niveles de estudio.

Para lograrlo, investigadores en educación resaltan la necesidad de trabajar en proyectos interdisciplinarios utilizando el ABP, el cual su objetivo es dejar atrás a las antiguas metodologías tradicionales y lineales, las cuales se poseen un enfoque de enseñanza directa, y pasar a una metodología que permite a los estudiantes alcanzar conocimientos y competencias claves mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real.

El ABP posee características importantes, que dentro de las aulas se debe fomentar la criticidad, la reflexión y la creación de nuevos saberes. El estudiante es el centro y el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y el que construye su propio conocimiento.

La construcción de proyectos interdisciplinarios aún no está vigente en todas las ramas y niveles del conocimiento. Sin embargo, por las investigaciones realizadas, se posee la hipótesis que es la mejor forma de trabajar en el bachillerato técnico.

En Ecuador el nivel técnico y tecnológico ha sido desvalorizado. En los últimos años, el Gobierno Nacional apostó por la educación técnica como un medio para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Una muestra de esto es la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el artículo 114, establece la creación de institutos superiores técnicos y tecnológicos, en el artículo 116, se establece que “el principio de integralidad supone la articulación entre el Sistema Nacional de Educación, sus diferentes niveles de enseñanza, aprendizaje y modalidades, con el Sistema de Educación Superior; así como la articulación al interior del propio Sistema de Educación Superior. Para garantizar este principio, las instituciones del Sistema de Educación Superior, articularán e integrarán de manera efectiva a los actores y procesos, en especial del bachillerato” (p.33).

La intención es prepararlos de forma integral para que desarrollen competencias y habilidades propias del mundo actual.

La interrogante es: **¿Será la interdisciplinariedad la clave para una educación integral en el bachillerato técnico?**

DESARROLLO

La interdisciplinariedad a través de los tiempos

En las últimas décadas, la interdisciplinariedad se volvió un reto para los docentes, que buscan demostrar que la vinculación de las disciplinas ayudará a fomentar una educación integral.

La UNESCO, por ejemplo, menciona que “para tener un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad se debe integrar diferentes disciplinas”. Desde ahí

la interdisciplinariedad toma auge en los niveles de enseñanza, por lo que se investiga: metodología, contenidos, formación docente, con la intención de mejorar los procesos educativos (Vaideanu, 1987. p.8).

Las autoras Hernández y Patiño (2000) enfocan sus estudios en una educación técnica de calidad. La intención es construir una educación técnica en donde los estudiantes se formen de manera integral. Lo que implica que no solo se debe conocer una sola disciplina sino interactuar con creatividad e innovación en diferentes ramas del conocimiento, con la intención de

resolver problemas de la vida cotidiana (Citado en Fonden, 2008, p.20).

Para que haya un trabajo interdisciplinario con los estudiantes de cualquier nivel del conocimiento, los docentes y las autoridades tienen que prepararse con antelación como lo menciona Perera (2000) “El carácter interdisciplinario del proceso de enseñanza aprendizaje requiere de una transformación profunda en las concepciones metodológicas de maestros, profesores y directivos y en las actitudes y relaciones entre los sujetos que intervienen en el proceso” (p.7).

De tal manera, una verdadera interdisciplinariedad en el ámbito educativo es posible siempre y cuando exista preparación de autoridades y profesores. Un profesorado capacitado con metodología acorde a la época en pleno siglo XXI en la que se desenvuelven los estudiantes, es la clave para que haya armonía en las aulas.

En relación a la interdisciplinariedad y el plan de estudio, Antonio, R (2009) manifestó que el mundo es interdisciplinario, ya que ningún fenómeno de la vida interactúa de forma independiente. El centro educativo debe contribuir con un plan de estudios de vinculación interdisciplinaria para mejorar la enseñanza. Estos procedimientos formarán seres humanos más preparados y con conocimientos integrales del mundo que les rodea (p.2).

Con este antecedente, se enfatiza que décadas atrás se propuso la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, pero lamentablemente este eje solo está presente en las planificaciones pero en el aula no se percibe aún, ya que la razón principal es la falta de formación e iniciativa de los docentes.

En sus estudios sobre interdisciplinariedad, Carvajal (2010), afirma que “la educación es integral cuando aborda temas complejos. En esta investigación se establece que una educación interdisciplinaria es la clave para fomentar la investigación científica” (p.1).

En otro ámbito Chacón (2012), realiza estudios sobre los proyectos interdisciplinarios y la formación

docente. Ellos deben estar en constante preparación y formación de conocimiento. El objetivo esencial es que exista calidad educativa con miras a que se den cambios globalizadores de currículo y metodología. El estudio propone proyectos interdisciplinarios que integren disciplinas para mejorar la educación (p.20).

Bajo el punto de vista del trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios generan procesos reflexivos y críticos que fomentan la construcción del desarrollo docente.

Esta investigación que realiza el autor es un enfoque importante en el campo de la educación, ya que el docente tiene que vivir una enseñanza interdisciplinaria para enseñar a sus estudiantes en un futuro. Por este motivo cualquier contenido sirve de directriz para vincular disciplinas y unificar contenidos para resolver problemas.

En relación a educación superior, Llano (2016), explica que “las relaciones interdisciplinarias constituyen una vía que posibilita perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de profesionales, teniendo en cuenta que el desarrollo científico técnico” (p.325).

La interdisciplinariedad es una manera de mejorar la enseñanza. Los procesos de aprendizaje deben vincularse para relacionar el conocimiento. Si bien es cierto la integración del conocimiento no es fácil, pero con capacitación profesional, organización, creatividad es posible.

Según Llano (2016), manifiesta en su estudio lo siguiente: “Un elemento fundamental de la educación contemporánea, referido a organizar los planes de estudio de manera tal que desarrollen en los estudiantes un cuadro coherente del mundo, mediante la enseñanza de las interrelaciones que existen entre todos los fenómenos del universo, para que no aprendan fragmentadamente lo que se produce de manera integrada en la vida real” (p.321).

La base para que exista una interpretación coherente del mundo que nos rodea. Lo ideal en educación es que el estudiante aprenda en el aula y lleve ese conocimiento a la práctica diaria. En la educación

contemporánea una forma de lograr el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la vinculación de las disciplinas.

En el Ecuador se realizó estudios interdisciplinarios en educación. Entre ellos López (2012) afirma que: “se debe dejar atrás el tomar una única disciplina para estudiar un fenómeno, si esto siguiese sucediendo no se podría avanzar en el conocimiento científico ni construir conocimiento”. Significa que un estudiante de grado debe prepararse en la universidad en diferentes temas relacionados a su profesión, interrelacionando con ámbitos fuera de su contexto y resolverlos. Su finalidad es buscar resolución de conflictos que les ayudará en su ámbito profesional.

Vilca (2017) explica la propuesta de su trabajo de investigación plasmado en los libros de especialidad, concedidos por el gobierno, donde sostiene que “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una técnica didáctica que brinda la ayuda para que el proceso de aprendizaje se convierta en una verdadera herramienta para los estudiantes, a través de la cual puedan construir conocimiento útil tanto en la parte académica como en la parte profesional, lo que permitirá a la universidad ofrecer a la sociedad profesionales preparados de forma idónea que podrán insertarse de inmediato a la vida laboral” (p.105).

La idea es fomentar el aprendizaje basado en proyectos, con un tinte interdisciplinario para mejorar la educación, es sugerir una educación holística, integral, en la que se vinculen disciplinas para obtener un producto final innovador.

¿Cómo construir un proyecto interdisciplinario mediante el ABP?

Para entender que es el aprendizaje basado en proyectos Guedes (2007) explica que: “el ABP es “un ambiente de aprendizaje activo centrado en los/las estudiantes y es una técnica didáctica que se enfoca en un producto o en un proceso que los/las estudiantes tienen que planificar, diseñar y desarrollar a través de un proyecto” (citado en Caballero, 2014, p.57).

De acuerdo a la definición el ABP es una planificación de un proyecto en donde se busca obtener un

producto final innovador, con la intención que el estudiante sea el eje del aprendizaje y el docente sea el facilitador del mismo.

El profesor diseña el proyecto que hay que elaborar y se convierte en mediador del mismo. Los estudiantes se guían en el conocimiento existente e identifican sus necesidades de aprendizaje. Investigan, analizan, sintetizan y evalúan diferentes fuentes de información para sustentar sus ideas y toman responsabilidad para aprender en forma activa y colaborativa. La finalidad es construir un producto de calidad y exponerlo.

Este tipo de aprendizaje busca la participación directa de los estudiantes, para generar ideas, predicciones, análisis, búsqueda y solución de diferentes problemas. La intención es que mediante la práctica se genere soluciones y se obtenga resultados prácticos del proyecto. El estudiante genera con sus ideas y palabras el conocimiento.

El profesor en este proceso facilita la información, motiva al grupo, busca las estrategias para que se fomente en el aula un clima armónico. El trabajo debe ser metódico con la intención de que busque problemas reales, diagnostique situaciones, retroalimente y evalúe posibles resultados. Adicionalmente es el orientador del aprendizaje y el estudiante es el inventor del conocimiento a través de una interrogante a la problemática generadora del proyecto.

Delibera (2015), explica que el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios tiene beneficios dentro y fuera del aula para construir un aprendizaje significativo, como:

- a) “La integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos”. El conocimiento para que sea integral tiene que interrelacionar asignaturas para resolver problemas viables.
- b) “Organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos”. El estudiante genera conocimiento a partir de preguntas claves para ir construyendo ideas y resolver problemas.

- c) “Fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones personales”. El ABP no solo es hacer proyectos, es fomentar empatía, armonía en el aula mediante el trabajo colaborativo e inventiva de cada integrante del equipo.
- d) “Que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actual demanda”. Esta estrategia ayuda a comprobar el trabajo investigativo teórico y se verifica en la práctica.
- e) “Combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender”. El trabajar con proyectos en el aula es cultivar el trabajo teórico-práctico, mediante sucesos reales propios de la realidad.
- f) “El desarrollo de la persona; los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto”. El trabajar con proyectos forma estudiantes críticos, analíticos y fortalece valores sociales.
- g) “Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de las propias capacidades intelectuales, incluyendo resolución de problemas y hacer juicios de valor”. Los estudiantes mejoran destrezas comunicativas, tolerancia, equidad, construyendo líderes positivos para la sociedad.
- h) “Satisfacer una necesidad social, lo cual fortalece los valores y compromiso del estudiante con el entorno”. El aprendizaje basado en proyectos forma un ser humano integral y competitivo para el mundo actual.

El ABP fomenta un aprendizaje experiencial y reflexivo, mediante prácticas educativas, construyendo un aprendizaje situado. La educación debe ser crítica, responsable, innovadora y proactiva con las necesidades de la comunidad.

De esta manera la idea es formar un aprendizaje colaborativo, participativo e integral al servicio del lugar donde se desenvuelve el estudiante, y adicionalmente se debe generar proyectos de forma indisciplina con

otras ramas del conocimiento para que el aprendizaje se integral y significativo.

Según señaló Vilca (2017), señala que “el ABP interdisciplinario es una estrategia de aprendizaje que parte de dos premisas: Disponer de un proyecto real para plantear a los estudiantes, que les impulse a trabajar en equipo con el objetivo de busca una solución. Una integración total y plena del proyecto con el currículo de las materias correspondientes de forma que la resolución se supedite a lo aprendido” (p.34).

La clave de un proyecto es vinculación de disciplinas, ya que un proyecto de excelencia es aquel que busca la solución mediante la interacción de la ciencia. Sin embargo para que este tipo de estrategias tengan éxito se tienen que trabajar en equipos colaborativos y bajo la mediación del profesor.

¿Por qué trabajar con proyectos interdisciplinarios en el bachillerato técnico?

El artículo 34 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural menciona: “...el currículo del Bachillerato Técnico y del Bachillerato Técnico Productivo se basará en competencias laborales y su estructura será modular, la cual será definida por la Autoridad Educativa Nacional” (p.10).

Ley Orgánica de Educación Superior, en el artículo 114, establece la creación de institutos superiores técnicos y tecnológicos, en el artículo 116, se establece que “el principio de integralidad supone la articulación entre el Sistema Nacional de Educación, sus diferentes niveles de enseñanza, aprendizaje y modalidades, con el Sistema de Educación Superior; así como la articulación al interior del propio Sistema de Educación Superior. Para garantizar este principio, las instituciones del Sistema de Educación Superior, articularán e integrarán de manera efectiva a los actores y procesos, en especial del bachillerato” (p.33).

De esta manera en la educación superior en el Ecuador, la intención es de articular los niveles de enseñanza en el área técnica, en la cual se desarrolle habilidades y destrezas, para que en la universidad fortalecer y obtener profesionales competitivos en el mundo laboral.

De acuerdo al Ministerio de Educación del Ecuador (2017), el Bachillerato Técnico es “una vía para la eliminación de brechas de acceso a la educación y un mecanismo de promoción del derecho al empleo digno. Esto es consecuencia de su orientación a la formación de competencias técnicas que permitan las personas desenvolverse en el mercado laboral e insertarse en la sociedad como sujetos productivos” (p.7).

El bachiller técnico busca competencias y habilidades para insertarse en el mundo laboral, lo que implica que tienen que aprender a solucionar problemas y a buscar posibles soluciones dentro del aula en la teoría y en los talleres en la práctica.

La finalidad es preparar a los futuros bachilleres de forma sistemática, crítica y reflexiva, donde la mejor opción es buscar proyectos integradores disciplinares de tronco común, para que haya una visión amplia de la realidad.

CONCLUSIONES

Al realizar la investigación bibliográfica y luego del análisis de los autores se concluye:

- En el siglo XXI hay que buscar estrategias que permitan que el estudiante construya su conocimiento mediante criticidad, reflexión, creación de proyectos interdisciplinarios mediante la metodología del ABP.
- El aprendizaje basado en proyectos motiva y busca la innovación dentro del aula ya que el trabajo no es lineal ni memorístico como las metodologías tradicionales, en donde el protagonista es el profesor.
- La mejor forma de vincular al mundo laboral a los bachilleres técnicos, es fomentar una educación interdisciplinaria basada en proyectos, ya que el estudiante aprende a diagnosticar, detectar, solucionar problemas cotidianos acorde a la figura profesional. En el cual hay que enfatizar que el estudiante es el centro del aprendizaje, pero el profesor es la guía para que se construya el conocimiento.

RECOMENDACIONES

- En los tiempos actuales es necesario implementar en las horas de clase la elaboración de proyectos interdisciplinarios. Un docente, por ejemplo, ya no puede hacer un ‘monólogo’ en sus clases; al contrario la participación de los estudiantes es fundamental en este proceso.
- La implementación de proyectos interdisciplinarios implica un trabajo de los miembros de la comunidad educativa. Docentes y estudiantes deben aprovechar sus horas de clases para desarrollar este tipo de metodologías, que nutren el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que autoridades institucionales deben dar seguimiento para una correcta implementación de esta metodología.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonio, R. (2009). La interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Cuba, recuperado de: <https://www.odiseo.com.mx/correoslector/interdisciplinariedad-proceso-ensenanza-aprendizaje>
- Caballero, E. Briones, C. et. al. (2014) El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los profesores en la formulación de un plan de clase, Ecuador, recuperado de: http://alt.ups.edu.ec/documents/1999102/6261395/Alt_v9n1_Caballero_Briones_Flores.pdf
- Chacón, M. Chacón, C. et. al (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente, México, recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127009.pdf>
- Delibera, (2015) Aprendizaje basado en proyectos, Chile, recuperado de// <file:///C:/Users/EGLITA/Downloads/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Folden (2006) Una estrategia didáctica interdisciplinaria para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la computación de los bachilleres técnicos en la especialidad de informática, Cuba, recuperado de // [file:///C:/Users/Hp/Downloads/Una%20estrategia%20didactica%20interd%20-%20Fonden%20Calzadilla,%20Juan%20Carlos%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Hp/Downloads/Una%20estrategia%20didactica%20interd%20-%20Fonden%20Calzadilla,%20Juan%20Carlos%20(6).pdf)
- Hernández, H. (2011) Sistema de talleres metodológicos para la preparación de profesores en formación que desarrollan el proceso de enseñanza de la lucha en edades de iniciación deportiva, Cuba, recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd157/talleres-metodologicos-para-profesores-de-lucha.htm>
- Jiménez, V. Poveda, N. et. al. (2015) Ambientes de aprendizaje en el primer ciclo educativo, Colombia.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2017) Art. 114, 116. Ecuador, recuperado de//https://www.educacionsuperior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- López, L. (2012) La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación, Ecuador. Recuperado de// <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102017.pdf>
- Llano, L. Gutiérrez, M. (2016) La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, Cuba, recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300015
- Perera, L. (2000). La formación interdisciplinaria de los profesores de ciencias: un ejemplo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la física, Cuba, recuperado de: <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%1cticarrrr/Tesis%20Defendidas/Interdisciplinariedad/Leopoldo%20Fernando%20Perera%20Cumerma/Leopoldo%20Fernando%20Perera%20Cumerma.pdf>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2017) Art. 34, Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- Vaideanu, G. (1987). La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo y síntesis, Francia, recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000782/078248so.pdf>
- Vilca, P. (2017). Guía para el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en las facultades de Ingeniería en Sistemas, Ecuador, recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13307/TesisMaestriaDocenciaUniversitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

EL VERDADERO VALOR DE LOS VALORES

Ing. Gonzalo Larrea Falcony

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
Quito, Ecuador

Lcdo. en Administración de Empresas, PUCE, Quito-Ecuador; Contador Público Autorizado. PUCE, Quito-Ecuador; Diplomado Superior en Gestión del Aprendizaje Universitario, ESPE, Sangolquí-Ecuador ; Diplomado Internacional en Competencias Docentes- On Line, TEC-Monterrey- Méjico/ U. de Cambridge- Inglaterra; Especialista en Administración Funcional, Concentración en Gerencia de Proyectos e Inversiones, INCAE- Nicaragua; Magíster en Planificación y Dirección Estratégica, U- de las Fuerzas Armadas-ESPE, Quito-Ecuador; Suficiencia en idioma inglés, AJC-ESPE, Quito-Ecuador..

glarrea@espe.edu.ec

RESUMEN EN ESPAÑOL

Los valores representan el conjunto de creencias y normas que, independientemente de las regulaciones legales, orientan el accionar de las personas, de las organizaciones y de la sociedad.

Los valores, aquellos principios inmutables que rigen nuestro comportamiento, constituyen la esencia del accionar de cada persona, de las organizaciones y de la sociedad.

En el presente artículo me enfoco en comprobar la importancia de los valores, sus características y sus impactos. Pretendo establecer con claridad cuál es su esencia y el por qué los valores realmente hacen la diferencia en los resultados que se obtienen derivados de su aplicación.

Con algunos ejemplos, comparo el grado de desarrollo y bienestar que han logrado ciertas sociedades por su aplicación, tomando en cuenta que las sociedades se construyen por el comportamiento de sus ciudadanos.

Pongo a consideración de quienes accedan a este artículo, 4 principios básicos que han limitado el desarrollo del Ecuador y, por último, establezco algunos patrones de conducta para cambiar nuestra sociedad y el futuro hacia el desarrollo y el bienestar.

PALABRAS CLAVE

Valores, Principios, comportamiento social, sociedad, desarrollo y bienestar.

ABSTRACT IN ENGLISH

Values are the set of beliefs and norms that, independently of legal regulations, guide the actions of people, organizations and society.

Values, those immutable principles that govern our behavior, constitute the essence of the action of each person, of organizations and of society.

In the present article I focus on verifying the importance of values, their characteristics and their impacts. I intend to establish clearly what is its essence and why the values really make a difference in the results obtained from its application.

With some examples, I compare the degree of development and well-being that certain societies have achieved by their application, considering that societies are built by the behavior of their citizens.

I put to consideration of those who agree to this article, 4 basic principles that have limited the development of Ecuador and, finally, I establish some patterns of behavior to change our society and the future towards development and well-being.

KEYWORDS

Values, Principles, social behavior, society, development and well-being.

INTRODUCCIÓN

A los valores se los concibe, en muchos casos, como declaraciones líricas sin un fundamento real, orientados a resultados y, en el mejor de los casos, como creencias personales o, puestas en las carteleras de las organizaciones¹ como orientaciones de los dueños de las empresas o, como parte de un ejercicio realizado con consultores especializados en planificación estratégica.

Para poder dimensionar el verdadero alcance de los valores empezaré por realizar algunas definiciones. Los valores imparten un sello característico en la forma de concebir y actuar de las personas, en definitiva, son los seres humanos quienes impulsan el desarrollo de las sociedades², me referiré previamente al origen del conocimiento.

Se afirma que la filosofía es la madre de todas las ciencias, ya que es de ella de quien parte el conocimiento. La palabra filosofía viene de dos vocablos griegos: *philos* que significa amor o apego y *sofos* que significa sabiduría. La filosofía busca encontrar el sentido de las cosas y nos enseña el arte del razonamiento partiendo de la pregunta por qué- encontrar las causas- y qué los resultados.

La filosofía surgió en Grecia en el siglo VI AC, donde Tales de Mileto fue su primer exponente.

La filosofía se caracteriza por ser una visión totalizadora de la realidad que a diferencia de la ciencia parte de lo universal para llegar al conocimiento de lo particular (Salgado, 2014).

Según Sto. Tomás de Aquino la Filosofía se basa en la búsqueda de la verdad y, aquí radica el problema de fondo: ¿Cuál es la verdad?, me referiré al análisis de dos situaciones interesantes, para no diluirnos en la discusión:

- a) La verdad no es lo que es, sino lo que uno cree que es³;
- b) Seis sombreros para pensar⁴ (Bono)

En el primer caso cada persona construye su propia verdad, de acuerdo con las circunstancias, con la información de la que disponga, con su entorno social, con su experiencia y con sus valores.

El segundo caso al que me he referido contextualiza la forma de pensar en función del rol que nos toca asumir. Se puede usar uno o varios sombreros y, en distinto orden e inclusive repetirlos.

El sombrero blanco, ***el de los hechos y cifras***, nos sitúa como un pensador objetivo y racional. Busca tener la mayor cantidad de información y la de mejor calidad posible y, plantea las preguntas básicas orientadoras de la información:

- ¿Qué información tenemos?
- ¿Qué información necesitamos?
- ¿Qué información falta?
- ¿Cómo conseguirla?

1 Cuando nos referimos a organizaciones están incluidas las empresas, las asociaciones, las organizaciones sin fines de lucro e incluso las instituciones del sector público.

2 Entiéndase por sociedades al conjunto de seres humanos que interactúan entre sí conformando en su conjunto la sociedad y las naciones o países.

3 Frase de autor anónimo

4 Libro de Edward de Bono, el maestro del pensamiento creativo

El sombrero negro, **juicio y cautela**. Es que hace fluir nuestro criterio de manera natural, señalamos lo que está mal, lo que no encaja y lo que no va a funcionar. Es el sombrero conservador, tradicional y apegado a nuestra manera de ser. Se apega a nuestros principios y es el que limita nuestro accionar apegado a nuestros valores y a nuestra ética. Mide los riesgos.

El pensamiento del sombrero rojo, el de las emociones. Es el de la intuición, el que nos lleva a tomar decisiones emocionales. Desconfío de una persona por el sólo olfato o al contrario alguien me inspira confianza sólo por “feeling”.

El sombrero amarillo, **el optimista positivo**. Hace que veamos oportunidades y nos emocionemos de los retos. Valoramos los riesgos, aunque minimizamos el peligro.

El sombrero verde, **el de la creatividad**, tiene como simbolismo el verde de la naturaleza exuberante y recreativo⁵, lo ideal es que el receptor y el emisor tengan puesto el sombrero verde, de manera tal que no se frene la creatividad.

Por último, el sombrero azul, **el organizador del pensamiento**, es el director de orquesta, quien coordina los “sombreros” y asume sus roles conforme las circunstancias.

El mayor enemigo del pensamiento es la complejidad que crea confusión. Cuanto más sencilla es la situación, más sencillo es el pensamiento, más placentero y efectivo. Una de las principales ventajas del uso de los sombreros según las circunstancias, es la poder desmenuzar en partes situaciones complejas y, atenderlas con el “sombrero” más adecuado, sabiendo que el sombrero azul las agrupa y dirige.

Como preámbulo al tratamiento del tema central de este artículo referente al alcance de los valores, quiero referirme como marco referencial a dos temas adicionales, que en adición a los antes mencionados (la esencia del conocimiento, el abordaje de la verdad) quiero referirme al uso del conocimiento, la ética y la moral. Abordados estos temas que forman el marco referencial de los valores, iniciaré mi postura del tema con las definiciones relativas propiamente a los valores.

Se puede concebir al conocimiento como la información pertinente aplicada en la solución de un problema o en la satisfacción de una necesidad. Puede afirmarse que el mejor conocimiento es aquel que soluciona de mejor manera el problema plantado o la necesidad requerida.

Para Platón, el conocimiento es aquello necesariamente verdadero. El conocimiento es susceptible de evolución y, por lo general, se basa en conocimientos previo. Por último, se puede decir que determinado conocimiento puede tener varios usos.

El conocimiento se lo alcanza mediante un proceso experimental, continuo, de prueba y error, donde para ser considerado como tal, debió haber sido probado en diversas circunstancias.

Cuando el conocimiento es transmitido a otros mediante comunicación forma, se habla de conocimiento explícito; si el conocimiento no es transmitido y, se relaciona con experiencias personales, se trata de conocimiento implícito (definición.de, s.f.)

La ética proviene del vocablo griego ethikos, que significa carácter y es de ámbito personal, mientras que moral proviene del vocablo griego mos, que significa costumbre y su aplicación es en el ámbito social.

⁵ Recreativo en el sentido de volver a crearse

La ética tiene que ver con la aplicación de la escala de valores del individuo y la moral con la vigilancia del cumplimiento de los principios considerados como aceptables por una sociedad.

Tanto la ética como la moral tienen influencias marcadas, en el caso individual del contexto familiar, social, creencias y principios inculcados por su círculo familiar; en el caso colectivo, con los principios aceptados por tradición y costumbre por una comunidad.

Con esta breve introducción he querido tratar muy someramente sobre los temas que de alguna manera involucran a los valores, en su concepción, aplicación, evolución y contexto, que son los elementos fundamentales para realmente comprenderlos y valorarlos.

DESARROLLO

Los Valores- Definiciones Fundamentales

La palabra valor viene del latín, *valere* que significa “ser fuerte” (Significado etimológico de valor, s.f.).

El diccionario de la lengua española, Real Academia Española de la Lengua, textualmente presenta diez significados de la palabra valor (Real Academia Española, 2017):

1. Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite;
2. Cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o equivalente.
3. Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase.
4. Subsistencia y firmeza de algún acto.
5. Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos.
6. Rédito, fruto o producto de una hacienda, estado o empleo.
7. Equivalencia de una cosa a otra, especialmente hablando de las monedas.
8. Cualidad del ánimo, que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros. ¿Cómo tienes valor para eso? Tuvo el valor de negarlo.
9. Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad. Es un joven valor de la guitarra.
10. Cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables.

Tomando algunos conceptos, en base a las definiciones establecidas en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, se puede considerar que el valor está en función de la apreciación que se tiene de alguna cualidad u objeto, en relación a las necesidades que queremos satisfacer, a la escasez y por último, al rendimiento que se obtiene por el uso de alguna cosa.

En un enfoque de condiciones humanas, defino a los valores como el conjunto de principios, cualidades, creencias o virtudes que caracterizan el comportamiento de una persona y, de manera colectiva, una organización, asociación e inclusive una nación⁶.

Cuando se habla de valores colectivos de una nación o país, se refiere a ellos como “idiosincrasia”, por ejemplo, se habla de la puntualidad de los ingleses y de los suizos y de la palabra de los norteamericanos o la cultura de los europeos⁷.

Los valores son aquellas cualidades que se destacan en cada individuo y que, a su vez, le impulsan a actuar de una u otra manera porque forman parte de sus creencias, determinan sus conductas y expresan sus intereses y sentimientos (Valores”. En: Significados.com, 2018).

Los valores nos impulsan a actuar de una u otra forma, determinar de manera crítica qué consideramos correcto o incorrecto e, incluso, estimar como positivo o negativo una situación, individuo u objeto.

⁶ Concepto del autor del artículo.

7 Se habla de comportamiento colectivo, en el que la educación y formación como sociedad tiene un peso en la construcción de los valores colectivos.

Un aspecto fundamental en el manejo de los valores es la fortaleza de las creencias y, sobre todo la forma de concebir la vida, qué es lo importante y trascendente para cada persona

También existe una serie de valores que son compartidos por la sociedad y que establecen los comportamientos y actitudes de las personas en general, con el objetivo de alcanzar el bienestar colectivo.

Las leyes de alguna manera regulan el convivir colectivo, pero recogen los principios y valores aceptados por una sociedad. Por ejemplo, el aborto es una corriente internacional que cada vez es difundido de manera masiva, pero no es aceptado por la sociedad católica porque se va en contra de sus principios.

Los valores morales vienen a ser el conjunto de normas y costumbres que son transmitidas por la sociedad al individuo y que representan la forma buena o correcta de actuar. La ética es de carácter individual y lo moral colectivo.

En este sentido, los valores morales nos permiten diferenciar entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto. Como tal, los valores morales son introducidos desde la temprana infancia por los padres o las figuras de autoridad, para luego, en la etapa escolar, ser reforzados por los maestros o profesores. (Significado de valores , s.f.).

Valores morales son, por ejemplo, la honestidad, el respeto, la gratitud, la lealtad, la tolerancia, la solidaridad, la generosidad, la amistad, la bondad y la humildad, entre otros.

Otro aspecto fundamental es la tolerancia, cuáles son los límites que podemos aceptar, aunque estemos en desacuerdo: la corrupción es intolerable para quienes nos consideramos honestos.

Existen valores a los que se les denomina valores humanos, de universal aceptación, como lo son la libertad, derecho a la honra, la justicia, el respeto a la vida y a la dignidad, entre otros.

Los valores humanos son aquellos aspectos positivos que nos permiten convivir con otras personas

de un modo justo con el fin de alcanzar un beneficio global como sociedad.

No los comprendemos como un rasgo únicamente individual, sino todo lo contrario: un valor resulta tan útil y beneficioso para nosotros como para el resto de nuestros semejantes, y existe en cualquier sociedad sin importar el país, la cultura o la religión.

Podemos considerarlos como valores de carácter universal, que independientemente del tipo de sociedad, por lo general son aceptados. Los valores humanos de cada persona son aquellos que nos guían a lo largo de todas nuestras acciones y decisiones, e incluso en nuestra lista de prioridades vitales, y, colectivamente, nos ayudan a avanzar como sociedad.

Valores culturales, religiosos e inclusive políticos, que responden a una moral colectiva de determinados grupos, donde esos valores son válidos exclusivamente para los grupos que se adhieren a ellos.

Dentro de los valores culturales se incluyen el idioma, las tradiciones, la cultura y las manifestaciones artísticas y ancestrales.

Los valores religiosos tienen que ver con la fe, con los ritos, costumbres y tradición, que en su conjunto componen lo que se denomina el dogma.

Los valores políticos se ajustan a la declaración ideológica de los partidos políticos y, sus militantes acatan esa forma de actuar, aunque por su carácter amplio, en muchas veces son sujetos a interpretación.

En el caso de las organizaciones, especialmente en las empresas y en las organizaciones sin fines de lucro o fundaciones, los valores constituyen la declaración de su manera de diferenciarse de organizaciones similares y lograr el cumplimiento de su misión. Los valores constituyen el enfoque que determina la manera de proceder de estas organizaciones. Por ejemplo, el valor de la honestidad tiene que ver con entregar productos de calidad, con el peso marcado, cumplir lo ofrecido y ser justos con los trabajadores además de cumplir con las leyes.

Existen un gran número de valores, tanto generales como específicos, cuyo orden de importancia varía en cada individuo o grupo social, es lo que conocemos como escala de valores.

Si hablamos del amor o el respeto como valores, podemos tener mayor respeto por alguien en relación con otra persona y construimos nuestra propia escala de valores, que varía incluso con la edad, con las circunstancias o experiencias y, sobre todo con vivencias, tenemos mayor respeto por el uno o por el otro.

Nuestros valores forman parte intrínseca de nuestro ser, responde a ciertas condiciones inmutables, que podemos resumirlas en las siguientes⁸:

1. **Son inmutables:** nunca cambian;
2. **Son complementarios:** nuestros valores forman parte de un todo que hace parte de nuestra personalidad y de la forma de actuar frente a diferentes circunstancias;
3. **Son jerárquicos:** están inmersos en la escala de valores;
4. **Forman parte de nuestra ética:** son coherentes con nuestra forma de pensar y de actuar; si fallamos en su aplicación estamos atentando a nuestra propia conciencia;
5. **Trascendencia:** dan sentido a nuestra vida y generan logros tangibles importantes;
6. **Satisfacción:** nos dan paz con nuestra conciencia cuando los cumplimos a cabalidad y generan un sentimiento de culpa cuando no los acatamos o los cumplimos parcialmente.

La Importancia de los Valores

He tratado el contexto general que implican los valores:

- a) Su definición;
- b) Su alcance;
- c) Su enfoque;
- d) Su jerarquización;
- e) Sus condiciones y principios;
- f) Valores individuales, de las organizaciones y de la sociedad;

- g) Ámbito de aplicación;
- h) Universalidad, ética y moral.

Se puede afirmar que la importancia de los valores no radica o se centra en el tipo de valor que tratemos sino en su integralidad, coherencia y, sobre todo, en su trascendencia o impactos que genera, de manera individual o colectivamente.

Quiero recalcar la inmutabilidad de los valores, es decir que independientemente de las circunstancias se aplican y no se acomodan a los intereses particulares. Son coherentes con nuestras creencias y convicciones e integrales con los otros valores de nuestra declaración de valores y, responden a una jerarquía en función de nuestra escala de valores.

Los valores de las instituciones, principalmente privadas- aunque también aplica en el sector público- responden en primer lugar a la misión institucional, a la visión u objetivos que se quiere alcanzar en el mediano plazo y, al enfoque institucional orientado a la satisfacción de necesidades del público objetivo.

Los valores religiosos responden a la declaración de fe de cada religión, algunos autores presentan la justicia del judaísmo, la hermandad del islamismo, la búsqueda de la paz del budismo y, el amor del cristianismo.

Las ideologías amparan su ideario en la declaración de principios de su organización política, algunos privilegian el bienestar colectivo, otros el crecimiento económico, otros el bienestar, la justicia, la libertad y tantos tintes ideológicos, que muchas veces quedan en meros discursos. En gran medida esa incoherencia partidista parte de la falta de convicción de sus integrantes, donde lo que existe es una agrupación que genera espacios de poder y coyunturas de las que se aprovechan unos pocos.

En muchas ocasiones, en una generación laxa como la actual, a nivel universal, los valores han perdido relativa vigencia en su aplicación por parte de la actual juventud, llena de derechos y falta de responsabilidades. Los antivaleores afloran acorde a las circunstancias y, sobre todo en relación dependiendo qué tan favorable o no es la aplicación de ellos.

⁸ Estas condiciones responden al punto de vista del autor.

¿La mentira es mala? ¿el aprovecharme de dineros públicos es malo? ¿, no si me favorece, el relativismo de los valores es una “regla” que aplican actualmente las sociedades del mundo. Los jóvenes creen que el mundo les pertenece y los gobierno y las anteriores generaciones giran a su alrededor- Es lo que se conoce como el relativismo de los valores .

Puedo afirmar con cierto nivel de certeza, basado fundamentalmente en mi apreciación de la sociedad en la que vivo, en mi experiencia personal y en el análisis comparativo con otras sociedades, que los valores realmente tienen valor en la medida que generan trascendencia, en la medida que abren oportunidades y, que cuando se aplican de manera inmutable, coherente y orientada a resultados, realmente constituye un impulsor importante en conseguir logros de mejor manera.

Valor significa algo que tiene importancia para quien lo aplica o lo busca, algo que atesoramos y, por lo tanto, no estamos dispuestos a perderlos ni claudicar.

Generalmente tenemos empatía con quienes comparten nuestros valores que, en síntesis, representan nuestras creencias, convicciones y forma de actuar y concebir la vida, es nuestro enfoque vital.

Hipótesis

“El valor de los valores radica en generar resultados de una manera que satisface nuestro accionar”.

Como argumento fundamental afirmo que los valores guían nuestro accionar y hacen que nuestro pensamiento se transforme en acciones: actuamos como pensamos, lo que se conoce como coherencia de los valores y, siempre aplicaremos los valores independientemente de las circunstancias- inmutabilidad-.

Al tratarse de un artículo mas bien de carácter filosófico, en el que no se pretende demostrar lo acertado o no de los argumentos que se presentan como propuesta personal, sino aplicar una metodología válida para que pueda ser acogida por quienes la acep-

ten y, adaptarla o modificarla según su código ético en el caso personal y código moral en el caso de la sociedad, bajo la escala de valores que cada quien asuma, pero, eso sí bajo los principios definidos, el método aplicado es empírico y de observación, en el que parto de mi propia experiencia y mi relación con el entorno.

Propuesta personal relativa al valor de los valores

La propuesta que me permito exponer responde a mi propia concepción de los valores, a mi visión sobre su aplicación y responde el por qué afirmo que la aplicación de los valores añade trascendencia a las personas, posicionamiento a las organizaciones y desarrollo a las naciones.

El análisis de mi propuesta o ponencia la enfoco y analizo en los tres estamentos señalados y, empezaré refiriéndome en la primera parte a los valores personales.

Primera parte- los valores personales

El primer cuestionamiento o interrogante que nos planteamos cuando analizamos los valores personales es ¿cada persona tiene su propio código de valores?⁹. Si bien es cierto que cada persona es un “universo particular” coinciden sus valores con los de otras personas, partiendo de su círculo familiar, los compañeros de colegio, los miembros de su comunidad, su iglesia, su grupo, sus conciudadanos, et- cétera.

Podríamos asumir que los valores son aplicables a determinados conglomerados. Existen valores universales como el respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad.

Los valores personales son formas de conducta que responden a creencias, convicciones y vivencias que forman un conjunto de principios que rigen el accionar de las personas, independientemente de las circunstancias e de intereses coyunturales.

⁹ Código de valores: conjunto de valores o principios que asume cada persona.

Existen valores que engloban a otros y valores que rebasan fronteras e incluso creencias. Voy a señalar algunos valores, en los que creo y que forman parte de mi código de valores, los pongo de ejemplo, no porque me crea dueño de la verdad, sino porque simplemente los conozco y, por lo tanto, puedo dar testimonio de ellos.

La honestidad es una cualidad humana que consiste en actuar de acuerdo como se piensa y se siente (coherencia). Componen la honestidad la verdad, la honradez, la prudencia y la transparencia. La honestidad es la base para otros valores que se desprenden del ser honesto, por ejemplo, ser leal, actuar razonablemente, ser justo. El ser honesto supone no tener contradicciones entre lo que se piensa, se sienta y se haga.

Pongo como cualidad derivada de la honestidad la prudencia porque si se dicen las verdades sin tino puede generar reacciones de personas que piensan diferente y, por lo tanto, los resultados obtenidos se pueden volver negativos.

La iniciativa tiene relación directa con hacer que las cosas pasen. Quiero compartir la siguiente frase “Si miras que algo está mal y no haces nada por remediarlo serás cómplice del fracaso” . La iniciativa genera innovación cuando se aplica en generar nuevas soluciones a problemas existentes, por lo que debe probarse. Iniciativa genera progreso.

Responsabilidad, responder por nuestros actos y asumir consecuencias positivas o negativas. La responsabilidad se deriva de la planificación donde visualizamos posibles riesgos, alternativas de acción y decisiones.

Orientación a resultados, un axioma dice “cuando uno no sabe a dónde ir, cualquier camino es bueno”, el trazarnos un norte y enfocar nuestras acciones de una manera planificada es aconsejable.

Podría decir que estos valores que guían mi vida han sido el motor de mis acciones y he llegado a estar conforme y en paz conmigo mismo.

Es posible identificar muchos valores más, pero me quedo con uno, lo que hagas con amor lo haces bien y, por lo tanto, los resultados se te dan.

Segunda parte- los valores institucionales

Corresponde al accionar de las instituciones y su aplicación tiene relación con su grupo objetivo al cual sirve o con quienes se relaciona:

- a) **Las empresas:** sus clientes, sus proveedores, sus trabajadores, los accionistas, el fisco, la sociedad;
- b) **Las organizaciones sin fines de lucro:** los beneficiarios, colaboradores, promotores, proveedores de fondos, organismos internacionales;
- c) **Sector público:** sociedad a la que sirve, empleados públicos, otras entidades del sector público, el gobierno en su conjunto:

En el caso de las empresas, los valores apuntan a la responsabilidad social empresarial y a satisfacer los requerimientos de sus clientes de una mejor manera que sus competidores (Competitividad).

Algunos valores empresariales los describo a continuación, aunque las empresas generan sus propios valores.

Los valores generan resultados altamente positivos como relaciones comerciales a largo plazo, incremento de ingresos, mejores condiciones de negociación, mayor participación en el mercado, posicionamiento de marcas y productos.

La honestidad empresarial se enfoca en presentar productos de calidad: sean producidos con los ingredientes que constan en su etiqueta, con el peso real, al precio marcado, el uso señalado; en el caso de servicios, cumpla con el alcance acordado, en los plazos previstos, al precio acordado y que genere los resultados previstos.

La responsabilidad empresarial da respuestas válidas a requerimientos de clientes, proveedores, accionistas, proveedores, trabajadores, cumplimiento de leyes y aporte a la sociedad.

Las organizaciones sin fines de lucro responden a sus promotores, a los beneficiarios, a los proveedores de recursos, a los organismos internacionales y a la comunidad.

El sector público debería incorporar en su código de valores la convicción de servicio, la búsqueda del bienestar, la lucha contra la corrupción y la búsqueda del desarrollo productivo sostenible.

Tercer parte- los valores de la sociedad

Las sociedades se construyen por el comportamiento de sus ciudadanos. Los valores, aquellos principios inmutables que rigen nuestro comportamiento, constituyen la esencia de la sociedad (Gonzalo, 2018).

Hay sociedades que se han desarrollado por la aplicación de sus valores nacionales como, por ejemplo, los Estados Unidos, el país más endeudado del mundo es el que tiene el menor riesgo país, ello se debe a que nunca se han atrasado en el pago de sus deudas. Podemos asumir como valores el honrar sus deudas o ser fieles a la palabra empeñada.

Suiza con su puntualidad, se vuelve confiable el momento de realizar negocios, de lo que se benefician sus ciudadanos.

En el caso del Ecuador me permito señalar cuatro valores que permitirán su desarrollo sostenible:

- 1. La asociatividad:** la convicción de asociarnos para lograr resultados que individualmente no lo conseguiríamos, como por ejemplo lograr volúmenes de producción adecuados para acceder a mercados internacionales, generar cadenas productivas que permitan ser más eficientes en costos y mejorar competitividad, entre otras ventajas.
- 2. La iniciativa:** en sociedades del primer mundo crean innovación. Nos limitamos a hacer lo que nos mandan o lo que dicen las instrucciones.
- 3. La responsabilidad:** responder por nuestros actos.
- 4. Enfoque hacia los objetivos:** vivimos según las circunstancias sin un norte definido.

El cambiar una sociedad, con la incorporación de valores colectivos, es una tarea de educación generacional, en la que nuestra generación tiene la responsabilidad de hacerlo, es nuestro deber con el presente, pero también con las futuras generaciones.

Es importante que las nuevas generaciones tengan conciencia de su identidad y que se apropien de los valores morales, de los valores humanos, culturales, religiosos inclusive, pero sobre todo que construyan su propia escala de valores y que sobre ellos no claudiquen, sean coherentes, pero sobre todo esos valores sean inmutables y siempre los sepan aplicar.

CONCLUSIONES

Los valores no son intangibles ni etéreos como algunas personas pudieron pensar en determinado momento o circunstancias, especialmente observando un entorno que “aparentemente vive sin valores” pero podría ser que, en el entorno político, jóvenes y distintos segmentos de la sociedad apliquen antivalores y sea por eso nuestra percepción.

Los valores son formas de pensar y de actuar y entre sus características y condiciones están la coherencia, inmutabilidad, universalidad y aplicación práctica.

La aplicación de valores genera mejores resultados de manera más eficiente y con mayor impacto, trascendencia y permanencia en el tiempo.

Puedo afirmar que EL AMOR es el valor más importante que engloba a todos los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bono, E. d. (s.f.). Seis sombreros para pensar. Buenos Aires: Paidós. definición.de. (s.f.). Obtenido de <https://definicion.de/>
- Gonzalo, L. (16 de agosto de 2018). Los valores y la sociedad. El Comercio, pág. cartas a al dirección.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la Lengua Española. Obtenido de <http://dle.rae.es/>
- Salgado, L. (6 de 11 de 2014). Filosofía Madre de todas las ciencias. Obtenido de <https://prezi.com/jrvtvbuubej-/filosofia-madre-de-todas-las-ciencias/>
- Significado de valores . (s.f.). Obtenido de <https://www.significados.com/valores-morales/>
- Significado etimológico de valor. (s.f.). Obtenido de <http://etimologias.dechile.net>
- Valores". En: Significados.com. (15 de octubre de 2018). Obtenido de <https://www.significados.com/valores/>
- Métodos y técnicas de investigación, Gestiópolis, // <https://www.gestiopolis.com/metodos-y-tecnicas-de-investigacion/>
- Valores que nos hacen humanos, Ayuda en Acción, <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/solidaridad/valores-que-nos-hacen-humanos/>
- Valores para vivir, Eduard Romero, Ed. CCs -Madrid España 1998.
- Cómo crear Mapas Mentales, Tony Buzan, Ediciones Urano SA, Barcelona España 2004.

REFLEXIONES SOBRE LA SALUD INTEGRAL DESDE LA CULTURA ESCOLAR

PhD. Ivonne Pérez Acosta
Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Doctora en educación, Magíster en Educación Ambiental, Profesora de Biología y Ciencias Generales, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Pedagógico de Caracas. Enfermera Profesional de la Escuela Nacional de Enfermería (Ciudad Universitaria) Caracas – Venezuela. Actualmente docente investigadora de la Universidad Israel.

iperez@uisrael.edu.ec



Universidad
Israel



RESUMEN

La salud es reconocida en documentos y acuerdos internacionales de UNESCO, OMS, OPS y PNUD como una dimensión indispensable en la formación del ser humano y se comprende a las escuelas como el espacio ideal para fortalecerla en la comunidad. Cada grupo cultural asume la salud y la promueve en correspondencia con la forma de pensar, sentir y actuar de sus integrantes. En tal sentido, el abordaje de la salud y su promoción en los centros educativos requiere una metodología que permita explorar el constructo del concepto de salud que se maneja en estos espacios y la dinámica sociocultural donde la hacen operativa como unidad. La presente investigación se centra en la revisión de esta perspectiva, a partir del estudio de diversos documentos, que discurre entre las concepciones de salud, cultura y cultura escolar en relación con la institución educativa y las distintas dimensiones que la componen.

PALABRAS CLAVE

Cultura, salud integral, promoción de la salud.

ABSTRACT

Health is recognized in international documents and agreements of UNESCO, WHO, PAHO and UNDP as an indispensable part in the molding of human beings, taking schools as the ideal space to strengthen it in the community. Each cultural group takes health and promotes it according to the way of thinking, feeling and acting of its members. In that sense, the approach to health and its promotion in educational centers requires a methodology that allows to explore the construct of the concept of health that is managed in these spaces and the sociocultural dynamics where they make it operational as a unit. The present investigation focuses on the review of this perspective, from the study of various documents, which runs between the conceptions of health, culture and school culture in relation to the educational institution and the different dimensions that forms it.

KEY WORDS

Culture, integral health, health promotion.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, muchos problemas de salud, como la desnutrición, violencia, adicciones, embarazos a temprana edad, enfermedades infectocontagiosas y laborales, inciden de forma evidente en la población mundial, regional y nacional. Es por ello que, para dar respuesta a estos y otros problemas sociales el Estado elabora políticas públicas, dirigidas a reducir las brechas entre la situación ideal y las necesidades reales de la sociedad.

Cada país en función de los acuerdos internacionales que posea, así como de sus necesidades y del basamento legal que los rija, debería diseñar las políticas sectoriales e intersectoriales que requiera en materia de salud, educación y desarrollo. En tal sentido, estar informado sobre estos acuerdos y analizar su evolución a través del tiempo permitiría identificar los enfoques que facilitarían un acercamiento hacia la promoción de la salud que demandan las escuelas.

Mas, si se desea alcanzar instituciones educativas saludables, el compromiso no puede centrarse solo el diseño y ejecución de políticas, sino también debe contemplar el desarrollo de competencias, aptitudes, actitudes y participación consciente, comprometida y voluntaria de todos los integrantes de la comunidad, para fomentar comportamientos favorables hacia la salud desde su expresión más amplia: la salud integral.

Dado al carácter multiconceptual del término salud, condicionado por el enfoque y el contexto donde se desarrolla, este requiere ser definido desde las instituciones encargadas de ejecutar las políticas y lineamientos para su promoción, y profundizar la conceptualización operativa del término en el escenario del estudio: la escuela.

DESARROLLO

Antecedentes

El interés por el estudio de la salud y su promoción en la educación se ha hecho evidente en diversos autores.

Golpe (1998) desarrolló una investigación dirigida a conocer el significado de la salud mental en la institución educativa. Concluyó que “es el resultado de posturas filosóficas, ontológicas, que evidencian un dualismo mente-cuerpo fuertemente arraigado” (p.165); la promoción de la salud en las instituciones educativas está tímidamente asomada, se le adjudica a la familia y la institución educativa asume una postura pasiva; se requieren programas, a corto plazo, dirigidos a padres y maestros basados en la reflexión del propio manejo de la salud. Finalmente realiza una autocrítica del manejo de la salud que abordó en su investigación “he partido de una noción de salud desmembrada, al estudiar la salud mental en abstracto” (p.166).

La autora sugiere que es necesario que cuando se emprenda un estudio de salud en la institución edu-

cativa, se considere que la concepción del término es producto de posturas filosóficas y ontológicas; la posición pasiva que asume la familia y la institución educativa frente a la promoción de la salud exige el desarrollo de programas de intervención dirigidos a estos grupos desde la autorreflexión del manejo de su salud; y la condición multidimensional de la salud exige abordarla de manera integral y no de forma parcelada. Asimismo, se evidencia la presencia de dos dimensiones de la salud la física y la mental, cuando se expresa la existencia de un dualismo mente-cuerpo.

Igualmente, Castillo (2000) desarrolló una investigación dirigida al diseño de un centro de promoción de la salud y prevención de las enfermedades en la institución educativa. En el diagnóstico detectó que las patologías más comunes, en orden de prevalencia, son: caries, parasitosis, enfermedades respiratorias, y eruptivas. Esta prevalencia de enfermedades se puede explicar cuando se relacionan las dimensiones ambiental y social de los alumnos, en las cuales se muestran condiciones de hacinamiento y limitaciones en el acceso al suministro de agua. La primera condición favorece la aparición de las parasitosis y las alteraciones

respiratorias de orden alérgicas, virales o bacterianas; La segunda, la caries y las parasitosis.

Otra investigación que confiere importancia a los factores ambientales, sociales y educativos es la realizada por Boucourt, E.; Izquierdo, A.; y Darroman Hall, C. (2018) en el Estero de Enmedio, Los Ríos, Ecuador. Estudiaron los factores desencadenantes de las diarreas por parasitosis. Expresan que estos factores son: el deficiente saneamiento ambiental, el bajo nivel económico y los escasos conocimientos preventivos. Concluyen que es prioritaria la educación sanitaria a las familias y la aplicación de políticas de prevención y promoción de la salud para el control de los factores ambientales y socioeconómicos (determinantes de salud), desencadenante de esta patología.

Estas investigaciones, así, estudian otra dimensión fundamental de la salud: el ambiente, concebido en la educación como el eje que engrana los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que la promueven en la institución educativa, desde las diferentes áreas del currículo de la educación básica. En tal sentido, la relación ambiente y salud no está bien consolidada, tanto en la institución educativa como en la comunidad y dentro de esta última la familia, situación que exige acciones individuales y colectivas que permitan consolidar esta relación.

De este modo, la institución educativa además de ser el lugar propicio para la detección temprana de problemas de salud, debería ser gestora de la promoción de comportamientos favorables hacia la salud y de acciones gerenciales que garanticen la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje que contribuyan con su promoción, en correspondencia a lo establecido en las Conferencias Internacionales de Promoción de la Salud.

La relación del ambiente y la salud en el ámbito educativo también se evidencia en una investigación realizada por Herrera (2006), dirigida a analizar los aportes teóricos que fundamentan el rol del docente especialista como promotor social en la atención de problemas ambientales. Concluye que el docente, para dar respuesta a las necesidades detectadas en la escuela e incluidos los problemas ambientales, debe promover la participación activa de la familia y la

comunidad. Destaca la importancia de ejercer el derecho ciudadano a un ambiente sano y el deber de conservarlo. De igual manera, la importancia de que el docente reflexione acerca de su rol fundamental como promotor social y agente de cambio en la sociedad, que, debe incentivar, desde su ejercicio profesional, la participación activa de la familia y la comunidad, la exigencia del derecho a un ambiente escolar sano y el cumplimiento de su conservación.

Por lo antes descrito, la cultura escolar también debe ser estudiada. Picón, Fernández, Magro e Inciar-te (2005) lo hacen a través del proyecto “La Universidad va a la escuela” (LUVE) desarrollado en la Universidad Simón Rodríguez, en Venezuela, cuyo objetivo se dirige a promover cooperativamente, en unidades escolares específicas, el desarrollo de una cultura organizacional que implique el mejoramiento de la calidad de sus procesos. A través de la exploración de la teoría en acción – modelos mentales que guían las acciones intencionales de las personas, y los compromisos colectivos en las organizaciones– y en la construcción de una tecnología social para la mediación – plan estratégico para la acción. Los resultados incluyen mejoras en la planta física y en las dotaciones de las escuelas participantes, aprendizajes que tienden al mejoramiento de los procesos pedagógicos, organizacionales y de relaciones con la comunidad. El foco del proyecto se dirige al estudio de comportamientos en los actores, que inhiben o hacen posible el aprendizaje profundo y persistente en su praxis educativa. Cuando el actor es la institución educativa en su conjunto, es equiparable a la cultura escolar (Picón 2001).

En tal sentido, conocer la cultura en salud que subyace en una organización educativa, requerirá explorar los modelos mentales que gobiernan los comportamientos de los actores de la institución educativa en torno al objeto de estudio.

Cultura y salud escolar

La cultura, al igual que la salud, posee múltiples significados que surgen en función de los paradigmas que explican el origen del conocimiento, el contexto donde se enmarca, así como, de su complejidad, diversidad y unidad.

Austin (2000) realiza un análisis del significado de la cultura, en el cual se puede evidenciar, grosso modo, tres momentos evolutivos del concepto. En el primero la cultura fue entendida y explicada como un “conjunto de constricciones, presiones y acondicionamientos externos al ser humano, (las formas de comportamiento y otros aprendizajes durante la socialización del niño) que fijaban o determinaban pautas de conductas como adulto” (p.5). Desde ellas, la cultura ejercía un control social a través de la norma. Bajo estos términos presentaba una visión positivista del conocimiento.

En un segundo momento, la cultura fue interpretada como “la construcción o representación simbólica aprendida por los individuos, durante su periodo de enculturación” (op.cit., p. 7). Esta posición teórica dio un fuerte impulso a los estudios lingüistas y de esquemas mentales, que buscaban conocer los principios organizativos subyacentes y (o) los códigos cognoscitivos. En este enfoque, la concepción del conocimiento se entiende como un proceso mental dinámico, donde los sujetos crean significados de su realidad desde la interpretación de su cotidianidad.

En el tercero, la cultura es entendida como un proceso de comunicación multidireccional de significados, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados – la cultura en el interior de la mente – y un contexto significativo – el ambiente cultural exterior de la mente, que se convierte en significativo para la cultura interior–. El contexto cultural es entendido por este autor como “todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y resulta significativo en la formación y desarrollo de la cultura de un grupo humano específico” (op.cit., p. 9). Esta afirmación exige explicar qué compone el ambiente o entorno, constituyentes del contexto cultural. Los componentes incluyen la geografía, el clima, la historia y los procesos productivos, éstos se convierten en “importantísimos proveedores de significados para el diario vivir, aportando elementos para crear los sentidos del diario vivir, es decir, la cultura del lugar” (op.cit., p.10). Los elementos del contexto cultural connotan el significado común que rige la vida cotidiana y en tal sentido, permiten la construcción de la propia identidad cultural de cada grupo social.

Finalmente, el autor define la cultura como:

Un entramado de significados compartidos, significados que obtienen su connotación del contexto (geografía, clima historia y proceso productivos), pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica; justificándose el argumento teórico que nos dice que la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven (p.11).

Morín (2000) explica la complejidad del concepto a través de la siguiente expresión “se dice justamente La Cultura, se dice justamente las culturas” (p.60) y define la cultura como “el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social” (p.60). Profundiza el autor en que existe la cultura de las culturas, pero la primera no existe sino a través de las segundas, por lo tanto hay que estudiar la diversidad de las culturas y la unidad cultural. “La cultura mantiene la identidad humana en lo que tiene de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico” (p.61). En tal sentido la cultura escolar, como unidad, se conforma y nutre de las culturas propias de quienes hacen vida en ella, así como, del entorno donde se establece.

La teoría es trasladada por Rubiano (2006) al contexto escolar, quien plantea:

Aun cuando la cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida es a la vez dinámica (...) se constituye con cada grupo y circunstancia, por lo que de este proceso deviene la identidad. Sin embargo, sin negar las particularidades, (...) presenta una suerte de cultura universal que se ha construido en el tiempo y que permite la identificación de unos rasgos propios de la institución educativa que pueden ser reconocidos genéricamente (p.34).

Desde las particularidades que caracterizan la identidad de cada institución educativa, el autor define

la cultura escolar como un proceso que se constituye a través de patrones de significados que se han transmitido a lo largo de la historia de la institución educativa y que están expresados en símbolos socialmente compartidos: en creencias, valores, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, rutinas y comportamientos comprendidos y compartidos entre los actores que conforman la institución educativa y que son asumidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (op.cit).

En ese proceso de construcción que da la identidad cultural a las instituciones educativas, existe la posibilidad de modificación de estas organizaciones porque “son abiertas (...) integran en ellas no solamente saberes y técnicas sino también ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes” (Morín, 2000, p. 61). Esta posibilidad abre paso a la acción de re culturizar, lo que “implica reestructurar, pues si bien la estructura crea la cultura, la cultura renueva la estructura” (Pérez, 1999, p.122). La re culturización propuesta por el autor asume a la institución educativa como una verdadera comunidad democrática de aprendizaje, donde todos sus integrantes van a aprender a vivir y a convivir, a generar en colectivo nuevos conocimientos, valores y formas de vida, a resolver problemas comunes por mutuo acuerdo y cooperación (op.cit).

Ahora bien, si la institución educativa construye y reconstruye conocimientos y valores en su cotidianidad y se quiere estudiar la cultura de salud en este espacio social, se hace necesario explorar en sus actores las expresiones y comportamientos que los revelan.

Al respecto, Mijares (2006) expresa:

En cada grupo cultural existe una manera de definir y relacionar los eventos referentes a la salud. Esta se articula de forma peculiar, según el grupo en cuestión, dentro de una base conceptual, que fundamenta culturalmente creencias y actitudes frente a (...) la salud, sustentado en las teorías locales (p.1).

Agrega la autora que, para interpretar la forma como los miembros de una cultura piensan y se or-

ganizan con relación a la salud, se hace necesario “revelar las teorías locales y evidenciar las respuestas socioculturales ante (...) la salud, peculiares a cada grupo cultural” (p.6), porque la cultura puede modelar la concepción de la salud desde la interpretación subjetiva y la configuración colectiva. (Kleinman, en Mijares, 2006).

Dado que cada grupo cultural posee su propia conceptualización de salud, actúa en función de esta y del contexto, y que la institución educativa es una organización con identidad cultural y foco de interés de esta investigación, el estudio de la cultura en salud en la institución educativa debe enfocarse hacia la revelación de las teorías presentes en su diversidad y unidad cultural, los grupos que hacen vida en ella y la institución educativa como totalidad.

La salud, un concepto en construcción

La definición de la salud ha variado en función de las construcciones mentales que el ser humano, de forma individual y colectiva, elabora en torno a ella, dentro del contexto donde se desenvuelve. Por tanto, se hace muy difícil encontrar una definición única del término, que responda de forma integral a los requerimientos del ser humano. Según Fernández y Makoukji (2003), la dificultad radica en la diversidad de contextos donde se utiliza la palabra, los supuestos básicos donde se adjudica su significado y la dificultad de sintetizar los múltiples ideales de calidad de vida que las personas quieren alcanzar.

Sánchez (en Fernández y Makoukji, 2003), presenta diversos conceptos de salud atendiendo al uso que se le da al término en los siguientes contextos:

1. Médico-asistencial: en este predominan los objetivos curativos y pragmáticos. El paradigma de acción se dirige a la asistencia médica individualizada a enfermos, por lo que la noción de salud se convierte en la ausencia de perturbación de las funciones vitales.
2. Cultural de los pacientes: cada cultura delimita o construye un conjunto peculiar de enfermedades y la forma como las personas interpretan y generan actitudes frente a una enfermedad; la salud en este contexto se dirige hacia la recupe-

ración de la normalidad.

3. Sociológico: está configurado por el estudio de la sociedad como un todo integrado. En este, se entiende a la salud como el estado de funcionalidad eficiente del individuo dentro de un rol social.

4. Económico y político: el primer término de este contexto hará ver a la salud como un bien económico y la pondrá en relación con otros factores de ese tipo, como por ejemplo el nivel salarial y la demanda de asistencia en función de precios. En el político, la salud será concebida como el fundamento de la libertad, la seguridad, las relaciones internacionales o la estabilidad política. En éste los derechos humanos incluyen una serie de garantías consagradas por la ONU para el goce de la salud.

5. Filosófico y antropológico: la salud debe ser entendida como un estilo de vida autónomo y responsable o como una capacidad de realización de los valores más específicamente humanos.

6. Ideal y utópico: está influido por las ideas existentes acerca de felicidad plena y calidad de vida integral.

La definición ofrecida en cada contexto está ajustada a sus propósitos, por lo tanto, forma parte de un cúmulo de posibilidades para adaptarlas, complementarlas o ampliarlas según sea requerido. En tal sentido deben ser vistas como un producto del conocimiento generado en un contexto cultural específico.

Otro argumento que explica la dificultad de encontrar una definición única de salud son los supuestos básicos, entendidos como la forma de concebir el conocimiento de la salud. Sánchez (citado en Fernández y Makoukji, 2003) los clasifica en neutralistas y normativistas. Los primeros exigen criterios de rigurosidad que garanticen la objetividad científica (posición positivista de las ciencias tradicionales) “cuya visión se limita a la descripción y explicación anatómica, fisiológica o bioquímica de los estados de salud” (Jara, 2001, p.88), “dejan a un lado el contexto socio-cultural en que los hechos ocurren (...) y rechazan la idea de que la salud es una construcción social” (Fernández y Makoukji 2003, p.13). La segunda, sostiene que la salud es un concepto cargado de valor sobre lo de-

seable, útil o bueno, por ello las definiciones normativistas “sí destacan el análisis desde el punto de vista sociocultural” (op.cit. p.13).

En correspondencia con lo descrito, Jara (2001) sostiene que no se puede prescindir del carácter científico positivista de la salud, ni de la comprensión de esta en un contexto socio-político y económico. Ambos, desde sus fundamentos básicos, se complementan para ofrecer un conocimiento más claro y amplio del fenómeno estudiado.

Finalmente, la tercera dificultad enfocada hacia el análisis de los ideales de salud origina definiciones más inclusivas o más restrictivas, según el número de componentes asumidos como indispensables para alcanzar la salud. Así se llegan a definiciones restringidas a lo estrictamente corporal, aquellas que incluyen factores psíquicos, las que incorporan aspectos sociales y las más inclusivas que se enfocan a alcanzan un nivel máximo o ideal de aspiración de la salud. Fernández y Makoukji (2003)

La presencia de definiciones más restrictivas o inclusivas, se pone de manifiesto en las cinco categorías o niveles del conocimiento de la salud construidas por Gavidia (2003) que se basan en el proceso histórico de construcción del concepto, con atención al grado de complejidad que presentan, y a la particularidad que cada uno de ellos asume a los niveles más bajos.

Nivel I: Concepción tradicional: «La salud es la ausencia de enfermedades e invalidez» o bien es «la vida en el silencio de los órganos». Dimensión estrictamente física.

Nivel II: «El estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedades». La salud como estado de bienestar e ideal de vida. A la dimensión física se le añade la psíquica y social

Nivel III: «La salud es el estado de adaptación al medio y la capacidad de funcionar en las mejores condiciones en dicho medio». La salud como equilibrio con el entorno.

Nivel IV: «La salud es aquella manera de vivir que es autónoma, solidaria y profundamente gozosa». La salud como bienestar para la satisfacción propia y del colectivo.

Nivel V: «La salud es la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los problemas del ambiente». La salud holística o global, como proceso multicausal que se identifica con el desarrollo personal y social, y como medio para la mejora de la calidad de vida (p.277).

El primer nivel muestra una visión negativa de la salud porque se define como oposición de la enfermedad, no se expresa en esencia el significado del término. El segundo, una visión positiva de la salud al relacionarla con el bienestar (estar bien). Asimismo, incorpora a la dimensión física, la mental y la social. Aunque la definición muestra un importante avance en la concepción de salud, en su acción se hace difícil estimar las aspiraciones de bienestar presente en las personas. El tercer nivel, una condición de adaptación al medio, que permite lograr el equilibrio requerido para obtener un óptimo funcionamiento. Por tanto, el ambiente cobra relevancia como dimensión en la salud. El cuarto se enfoca hacia el comportamiento: la persona en el espacio individual y colectivo practica estilos de vida para alcanzar el bienestar suyo y de los otros. Finalmente, el quinto nivel, dirige su acción al logro del propio desarrollo humano, que a su vez se proyecta positivamente en el ambiente en una red de acciones multidireccionales que favorecen la calidad de vida y, en consecuencia, el desarrollo social.

Además del análisis de las definiciones de salud a partir de diferentes contextos y niveles de conocimiento, actualmente estas se estudian a través de modelos interpretativos, con el interés de explicarlas desde su sentido y significado, retomando así la discusión desde otras perspectivas epistemológicas.

Sequera (2005) expresa que “el significado que se da al término se refiere a modos particulares de definir, entender, dar sentido y/o significado a los conceptos de salud” (p.12) e igualmente, para caracterizar las formas como las personas, instituciones y sociedades ponen en práctica estas concepciones, las cuales pueden expresarse simultáneamente en uno o varios modelos. Agrega la autora que los modos de entender y practicar los conceptos de salud se estructuran de acuerdo con la lógica racionalista en: (a) modelos de conceptos contrarios; (b) modelos de conceptos con-

tinuos, y (c) modelos de conceptos diferentes. Estos “coexisten y subyacen actualmente, por cuanto resultan de la producción cultural tanto de las personas como de las instituciones y de las sociedades que las generan” (op.cit. p.12).

En el primero, “modelo de conceptos contrarios”, el sentido y el significado son absolutamente conocidos y aplicados. Se caracteriza la salud como contraria a la enfermedad. Esta concepción tuvo su origen en el campo médico, trasladándose luego a la conciencia colectiva de las sociedades. En este modelo no se asocia el concepto de salud con las condiciones de vida: educación, vivienda, trabajo, ambiente, entre otras, y resulta ser el “modelo más extendido en todas las sociedades, igualmente asumido y aplicado por la mayoría de las profesiones de la salud” (op.cit, p.13).

El segundo, “modelo de conceptos continuos”, sugiere una continuidad en su sentido y en su proceso, donde la salud es un precedente para la enfermedad o viceversa. “El significado de la salud se entiende como un proceso de tránsito de la salud hasta llegar a la enfermedad, siempre que existan los determinantes para que esta se produzca” (op.cit, p.13).

Finalmente el tercero “modelo de conceptos diferentes” el sentido está en construcción. Su característica más relevante es la ruptura del sentido y del significado del concepto. “Así la salud es una cosa y la enfermedad otra” (op.cit, p.13). Se apoya en la premisa de que el concepto ha evolucionado de una mayor vinculación con las enfermedades y la muerte (aproximaciones negativas) a otras dirigidas hacia la calidad de vida de la población. “Es decir un producto social, o sea, una aproximación positiva” (op.cit, p.14). De este modo, asociado al bienestar, se entiende como un estado deseable de conciencia que permite la construcción social de las condiciones de la vida humana a partir de las expectativas de los grupos sociales. En tal sentido, una sociedad saludable tendrá la posibilidad de satisfacer sus preferencias para vivir con dignidad, solidaridad, justicia y equidad. “El concepto de salud es un producto social colectivo, es un proceso de construcción colectiva de la sociedad” (op.cit, p.14).

El planteamiento presentado por Sequera expresa que el concepto de salud evoluciona en su sentido y significado porque es un producto social colectivo; se trata de un término vivo, dinámico y por ende relativo. Cada comunidad construye en consecuencia su significado.

Promoción de la salud en el contexto educativo

La promoción de la salud es entendida por la OMS (1986) como un proceso que proporciona a las personas los medios necesarios para mejorar su salud, ejercer un control sobre ella. Actúa este proceso sobre los factores determinantes de la salud que derivan en el máximo beneficio posible a la población. (OMS, 1997). Los factores determinantes son: (a) políticas que apoyen la salud; (b) entornos favorecedores de la salud; (c) desarrollo de aptitudes personales; (d) reforzamiento de la acción comunitaria; y (e) reorientación de los servicios de salud.

Es evidente que el concepto de promoción de salud es muy amplio y requiere de aspectos educativos importantes que favorezcan el desarrollo de aptitudes personales y de la acción comunitaria. Por tanto, la institución educativa ha pasado de tener una visión de transmisión de información a una de generación de actitudes y motivaciones que faciliten la modificación de comportamientos, en un intento por fomentar la responsabilidad que cada uno tiene con su propia salud y con la del colectivo. Asimismo, debe contemplar la importancia que tiene el entorno en la calidad de vida de su estudiantado y la necesidad de intervenir en él como una acción de responsabilidad social a la par que cumple su función educativa (Gavidia 2001).

En este marco, la escuela adquiere un nuevo significado: debe ser promotora de salud. Esta condición exige que ella reconozca que la promoción y educación para la salud no se hace solamente a través del currículo escolar sino con el apoyo mutuo que se prestan la institución educativa, la familia y la comunidad. Este apoyo integrado se puede hacer operativo a través de la construcción de proyectos comunitarios, que no son exclusivamente escolares, pues no nacen ni mueren en la institución educativa, sino que se proyectan hacia la familia y la comunidad. Son construidos y ejecutados en conjunto, por tanto requieren de

procesos comunicativos que permitan la participación democrática y la toma de decisiones en colectivo, ajustados a la cultura propia de la institución educativa

Dado que la institución educativa está llamada a ejercer una función promotora de la salud, se requiere conocer cuáles condiciones son necesarias para que ejerza esa labor. Gavidia (2001), sustentado en las dimensiones física, mental y social de la salud propuestas por la OMS (1946), describe los aspectos que caracterizan a la institución educativa saludable.

En la dimensión física: (a) cuida su infraestructura de tal modo que intenta que se convierta en un lugar cómodo y agradable; (b) posee mobiliario ergonómico y en buen estado; (c) los baños están limpios y dotados de material para la higiene; (d) el servicio de limpieza funciona y se observa la colaboración del alumnado en el mantenimiento del edificio; (e) la iluminación de los espacios, así como la ventilación son adecuadas; (f) las aulas de estudio y el patio de recreo tienen una superficie apropiada para el número de alumnos; (g) no existen barreras arquitectónicas que dificulten la movilidad de personas con discapacidad, sin que esto signifique que no existan elementos protectores o de seguridad, y (h) posee vigilancia y señales de seguridad y de tránsito adecuadas.

En la dimensión psíquica, la institución educativa saludable atiende principalmente al ambiente que se forma en el aula, el cual está directamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello: (a) es sensible a las señales emitidas por el estudiantado acerca de sus necesidades, y las trata adecuadamente incluyéndolas en su currículo escolar; (b) atiende la adquisición de conceptos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes realizar actuaciones de manera individual y colectiva que mejoren la calidad de vida; (c) utiliza una metodología didáctica basada en situaciones problemáticas que afectan directamente al estudiantado, de manera que su solución potencie su autoestima y su capacidad de tomar decisiones informadas sobre su estilo de vida; (d) identifica y atiende los factores de riesgo social y las necesidades personales, y (e) evita las situaciones amenazantes y no utiliza el castigo como instrumento de aprendizaje.

La dimensión social de la institución educativa saludable está definida por la atmósfera que posee el centro, creada por todos los que forman parte de ella. Se caracteriza esta dimensión porque: (a) desarrolla actividades que favorecen las relaciones personales entre profesores y alumnos; (b) facilita vehículos de expresión y participación para todas las personas que hacen vida en el centro, de forma que puedan emitir opiniones, sentimientos e ideas que colaboren en el buen gobierno de la institución; (c) toman decisiones cotidianas en la institución educativa donde se muestran una visión crítica y solidaria con el entorno; (d) todo el personal de la institución educativa muestra un comportamiento ejemplarizante, ajustado a las normas establecidas; (e) promueve hábitos de vida que fomenten comportamientos saludables (alimentación equilibrada en el comedor, posibilidad de higiene bucodental después de las comidas; ducha después del ejercicio físico); (f) dispone de orientación psicopedagógica para atender a todo el estudiantado, y (g) realizan revisiones de salud y las inmunizaciones necesarias para una acción preventiva, que se contextualizan dentro de las actividades de enseñanza- aprendizaje.

Para alcanzar la interacción, el apoyo y la participación democrática entre institución educativa, familia y comunidad, se requieren procesos de comunicación efectivos que la propicien. Por ello se hace necesario comprender que, paralelamente a los cambios ocurridos en la concepción de salud, analizado en los párrafos anteriores, el concepto comunicación ha evolucionado también de manera intensa. Silva (2001) expresa que éste pasó de privilegiar a la fuente (o el emisor) y el mensaje, a enfatizar en el receptor (o destinatario) y los significados. Asimismo, de asumir la transmisión de información como el eje principal del proceso comunicativo, ha pasado a privilegiar las relaciones entre los sujetos y las interpretaciones como los componentes fundamentales, poniendo la producción de sentido en un lugar central.

Castillo (2005) asume que si se quiere comprender cómo funciona un centro educativo en el plano humano, se hace necesario entender los procesos de comunicación de sentimientos, actitudes y valores constituyentes de la cultura escolar.

Por lo tanto, al estudiar la salud en los contextos educativos, se debe tomar en cuenta no sólo las conceptualizaciones más clásicas de la comunicación, sino también las que refieren a un proceso más complejo de negociación e intercambio de sentido entre las personas que interactúan dentro de la cultura escolar. Es el tipo de conceptualización que no solo toma en cuenta el texto que genera el sujeto –sus signos y los códigos empleados– sino también la interpretación que hace de él en el marco del contexto sociocultural en el que se encuentra, así como la realidad externa que sirve de referente a la comunicación.

En este sentido, cobra especial importancia la calidad de la comunicación interpersonal en la promoción de la salud, motivado a que el emisor y el receptor son actores distintos, como individuo y como colectivo, con historias y experiencias de vida diferentes y compartidas, que inevitablemente se transforman a través de mensajes con múltiples sentidos y significados.

La institución educativa, como promotora de salud, debe impartir una educación dentro de un clima democrático y abierto a la comunicación, donde sus miembros participen en la toma de decisiones y se desarrollen en un ambiente de justicia y equidad, dirigida a favorecer una mejor calidad de vida, en consonancia con los principios del desarrollo sostenible que demanda la sociedad actual.

CONCLUSIONES

El abordaje de la salud integral y su promoción en los centros educativos requiere una metodología, que permita explorar el constructo del concepto y la dinámica sociocultural donde se expresa como unidad.

En tal sentido es necesario, que se considere la concepción del término salud y su promoción en los grupos que hacen vida en la escuela, desde la autorreflexión y la integralidad del concepto.

Las instituciones educativas deben ser gestoras de la promoción de comportamiento favorables hacia la salud y de acciones gerenciales dirigidas a garantizar las necesidades básicas de aprendizaje que contri-

buyan a su promoción. De igual manera, incentivar la participación activa de la familia y la comunidad, para dar respuestas a las necesidades de determinantes de salud, detectadas.

En tal sentido se considera imperioso, el estudio de la cultura escolar, dirigida a la observación de comportamientos en los actores, que inhiben o hacen posible el aprendizaje profundo y persistente de la promoción de la salud en la praxis educativa, con miras al mejoramiento de la calidad de sus procesos.

Conocer la cultura escolar en salud que subyace en la escuela, requerirá explorar los modelos mentales que gobiernan los comportamientos de los actores de la institución educativa. Así como, los elementos del contexto que rigen la vida cotidiana. En conjunto, permiten la propia identidad cultural de la institución educativa. Esta última se constituye a través de patrones de significados que se han transmitido a lo largo de la historia de la escuela y están expresados en símbolos socialmente comprendidos y compartidos por los actores que hacen vida en ella.

El proceso de construcción y reconstrucción de significados es dinámico, y ofrece la posibilidad de re-educar. En tal sentido, la escuela como comunidad democrática de aprendizaje puede generar nuevos conocimientos y valores que permitan resolver problemas que afecten la salud, por mutuo acuerdo y cooperación.

Para alcanzar la interacción, el apoyo y la participación democrática entre institución educativa, familia y comunidad, se requieren procesos de comunicación efectivos que la propicien.

REFERENCIAS

- Austin, T. (2000). Para Comprender el Concepto Cultura. UNAP Educación y Desarrollo [Revista en línea], Disponible: http://www.geocities.com/tomaustin_cl/ant/cultura.htm [Consulta: 2008, octubre 28].
- Boucourt, E.; Izquierdo, A.; y Darroman, C. (2018) Educación, Política y Valores. Educación y políticas de salud como vía para el control de los factores desencadenantes de la Giardiosis. Revista Dilemas Contemporáneos (59) diciembre del 2018. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/> [Consulta: 2008, Mayo 21]
- Castillo, M. (2000). Diseño de un Centro de Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades en la UEN “23 de Enero” Tesis de Maestría no publicado. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Fernández, M. y Makoukji, Y. (2003). Salud Construcción de un concepto. Cuadernos de la EscuelaInstitución educativa de Salud Pública. 72, 10-13. Caracas: UCV.
- Gavidia, V. (2001). Salud, Educación y Calidad de Vida. Colección Mesa Redonda. Cooperativa Santa Fe de Bogotá. Editorial Magisterio.
- Gavidia, V. (2003) La educación para la salud en los manuales escolares españoles. Revista Española de Salud Pública. 2 (77), 275 - 285.
- Herrera, R (2006). Rol del docente especialista como promotor social en la atención de problemas ambientales. Trabajo Especial de Grado no publicado, Colegio Universitario Profesor José Lorenzo Pérez Rodríguez, Caracas.
- Jara, M. (Noviembre, 2001). Ética de la Salud como ética de vida. Revista Gerencia y Políticas de Salud. 1 (1), 86 -101.
- Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: Ediciones FACES UCV. IESALC/ UNESCO
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986, noviembre). Carta de Ottawa. Primera Conferencia sobre Promoción de la Salud. Ottawa. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf> [Consulta: 2016, Octubre 17]
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1997, julio). Declaración de Yakarta. Promoción de la Salud en el Siglo XXI: Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud. (pp. 1-7) Yakarta. [Documento en línea]. Disponible: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/en/hpr_jakarta_declaration_sp.pdf [Consulta: 2015, Enero 12]
- Organización Mundial de la Salud OMS (1946). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. New York: Autor.
- Pérez, E. (1999). Educar en el Tercer Milenio. Caracas: San Pablo.
- Picón, G. (2001). El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vía para una investigación educativa crítica. Investigación y Postgrado. 2 (16), 7-9.
- Picón, G.; Fernández, M.; Magro, M. e Inciarte, A. (2005) Cuando la Universidad va a la EscuelaInstitución educativa. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado UPEL.
- Rubiano E, (2006). Viejos y nuevos diarios de la cultura escolar. Educere, 10 (32):27-34. [Revista en línea] Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100004 [Consulta: 2012, octubre 29]
- Sequera, L. (2005). Salud Construcción de un concepto. Cuadernos de la EscuelaInstitución educativa de Salud Pública. 78, 12-15.
- Silva, V. (2001). Inmediaciones de la Comunicación. 3 (3): 119 -136 [Revista en línea] Disponible: www.ort.edu.uy/fcd/pdf/InmediacionesIII.pdf [Consulta: 2008, Abril 02]

ÉXITO DE LA INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS WEB 2.0 EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE PARA PARA EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Mg. Jeniffer Manosalvas

Universidad Técnica del Norte
Quito, Ecuador

Mg. Paúl Baldeón Egas

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Ingeniera en Sistemas y Magíster en Gestión de la Calidad en Educación (UTN), Docente Universidad Técnica del Norte, experiencia de 6 años en gestión de procesos y estándares de calidad.

jjmanosalvasc@utn.edu.ec,

Ingeniero en Sistemas y Magister en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente (PUCESI), Profesor-Investigador Universidad Tecnológica Israel, 9 años de experiencia en docencia superior, avalado por 3 años consecutivos como Par Académico Iberoamericano en Informática, Planificación Estratégica y Gestión por la Red Iberoamericana de Pedagogía REDIPE.

pbaldeon@uisrael.edu.ec

RESUMEN

La educación a nivel mundial ha dado cambios importantes en los últimos años, pues mucho se habla del aprendizaje basado en competencias, y con este argumento se ha buscado la manera más adecuada de mejorar procesos y metodologías que permitan llegar a los objetivos planteados. Los estudiantes en pleno siglo XXI, muestran una atracción importante por la tecnología y por ende existen necesidades diferentes que hace que la tarea docente se vuelva aún más compleja, ya que el cambio de roles tanto en docentes como en estudiantes se vuelve necesario al momento de aprender, haciéndose un reto mayor el motivar a cada aprendiz a investigar y crear conocimiento. Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) iconográficos diseñados con recursos didácticos de la web 2.0 son alternativas eficientes si se trata de estimular el aprendizaje autónomo, pues se debe aprovechar el apoyo tecnológico para facilitar tanto el trabajo del tutor como desarrollar habilidades de aprendizaje en los estudiantes. Este estudio contiene una propuesta educativa moderna enfocada en el aprendizaje basado en competencias y resolución de casos mediante el uso de recursos didácticos de la web 2.0, mediante un EVA iconográfico que sirve como apoyo a las clases presenciales en el aula y como una herramienta óptima para motivar al estudiante a ser el protagonista de su aprendizaje, para que desarrolle una disciplina y responsabilidad investigativa, se motive al trabajo colaborativo y se fomente el aprender a aprender mediante la potencialización de la autonomía de forma dinámica, interactiva y multidireccional, colaborando al objetivo más importante que es lograr el desarrollo de seres humanos productivos, con la capacidad de generar conocimiento que apoye al crecimiento de la sociedad a la que pertenece.

Es objetivo de la ponencia, dar a conocer los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta educativa en planes piloto reales dentro de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Fátima de la ciudad de Ibarra, Imbabura, Ecuador.

PALABRAS CLAVE

Educación, Aprender a aprender, Competencias, Entorno Virtuales de Aprendizaje, iconográficos, recursos didácticos web 2.0, aprendizaje autónomo.

ABSTRACT

Education worldwide has led to important changes in recent years, since it is a learning based on learning competencies, and this argument has sought in the most appropriate way to improve the processes and methodologies that they must reach the objectives set. Students in the XXI century, which become a place, in the future, in the present, in the present. learn, make a bigger challenge, learn to investigate and create knowledge. The Virtual Learning Environments (EVA) are related to the didactic resources of web 2.0. Students This study contains a modern educational proposal, a focus on learning based on competencies and the resolution of cases through the use of the web 2.0 didactic resources, through an iconographic EVA that serves as a support to classroom classes and how an adequate tool to motivate the student to be the protagonist of their learning, to develop a discipline and investigative responsibility, to motivate collaborative work and to promote learning to learn through the empowerment of the dynamic, interactive and multidirectional form, collaborating with the most important objective that is to achieve the development of productive human beings, with the capacity to generate knowledge that supports the growth of the society to which it belongs.

The purpose of the paper is to make known the results obtained with the application of the educational proposal in real pilot plans within the Educational Unit of Our Lady of Fatima in the city of Ibarra, Imbabura, Ecuador.

KEY WORDS

Education, Learning to learn, Competencies, Virtual Learning Environments, iconographic, web 2.0 teaching resources, autonomous learning.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se realizó considerando que la educación puede dar cambios significativos si se utiliza los recursos adecuados para fomentar un aprendizaje autónomo, creando en los estudiantes la cultura de la investigación continua, recalcando que, en las aulas es donde este proceso de autonomía inicia, donde se logra crear nuevos hábitos de aprendizaje en los estudiantes, rompiendo paradigmas de la educación tradicional y trabajando para vencer la resistencia al cambio en la educación, en donde la idea de que la tecnología podría reemplazar a los docentes deba descartarse y transformarse, en que la tecnología es un medio que garantiza un mejor y mayor aprendizaje.

En este sentido, se consideró la implementación de un EVA utilizando recursos de la web 2.0 dentro de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Fátima en la sección Bachillerato, para demostrar que los estudiantes pueden ser motivados y guiados de una manera eficiente, dando al docente resultados increíbles en el proceso de aprendizaje.

Se diseñó un EVA que se adapte a las necesidades reales que tienen los estudiantes, considerando además los recursos con los que cuenta la institución así como la predisposición del personal docente para adaptarse a esta mejora, entendiendo a la tecnología como un medio que facilita el aprendizaje y sobre todo fomenta de manera contundente la autonomía mejorando significativamente el rendimiento académico de los estudiantes que es lo que busca la presente investigación.

De esta manera, a través de los resultados obtenidos con la implementación de esta propuesta educativa se pretende cumplir con el objetivo de la ponencia, socializando todos aquellos aspectos positivos que aportaron para mejorar la autonomía en los estudiantes de bachillerato mediante el uso de recursos didácticos web 2.0 en Entornos Virtuales de Aprendizaje.

DESARROLLO

El aprendizaje autónomo en la educación en todos sus niveles se ha convertido en un verdadero problema en estudiantes, pues es innegable la necesidad de que sean ellos mismos quienes tomen la iniciativa en el aprender a aprender, siendo generadores de conocimiento, por lo cual no se puede hablar o plantear una idea de aprendizaje sin que sus actores principales como son estudiantes y docentes intervengan de forma activa y creativa en el proceso.

Esta participación activa y creativa de la que se habla se puede alcanzar con la inclusión de Tecnologías de Información para buscar niveles de aprendizaje de calidad, sustentados en la integración con las necesidades sociales del país en el que se los implementa, teniendo como único fin, la resolución y aporte a problemas sociales, económicos, productivos y culturales de la nación, como se lo explica en el ítem 8 del Artículo 347 la Constitución de la República del Ecuador se declara que es obligación del Estado: “Incorporar

las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales”, por lo tanto el gobierno deberá dotar a las instituciones educativas, de la infraestructura y recursos necesarios para alcanzar este propósito, pues se considera la adición de la tecnología en el proceso educativo, como el medio más apropiado para conseguir un desarrollo considerable basado en la innovación educativa.

Aunque muchas instituciones educativas, han incorporado las TIC como medio para gestionar conocimiento significativo, se debe considerar que la tecnología no es solamente el uso de equipos informáticos para proyectar una clase, si no como el medio por el cual apoya a “los procesos de enseñanza y de aprendizaje (fuertemente ligados al conocimiento y el cambio tecnológico en esta época) que están en plena transformación metodológica para la incorporación sistemática de las TICs” (Depetris, Feierherd, De Giusti, Sanz, Gonzalez, y Pousa, 2008, p.2).

Lastimosamente en las instituciones de educación, sobre todo en la educación media existe carencia en la utilización de la tecnología como medio de apoyo al proceso de aprendizaje y gestión del conocimiento.

De acuerdo con (Luengo & Tallarico, 2015), la innovación debe ser considerada como una práctica habitual en las instituciones de educación, que permita poner en práctica la creatividad para propiciar el desarrollo de ideas innovadoras educativas.

En la Unidad Educativa Nuestra Señora de Fátima de la ciudad de Ibarra, se cuenta con la infraestructura tecnológica suficiente para poder adaptar una nueva propuesta didáctica pedagógica para el proceso de aprendizaje, sin embargo, no se posee un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que potencialice a los estudiantes de una manera más fácil y eficiente en la autonomía para aprender.

Por lo antes mencionado, se consideró necesario realizar un estudio dirigido a los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Fátima, en donde se analizaron los criterios que tienen los estudiantes frente al uso de Entornos Virtuales para fomentar su aprendizaje autónomo. Esto con el fin de integrar recursos didácticos 2.0 en un Entorno Virtual e implementarlo en busca de una autonomía educativa.

Se procedió a ejecutar el análisis de resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Fátima del año lectivo en curso 2017 – 2018, en donde se pretendía conocer la situación actual en proceso de aprendizaje.

En primera instancia se determina los conocimientos básicos de los estudiantes sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje, uso de TIC y recursos con los que se cuenta en la Unidad Educativa para constatar la viabilidad de la implementación de nuevas tecnologías y las posibles dificultades que podría acarrear la innovación dentro del proceso de aprendizaje mediante la aplicación de encuestas al universo de la población estudiada.

Se analiza el uso de la tecnología por parte de los docentes en las diferentes asignaturas tanto en el desarrollo de una clase, como en la dirección de refuerzos y apoyo bibliográfico en cada tema tratado en aula.

Por último, se cataloga el interés que manifiestan los estudiantes de incluir actividades académicas en un Entorno Virtual de Aprendizaje mediante el uso de recursos didácticos de la web 2.0 para incrementar su rendimiento y fomentar de manera progresiva un aprendizaje autónomo investigativo.

Se concluye la factibilidad de un cambio en el proceso educativo, aprovechando los recursos tecnológicos con los que cuenta la Institución, al igual que los conocimientos por parte del cuerpo docente y la apertura que muestran los estudiantes para aprender de forma proactiva, desarrollando la autonomía y la criticidad en la adquisición de conocimiento científico.

Una vez determinados los temas de interés de docentes y estudiantes para la inclusión de Entornos Virtuales de Aprendizaje dentro de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Fátima, se diseña un modelo de Entorno Virtual de Aprendizaje utilizando recursos didácticos de la web 2.0 que cumpla con los requerimientos didácticos básicos para alcanzar el objetivo principal que es promover el trabajo autónomo en los estudiantes de bachillerato y mejorar su rendimiento académico.

Para ello se utiliza como plataforma Moodle que da a los docentes como a los estudiantes la posibilidad de crear un Entorno de Aprendizaje dinámico, donde los cursos creados se caracterizan por desarrollar en los estudiantes el interés por investigar, tomando en cuenta que se eliminan las limitaciones de espacio y distancia, pues se podrá compartir información y generar actividades de refuerzo sin importar el lugar desde donde se lo haga, además cada docente tendrá la posibilidad de crear nuevos métodos para que los estudiantes se diviertan mientras aprenden ya que las bondades ofrecidas por los recursos didácticos de la web 2.0 facilitan el trabajo.

Se diseña un Entorno Virtual dinámico, amigable que pueda ser utilizado por cualquiera de los actores educativos ya sea desde un computador de escritorio hasta un dispositivo móvil.

RESULTADOS

En el campo estadístico se habla de la media aritmética que permite comprobar en una serie de números finitos el valor promedio esperado en una investigación, siendo resultado de la suma de todo el conjunto de números y dividido para la cantidad de términos existentes, pero para obtener un resultado más objetivo que demuestra la generación de conocimiento en todos los estudiantes del grupo más allá de su rendimiento, se tomó en cuenta la desviación media, que permite identificar la dispersión existente entre los datos obtenidos por grupo, a menor dispersión mejores resultados.

Se utilizaron estas medidas de tendencia central para comprobar la hipótesis del funcionamiento de los Entornos Virtuales de Aprendizaje en el trabajo autónomo de los estudiantes de bachillerato y su mejora en el rendimiento académico, entendiéndose que se parte de una media aritmética con los resultados de una primera evaluación y se recalculó en el mismo grupo de estudiantes el rendimiento frente a los contenidos con una segunda evaluación luego de facilitar un Entorno Virtual de Aprendizaje para apoyar su proceso de aprendizaje.

Una vez implementado el Entorno Virtual de Aprendizaje, se procede a realizar las pruebas necesarias que ayuden a comprobar las hipótesis de que el uso de recursos web en un Entorno Virtual de Aprendizaje motivan al trabajo autónomo del estudiante y en consecuencia afectan positivamente en su rendimiento académico en conjunto y no de manera individual, para ello se trabajó con un total de 50 estudiantes divididos en dos grupos denominados: "Grupo 1 y Grupo 2".

Los Grupos 1 y 2, inicialmente rindieron pruebas de conocimiento en una asignatura luego de recibir la clase respectiva obteniéndose los siguientes resultados:



Figura 1: Resultados primera evaluación grupo 1

Fuente: Autores

NOTAS (X)	FRECUENCIA (f)	(X*f)	\bar{x}	(X - \bar{x})	(X - \bar{x}) ²	(X - \bar{x}) ² * f	(s ²)	(s)
0	1	0	6,08	-6,08	36,97	36,97	6,23	2,50
2	2	4		-4,08	16,65	33,29		
4	4	16		-2,08	4,33	17,31		
6	9	54		-0,08	0,01	0,06		
8	6	48		1,92	3,69	22,12		
10	3	30		3,92	15,37	46,10		
TOTAL	25,00	152,00						

Tabla 1: Resumen estadístico Grupo 1 primera evaluación

Fuente: Autores

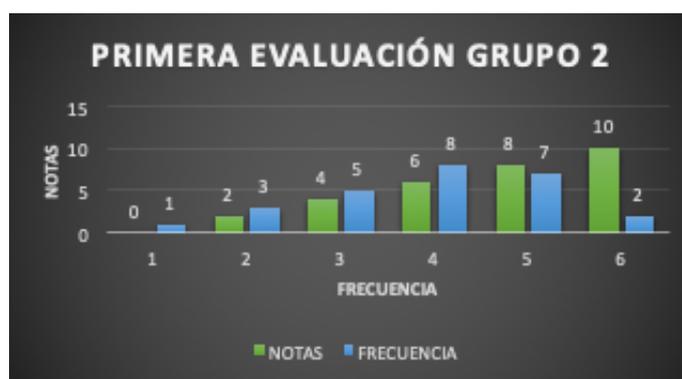


Figura 2: Resultados primera evaluación grupo 2

Fuente: Autores

NOTAS (X)	FRECUENCIA (f)	(X*f)	\bar{x}	(X - \bar{x})	(X - \bar{x}) ²	(X - \bar{x}) ² * f	(s ²)	(s)
0	1	0	5,77	-5,77	33,28	33,28	6,25	2,50
2	3	6		-3,77	14,21	42,62		
4	5	20		-1,77	3,13	15,65		
6	8	48		0,23	0,05	0,43		
8	7	56		2,23	4,98	34,83		
10	2	20		4,23	17,90	35,80		
TOTAL	26	150,00						

Tabla 2: Resumen estadístico Grupo 2 primera evaluación

Fuente: Autores

Se concede credenciales de acceso al Entorno Virtual de Aprendizaje únicamente a los estudiantes del Grupo 2, en donde se plantearon actividades varias con contenidos de refuerzo a los temas evaluados anteriormente, así como recursos suficientes para que los estudiantes puedan reforzar conocimientos y trabajar en casa.

Los estudiantes del Grupo 1, manejan actividades de refuerzo cotidianas enviadas por el docente para proceder luego de esta tarea con una nueva evaluación.

Se aplica la evaluación a los estudiantes en los mismos grupos de trabajo, obteniéndose los siguientes resultados:



Figura 3: Resultados segunda evaluación grupo 1
Fuente: Autores

NOTAS (X)	FRECUENCIA (f)	(X*f)	\bar{x}	(X - \bar{x})	(X - \bar{x}) ²	(X - \bar{x}) ² *f	(s ²)	(s)
0	0	0	6,62	-6,615	43,76	0,00	VARIANZA	DESVIACIÓN
2	1	2		-4,615	21,30	21,30		
4	4	16		-2,615	6,84	27,36		
6	10	60		-0,615	0,38	3,79		
8	8	64		1,385	1,92	15,34		
10	3	30		3,385	11,46	34,37		
TOTAL	26	172,00						

Tabla 3: Resumen estadístico Grupo 1 segunda evaluación
Fuente: Autores



Figura 4: Resultados segunda evaluación grupo 2
Fuente: Autores

NOTAS (X)	FRECUENCIA (f)	(X*f)	\bar{x}	(X - \bar{x})	(X - \bar{x}) ²	(X - \bar{x}) ² *f	(s ²)	(s)
0	0	0	7,92	-7,92	62,78	0,00	VARIANZA	DESVIACIÓN
2	0	0		-5,92	35,08	0,00		
4	2	8		-3,92	15,39	30,78		
6	5	30		-1,92	3,70	18,49		
8	11	88		0,08	0,01	0,07		
10	8	80		2,08	4,31	34,51		
TOTAL	26	206,00						

Tabla 4: Resumen estadístico Grupo 2 segunda evaluación
Fuente: Autores

De acuerdo a los resultados obtenidos al aplicar las evaluaciones de conocimiento a los estudiantes previo y posterior a la implementación del Entorno Virtual de Aprendizaje, se puede visualizar que en el grupo uno, el promedio en la primera evaluación es de 6.08 con una desviación de 2.50 y en la segunda es de 6.62 con una desviación de 1.98 dándose un incremento de 0.54 en rendimiento y una disminución en la dispersión de 0.52 puntos después de trabajar en un refuerzo del tema.

En el grupo dos se visualiza que el promedio inicial luego de la primera evaluación es de 5.77 con una desviación de 2.50 mientras que en la segunda evaluación luego de hacer uso de las herramientas existentes dentro del Entorno Virtual de Aprendizaje es de 7.92 y una desviación de 1.80, existiendo un incremento en el promedio de 2.15 y una disminución en la desviación de 0.70, lo que resulta muy interesante en el proceso de aprendizaje justificando que el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje si aporta positivamente en el rendimiento de los estudiantes y se alcanza un nivel más parejo en la obtención de conocimiento.

Un componente elemental en el ámbito educativo en la sección del bachillerato, es fomentar la práctica del aprendizaje autónomo para garantizar mejores resultados en la experiencia universitaria, se debe trabajar en la motivación y la disciplina de los estudiantes para que sean los protagonistas de su aprendizaje, plantear actividades académicas que incentiven su curiosidad por investigar y por generar conocimiento propio, utilizar la tecnología como apoyo para alcanzar mejores resultados académicos explotando las necesidades actuales que tienen los estudiantes, aprovechar los beneficios del uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje para conformar comunidades educativas que promuevan una cultura de aprendizaje significativo continuo en donde el estudiante deje de ser un simple receptor y se convierta en un agente activo de cambio en el proceso de aprendizaje, donde sus experiencias aporten al mejoramiento de la información y la aplicación de sus ideas ayude en el crecimiento de la sociedad a la que se debe.

El docente en cambio no pierde protagonismo, más bien adquiere responsabilidades más importantes, pues su experticia será la mejor guía para diseñar

ambientes de aprendizaje adecuados que apliquen metodologías actualizadas con objetivos claros, donde su intervención será para aportar y aprender en el camino, se pretende entonces formar personas con conocimientos más sólidos y sobre todo aplicados a la realidad del contexto.

CONCLUSIONES

En la actualidad es necesario el estudio y aplicación de nuevas estrategias metodológicas que se adapten a las necesidades de los estudiantes modernos, en búsqueda de un desarrollo de adecuado de competencias que se base en la construcción de conocimiento y resolución de casos reales.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje utilizados como herramienta de refuerzo permiten estimular a los estudiantes para aprender a aprender, lo que motiva el trabajo autónomo y sobre todo mejora el rendimiento académico.

El aprendizaje autónomo requiere un cambio de roles en todos los actores del proceso de aprendizaje, pero garantiza un desarrollo significativo de competencias, habilidades y destrezas en donde el estudiante es el protagonista en su proceso de aprendizaje.

El uso de recursos web 2.0 en Entornos Virtuales como herramienta de refuerzo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mejora de manera significativa el rendimiento ya que desarrolla habilidades y facilita la comprensión y aplicación de conocimientos adquiridos.

RECOMENDACIONES

Capacitar a docentes y estudiantes para un mejor manejo y utilización de TIC en educación especialmente en Entornos Virtuales de Aprendizaje y recursos didácticos de la web 2.0 para potenciar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias y habilidades para la resolución de problemas.

Fomentar el trabajo colaborativo mediante el uso de recursos didácticos modernos que se adapten a las necesidades reales de los estudiantes y aprove-

chen al máximo su apego tecnológico por naturaleza propiciando un aprendizaje significativo.

Desarrollar en los estudiantes la disciplina investigativa, la generación de conocimiento a través de las experiencias, la aplicación para resolución de casos y el aprendizaje autónomo de calidad, motivándolo en todo momento a ser el protagonista de su proceso de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celaya Ramírez, R., Lozano Martínez, F. y Ramírez Montoya, M. S. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 487-513.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.
- Depetris, B., Feierherd, G., De Giusti, A., Sanz, C., González, A. & Pousa, A. (2008). TIC en Educación. Trabajo presentado en el X Seminario de Investigadores en Ciencias de la Computación, Red de Universidades con Carreras en Informática, Argentina. (pp. 2) Recuperado 01 de Febrero 2018 de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20704/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Díaz, J., Schiavoni, A., Amadeo, A. P., Charnelli, M. E., Schulz, J. G. y Humar, A. (2015). Integrando un repositorio digital de objetos de aprendizaje con servicios que promuevan su uso y mantenimiento. *Conferencias LACLO*, 5(1), 1-24.
- Gallardo, K., Alvaro, M., Lozano, A., López, C., Gudiño, S. (2017). Materiales Digitales para Fortalecer el Aprendizaje Disciplinar en Educación Media Superior: Un Estudio para Comprender cómo se Suscita el Cambio Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(2), 89-109. doi:10.15366/reice2017.15.2.005
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*, 19, 1-8.
- Morales, E. M. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *RED Revista de Educación a Distancia*, 36, 1-24
- Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. La contribución de “lo virtual” en la educación, 15(44).
- Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de “lo virtual” en la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 7-15. Recuperado en 04 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100002&lng=es&tlng=pt.
- Rivera, R. López Ibarra, A. y Ramírez Montoya, M. S. (2011). Compartiendo conocimiento: estrategias de comunicación para potenciar el uso de recursos educativos abiertos para procesos de enseñanza innovadores. Recuperado en 01 de marzo de 2018, de <http://www.ruv.itesm.mx/>
- Saavedra, A. (2011): Diseño e implementación de ambientes virtuales de Aprendizaje a través de la construcción de un curso virtual en la asignatura de química para estudiantes de grado de la institución educativa José Asunción Silva municipio de Palmira, Universidad de Colombia. Recuperado en 01 de marzo de 2018, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6129/1/albaluciasaavedraabadia.2011.pdfLinks>]
- Soto Torres, A. (2012). Propuesta de herramientas de la Web 2.0 para su uso en educación. TIES 2012, III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Sociedad: Una visión crítica, celebrado en Barcelona del 1 al 3 de febrero de 2012. Barcelona - España: Universitaria.
- UNESCO (1996), La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xxi, compendio disponible en: http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- UNESCO. (2014). Guía básica de recursos educativos abiertos. Recuperado 02 de febrero de 2018, de <http://static1.squarespace.com/static/51ede959e4b0de4b8d24e8a9/t/564e4cebe4b07e1b9a-b3f053/1447972075739/Recursos+Educativos+Abiertos+REA+%28UNESCO%29.pdf>
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012). Fundamentos de la investigación educativa. Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

LIDERAZGO ÉTICO: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

Dr. Marcelo Ramírez Terán

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Profesor investigador en el área de ciencias sociales y humanas. Ha desarrollado diez investigaciones socioeducativas y con perfil empresarial. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Magíster en Desarrollo de la Inteligencia. Máster Universitario en Edición por la Universidad de Salamanca. Experto en Procesos Elearning por Fatla. Instructor/Consultor de Brain Gym®.

mramirez@uisrael.edu.ec

RESUMEN

El liderazgo es una capacidad consustancial al ser humano que se constituye como tal en su vida en sociedad. Este trabajo caracteriza el liderazgo desde una dimensión ética lo que se denomina en teoría del liderazgo como liderazgo ético. Además, bosqueja la necesidad del liderazgo ético en la universidad ecuatoriana y en especial en la formación universitaria. Se trata de una investigación bibliográfica con el análisis crítico de un corpus teórico compuesto por artículos académicos y otros documentos sobre el concepto liderazgo ético. La investigación tiene un alcance exploratorio y busca establecer las bases para emprender estudios ulteriores. Esta teoría del liderazgo se construye en la intersección entre ética y liderazgo. La incorporación del liderazgo ético en la reflexión, formación y praxis de la educación superior ecuatoriana implicaría un tránsito cualitativo no solo en el proceso de formación profesional que desarrollan las universidades sino en la sociedad en general. Como reto para la universidad ecuatoriana quedaría llevar este concepto emergente de la teoría a la praxis.

PALABRAS CLAVES

liderazgo, ética, liderazgo ético, líder, universidad

ABSTRACT

Leadership is a consubstantial capacity to the human being that is constituted in his life in society. This work characterizes the leadership from an ethical dimension what is called in leadership theory as ethical leadership. In addition, it mentions the need of ethical leadership in the Ecuadorian university and especially in higher education. This is a bibliographical research with the critical analysis of a theoretical corpus composed of academic articles and other documents about the concept of ethical leadership. The research has an exploratory achievement and seeks to establish the bases to undertake further studies. This leadership theory is built at the intersection between ethics and leadership. The incorporation of ethical leadership reasoning, training and praxis of Ecuadorian higher education would imply a qualitative transition not only in the professional training process developed by universities but also in society. As a challenge for the Ecuadorian university, this emerging concept from theory to practice will be taken.

KEYWORDS

Leadership, ethics, ethical leadership, leader, university

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se caracteriza el liderazgo ético como un concepto emergente en la teoría del liderazgo y se bosqueja la necesidad del liderazgo ético en la universidad ecuatoriana en general y en la formación universitaria en particular.

De la experiencia en el ejercicio de la asignatura Ética y Responsabilidad Social en todas las carreras de una universidad particular ecuatoriana surge la iniciativa de incorporar el tratamiento de contenidos básicos sobre liderazgo ético. En este contexto, el objetivo de la investigación consiste en caracterizar el liderazgo ético y la aspiración de incorporarlo en la praxis universitaria, atendiendo a los referentes teóricos que han aportado en la construcción de este concepto.

Se parte de la consideración de que el liderazgo ético es un concepto que se materializa en la intersección del liderazgo y la ética. Por tanto, primero se aborda el concepto liderazgo y luego el de ética. Una vez tratados estos se explica su integración en el concepto liderazgo ético.

DESARROLLO

Se trata de una investigación que se ubica en el enfoque cualitativo y de tipo bibliográfica con el análisis crítico de un corpus teórico compuesto por artículos académicos y otros documentos sobre el concepto liderazgo ético. El alcance de la investigación es exploratorio atendiendo a la clasificación propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014).

El liderazgo

Es común en distintos ámbitos de la sociedad y la academia referirse al liderazgo y a la persona que lo ejerce: el líder. Liderazgo, según la segunda acepción del Diccionario de la lengua española, consiste en el “ejercicio de las actividades del líder” (Real Academia Española, RAE, 2018, párr. 2). A su vez, el término líder proviene de la voz inglesa leader que significa guía.

Suele considerarse al liderazgo como la capacidad de dirigir, conducir, influir, guiar e incluso inspirar a los demás. Aunque las primeras teorías tienen un marcado enfoque innatista, las propuestas contemporáneas parecen coincidir en que el líder nace y se hace, es decir, se acepta cierta base genética pero se considera como fundamental el contexto en el desarrollo del liderazgo.

El liderazgo tiene tres componentes, a saber: líder, seguidores y entorno. Estos componentes pue-

den integrarse en la siguiente fórmula adaptada de la que menciona Na An (2015):

$$\text{Liderazgo} = \text{Líder} + \text{Seguidores} + \text{Entorno}$$

El líder es la persona que ejerce el liderazgo y que conjuga habilidades relacionadas con la comunicación, la solución de problemas, la motivación y la gestión. A su vez se consideran características del líder como conocimiento, experiencia, entusiasmo, inteligencia y empatía (An, 2015).

En la evolución histórica del concepto liderazgo hay una diversidad de teorías como las siguientes (An, 2015):

- Teoría de los rasgos que sostiene que el líder nace con cualidades como inteligencia, confianza, capacidad de decisión, capacidad e organización, entre otras.
- Teoría del comportamiento que va desde la clásica taxonomía de los estilos de liderazgo -autocrático, democrático y laissez faire- hasta los cinco tipos fundamentales de liderazgo (liderazgo empobrecido, liderazgo club de campo, liderazgo autoritario, liderazgo a mitad de camino y liderazgo de equipo), pasando por la dicotomía de líderes orientados a las personas/líderes orientados a la producción.
- Teoría contingente que se sostiene en la premisa de que si en diferentes situaciones se aplican diferentes comportamientos de liderazgo se ten-

drían diferentes efectos.

- Teoría de los roles que destaca los roles interpersonales, informativos y decisorios.
- Teorías emergentes como la atribución del liderazgo (prototipos de liderazgo que afectan a los seguidores), el liderazgo carismático (buena motivación, asume riesgos, genera admiración y posee visión de futuro), el liderazgo transaccional (motivación extrínseca de líderes y seguidores) y el liderazgo transformacional (motivación intrínseca e inspiradora de líderes y seguidores que se elevan a niveles superiores de moralidad).

La ética

La ética o filosofía moral es una disciplina filosófica cuyo término viene del griego *ethos* que significa carácter o modo de ser. De modo que cuando nos referimos al *ethos* de una persona nos referimos a su carácter, es decir, a la parte de la personalidad que se forma, a diferencia de su temperamento que se hereda.

La ética ha atravesado una variedad de matices que van desde Sócrates (469-399 a.C.) con sus principios del autoconocimiento y la autenticidad, pasando por Aristóteles (384-322 a.C.) con su concepción de la felicidad como vida dichosa y conducta recta, hasta Habermas (1929-) con su teoría de la acción comunicativa, uno de cuyos principios establece que toda norma ética es y debe ser consensuada por todos los afectados (Blanco, 2013).

A diferencia de la moral, considerada como moral vivida, la ética se considera moral pensada. Según Adela Cortina (1994), la ética constituye un tipo de saber que busca orientar la acción humana en un sentido racional en el conjunto de actividades de la vida. La influencia de la ética en el conjunto de la vida es la diferencia radical con los saberes técnicos cuyos ámbitos de actuación son más específicos.

El objeto de estudio de la ética es la moral o, como lo dicen García-Marzá y González Esteban (2014), el hecho moral. Así la ética contribuye a actuar racionalmente en un doble sentido: “aprender a tomar decisiones prudentes y aprender a tomar decisiones

moralmente justas [las cursivas son de Adela Cortina]” (Cortina, 1994, p. 18).

El liderazgo ético

El liderazgo ético constituiría una de las teorías emergentes del liderazgo. Berghofer y Schwartz (2011) sostienen que “the ethical leader understands that positive relationships are the gold standard for all organizational effort” (párr. 7), esto es, que el líder ético entiende que las relaciones positivas son el estándar de oro para todo esfuerzo organizativo. Este liderazgo se sostiene en ocho principios fundamentales: confianza, respeto, integridad, honestidad, rectitud, equidad, justicia y compasión (Berghofer y Schwartz, 2011).

Por otra parte, varias investigaciones sobre la intersección de ética y liderazgo sistematizan el concepto liderazgo ético (Brown, Treviño y Harrison, 2005; Treviño, Brown y Hartman, 2003; Treviño, Hartman y Brown, 2000). Así, el liderazgo ético se define como la demostración de la conducta apropiada a través de las acciones personales y las relaciones interpersonales, así como la promoción de tales conductas en los seguidores mediante la comunicación de doble vía, el reforzamiento y la toma de decisiones (Brown y Treviño, 2006).

La percepción también es importante. Así, para Treviño, Hartman y Brown (2003) una reputación de liderazgo ético se basa en dos pilares esenciales: las percepciones como persona moral y como administrador moral. La honestidad y la integridad caracterizan al líder ético como persona moral, mientras que el administrador moral genera un fuerte mensaje e influencia ética en la organización. Para ser líder ético no es suficiente con ser percibido como una persona ética. Ambas dimensiones son necesarias

Desde otra perspectiva, el liderazgo ético muestra la coherencia entre teoría y práctica, entre lo que se piensa y lo que se hace, teniendo siempre presente que lo que hacemos define quienes somos. Se centra en el respeto a la persona y su contenido son los valores y su práctica. Este liderazgo se fundamenta en virtudes como la prudencia, la templanza, la justicia y la fortaleza. (Moreno Pérez, 2001).

Brown, Treviño y Harrison (2005) realizaron un estudio empírico sobre la dimensión ética del liderazgo en el que proponen la teoría social del aprendizaje o teoría socio cognitiva (Bandura, 1977) como el fundamento teórico para comprender el liderazgo ético. Además, emprendieron en la medición del liderazgo ético.

En su artículo “Ethical leadership: A review and future directions”, Brown y Treviño (2006) construyeron un estado de la cuestión y avizoraron futuras direcciones de investigación sobre liderazgo ético. Abordaron el surgimiento del concepto liderazgo ético y lo relacionaron con otros que tienen en común la dimensión moral tales como el liderazgo espiritual, el liderazgo auténtico y el liderazgo transformacional.

Si se toma en cuenta la fórmula general del liderazgo que consta en líneas anteriores, se puede bosquejar como fórmula del liderazgo ético la siguiente:

Liderazgo ético = Ética (Líder + Seguidores + Entorno)

En donde la ética constituye un factor común del líder, sus seguidores y su entorno. La ética atraviesa cada uno de los componentes del liderazgo para cualificarlos y potenciarlos. El liderazgo ético implica la práctica de principios y valores. Hasta se puede decir que sin principios y valores éticos no hay liderazgo.

La universidad ecuatoriana debería asumir como reto la reflexión y la práctica del liderazgo ético como fórmula catalizadora de las transformaciones sociales, económicas y morales que requiere el país. Cuan necesarios para los procesos formativos que se realizan en las universidades y para el propio desarrollo de la comunidad universitaria. Así se lograría “la formación y la práctica profesional sustentadas en valores para un desempeño ético, responsable y socialmente comprometido” (Cuevas Jiménez, 2016, p. 108).

CONCLUSIONES

Aunque en la literatura hay un buen nivel de desarrollo teórico y metodológico sobre el liderazgo ético, en el país hay un déficit de estudios sobre lideraz-

go en general y sobre el liderazgo ético en particular. Al parecer, en la teoría y en la vivencia social cotidiana, nos hemos quedado en la teoría del comportamiento del liderazgo y hasta avanzado en la teoría de la contingencia.

El liderazgo ético, como los otros liderazgos, requiere la existencia de una tríada de componentes integrada por el líder, los seguidores y el entorno, pero potenciado por ese saber racional orientado a la acción en todos los ámbitos de la vida como es la ética.

Entre las teorías emergentes del liderazgo surge el liderazgo ético como posibilidad reflexiva, formativa y práctica para la educación superior ecuatoriana. Este liderazgo que se concreta en la intersección entre ética y liderazgo expresa la capacidad forjar el carácter para la toma de decisiones prudentes y moralmente justas.

RECOMENDACIONES

Finalmente, como posibilidades de investigación y que revisten interés científico convendría realizar estudios empíricos sobre la formación en liderazgo ético de los universitarios ecuatorianos –claro que primero habría que indagar si al menos se trata la ética o el liderazgo en su formación, el liderazgo ético de los egresados de las instituciones de educación superior, las percepciones de profesores y estudiantes universitarios sobre el liderazgo ético, la evaluación del liderazgo ético en los actores de la educación superior ecuatoriana –especialmente sus directivos, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, P. S. (2001). La Ética de Aristóteles. Recuperado de <https://www.dipualba.es/publicaciones/LibrosPapel/LibrosRed/Clasicos/Libros/EticaAris.pdf>
- An, N. (2015). Hacia un liderazgo ético (Tesis de maestría, Universidad de Oviedo). Recuperada de <http://digi-buo.uniovi.es/dspace/handle/10651/34644>
- Aristóteles. (2001). Ética a Nicómaco. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bandura, A. (1971). Social Learning Theory. New York: General Learning Corporation.
- Berghofer, D. y Schwartz, G. (2011). Ethical leadership: Right relationships and the emotional bottom line. The gold standard for success [En línea]. Recuperado de <http://www.ethicalleadership.com/BusinessArticle.htm>
- Blanco, L. (2013). Ética integral. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Brown, M. y Treviño, L. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Brown, M., Treviño, L. y Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Cortina, A. (1994). Ética de la empresa: Claves para una nueva cultura empresarial. Madrid, España: Trotta.
- Cuevas Jiménez, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad*, 11(1), pp. 101-109.
- García-Marzá, D. y González Esteban, E. (2014). Ética. España: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Moreno Pérez, C. M. (2001). El liderazgo ético fundamentado en virtudes. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6, 1-7.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=NH60fdB>
- Treviño, L., Brown, M. y Hartman, L. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37.
- Treviño, L., Hartman, L. y Brown, M. (2000). Moral Person and Moral Manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42(4), 128-142.

