



Universidad de Panamá
Instituto Centroamericano de
Administración y Supervisión de la Educación
ICASE



ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

Revista especializada

46

Revista Anual, 2021

ISSN L 2644-3775



REDIB | Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

Redalyc  AmeliCA

Google
Académico

ROAD | DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

MIAR
Matriz de información para el
Análisis de Revistas

ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

Autoridades Universitarias

Dr. EDUARDO FLORES CASTRO

Rector

Dr. JOSÉ EMILIO MORENO

Vicerrector Académico

Dr. JAIME JAVIER GUTIÉRREZ

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Mgter. ARNOLD MUÑOZ

Vicerrector Administrativo

Mgter. DENIS JAVIER CHÁVEZ

Vicerrector de Extensión

Mgter. MAYANÍN E. RODRÍGUEZ C.

Vicerrectora de Asuntos Estudiantiles

Mgter. NEREIDA HERRERA TUÑÓN

Secretaria General

Mgter. CARLOS BELLIDO

Director General de los Centros Regionales y Extensiones Universitarias

Dra. ARACELLY DE LEÓN DE BERNAL

Directora del ICASE

Dra. YAJAIRA CASTILLO

Subdirectora del ICASE

Mgter. ERIKA OLIVÉ

Secretaria Administrativa del ICASE

Consejo Editorial

PRESIDENTA

Dra. Aracelly De León de Bernal

Universidad de Panamá- Instituto Centroamericano de Administración y
Supervisión de la Educación
Ciudad de Panamá, Panamá
aracelly.deleon@up.ac.pa

EDITORA

Dra. Abril Eneida Méndez Chang

Universidad de Panamá- Instituto Centroamericano de Administración y
Supervisión de la Educación
Ciudad de Panamá, Panamá
abril.mendezch@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0002-0599-0651>

CONSEJO CIENTÍFICO

Dra. Yajaira Castillo

Universidad de Panamá- Instituto Centroamericano de Administración y
Supervisión de la Educación
Ciudad de Panamá, Panamá
yajaira.castillo@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0002-6563-9521>

Mgter. Magda Lida Jurado

Universidad de Panamá- Instituto Centroamericano de Administración y
Supervisión de la Educación
Ciudad de Panamá, Panamá
magda.jurado@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0001-5787-6001>

Dra. Guadalupe Velázquez Flores

Universidad Autónoma de Tlaxcala.
Tlaxcala, México
Itzelup2327@hotmail.com

Dra. Fulvia Morales de Castillo

Universidad de Panamá -Facultad de Humanidades
Ciudad de Panamá, Panamá
tobekaol@cableonda.net

Dra. María Concepción Barrón Tirado.

Universidad Autónoma de México (UNAM).
México, México.
baticon3@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Rosa Amaro de Chacín.

Universidad Central de Venezuela (UCV).

Caracas, Venezuela.

rosant34@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7687-0377>

EQUIPO TÉCNICO

Manuel de Jesús Cedeño. ICASE- UP (Maquetador)

Mgter. Gilberto Welsh. ICASE- UP (OJS)

Mgter. Carlos Mero. ICASE- UP (Registro inscripciones)

Mgter. Sayshy Ching. ICASE- UP (Diagramación)

CONTENIDO

Propiedades psicométricas de instrumento que evalúa perfil de egreso de psicología, basado en evaluación auténtica. Paulina Alejandra Barrientos Illanes, Ximena Angélica Rojas Retamal, Patricia Alejandra Mozó Cabrera y Shila Scarlett Peine Grandón	1-26
Modelación de la educación y escolaridad desde las revoluciones industriales. Luis Bonilla Molina	27-54
La enseñanza del inglés en las escuelas multigrado: equidad o inequidad. Ana Quiel y Gladys Correa	55-79
Desafíos sociales y educación inclusiva. M ^a Luz Fernández-Blázquez y Gerardo Echeita Sarrionandia	80-106
Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar. José Edilson Barrios Leonel	107-143
Articulación de las competencias específicas de las asignaturas del área de Filosofía Práctica, con el perfil de egreso de la Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores. Anibal Beitía.	144-168
Innovación metodológica en la universidad: Análisis del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria. Noelia Martínez Hervás y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez	169-185
¿Educación presencial o a distancia? Reflexiones acerca de su posibilidad y limitaciones. Antonio Castellero.	186-206
Prácticas docentes de aula en la enseñanza del pensamiento computacional en escuelas medias oficiales y particulares de la región metropolitana de la Ciudad de Panamá. Delfina D'Alfonso, Nyasha Warren, Estefany González, Abiezer Rodríguez, Kathia Pitti, Nadia De León.	207-230
Competencias de los profesores para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Panamá. Nuria Araguás, Ella Ponce.	231-243
Diagnóstico comparativo del promedio académico en el séptimo grado, de estudiantes procedentes de escuelas primarias unigrado y multigrado. Calixto Barrera M., Julissa Guevara, Kerlis Córdoba y Kelis González y Edilma Sánchez	244-260
Información para autores	261

Propiedades psicométricas de instrumento que evalúa perfil de egreso de psicología, basado en evaluación auténtica

Pág. 1 - 26

*Paulina Alejandra Barrientos Illanes

**Ximena Angélica Rojas Retamal

***Patricia Alejandra Mozó Cabrera

****Shila Scarlett Peine Grandón

*Universidad San Sebastián
Facultad de Psicología.
paulina.barrientos@uss.cl

**Universidad San Sebastián
Facultad de Psicología
Coordinadora Pedagógico Curricular.
Ximena.rojas@uss.cl

*** Investigadora Independiente.
patimozo@gmail.com

****Universidad San Sebastián. Secretaría de Estudios Carrera Psicología
shila.peine@uss.cl

Fecha de entrega:
marzo 2020

Fecha de aprobación:
junio 2020

RESUMEN

El alcance de este estudio es instrumental y multimétodo. Tiene por objetivo (1) describir las evidencias psicométricas del instrumento de evaluación, rúbrica analítica, que evalúa el examen de licenciatura de la carrera de Psicología de la Universidad San Sebastián, y (2) evaluar su coherencia con el perfil de egreso y la perspectiva de evaluación auténtica que la sustenta. Los participantes fueron 188 estudiantes en la primera instancia y 237 en la segunda. Se analizaron las evidencias de validez basadas en la estructura interna, por medio de análisis factoriales exploratorios. La validez de contenido se investigó a través del estadístico Kappa y la confiabilidad mediante Alfa de Cronbach. Se concluye que la rúbrica analítica utilizada, evidencia integración del conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que moviliza el estudiante para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto, por lo que, al triangular la coherencia de estos con los resultados de aprendizaje y los propósitos de la evaluación, permite evaluar desempeños esperados del perfil de egreso de la carrera. Se demuestra que es posible obtener evidencias de validez y confiabilidad (.91) en instrumentos de respuestas pre construidas, considerando las diferencias esperables entre los juicios de los evaluadores, docentes de la comisión.

Palabras claves:

Rúbrica analítica, validez de contenido (Kappa), validez de constructo, confiabilidad (Alfa de Cronbach), evaluación perfil de egreso.

Psychometric properties of an instrument that evaluates psychology graduation profile, based on authentic evaluation

Abstract

The scope of this study is instrumental and multi-method. The objectives are (1) describe the psychometric evidence of the assessment instrument, analytical rubric, which assesses the undergraduate exam of the Psychology career at the San Sebastian University and (2) evaluate its coherence with the graduation profile and the authentic evaluation perspective that supports it. Evidence of validity based on the internal structure was analyzed by means of exploratory factor analysis. Content validity was investigated using the Kappa statistic and reliability using Cronbach's Alpha. It is concluded that the analytical rubric used shows integration of the set of knowledge, skills and attitudes that the student mobilizes to act effectively in the face of the demands of a certain context, therefore, by triangulating the coherence of these with the learning results and for the purposes of the evaluation, it allows evaluating the expected performance of the graduation profile.

It is shown that it is possible to obtain evidence of validity and reliability (.91) in pre-constructed response instruments, considering the expected differences between the judgments of the evaluators, teachers of the commission.

Keywords:

Analytical rubric, content validity (Kappa), construct validity, reliability (Cronbach's Alpha), graduation profile evaluation.

INTRODUCCIÓN

En un contexto de educación superior donde el énfasis está puesto en la formación por desempeños, tiene cabida un cambio de paradigma en la comprensión de la evaluación, entendiendo ésta como una parte del proceso de formación, donde se busca evidencia respecto a la consolidación de aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal (Buscá, Suárez, Buset, & Bosch, 2014). El presente artículo tiene por objetivo (1) describir las evidencias psicométricas del instrumento de evaluación, rúbrica analítica, construido para la parte oral del Examen de Licenciatura de la carrera de Psicología de la Universidad San Sebastián (USS), y (2) evaluar la coherencia de la rúbrica con el perfil de egreso y la perspectiva de evaluación auténtica que la sustenta.

Teóricamente, se considera que la evaluación de desempeños en educación superior debe estar asociada a la observación de evidencias en el quehacer mismo, en la praxis profesional, desde donde se valoriza el conocimiento, las habilidades y actitudes de manera integrada, siendo lo necesario para la toma de decisiones en contextos profesionales específicos (Arenas & Gómez, 2013).

A lo largo del desarrollo temático, se define teóricamente el enfoque de evaluación auténtica, precisando y describiendo sus principios teóricos, como la búsqueda de evidencias de un aprendizaje situado, por medio de tareas que simulen ejercicios de la práctica profesional real, ubicando al estudiante en un escenario donde debe tomar decisiones que son propias del ejercicio profesional (López, 2011; Vallejo & Molina, 2014).

Desde la literatura especializada, se conceptualiza y describen las características de la rúbrica analítica como instrumento de evaluación (Föster, 2017). Además, se analizan elementos que permiten establecer coherencia entre la rúbrica analítica y los principios de la evaluación auténtica.

Así mismo, en el contexto de la carrera de Psicología de la Universidad San Sebastián, se describe el Examen de Licenciatura como dispositivo de evaluación de los desempeños esperados del perfil de egreso, con foco en la parte oral del examen.

En lo siguiente, se dan a conocer antecedentes de contexto de la evaluación en educación superior, para pasar a lo específico de la carrera de Psicología de la Universidad San Sebastián. Por otro lado, se presentan elementos de la evaluación auténtica y la coherencia de la rúbrica analítica, ello como fundamentos con el propósito de validar el instrumento propuesto. Finalmente, se da cuenta de sus resultados y conclusiones, las cuales se desprenden de una reflexión más profunda respecto de la evaluación en contextos de perfiles de egreso, construidos en base a desempeños y la complejidad que ello implica para la enseñanza en todas sus dimensiones.

a. Evaluación de Desempeños en Educación Superior

Entenderemos que la formación basada en desempeños está orientada a formar profesionales críticos y reflexivos, con capacidad de toma de decisiones, que les permitan resolver o transformar situaciones y contextos problemáticos, complejos y diversos en el ejercicio profesional (Buscá, et al., 2014).

En este sentido, desde la literatura relativa a la temática, se plantea que el cambio en el proceso de evaluación a nivel universitario implica una modificación en la comprensión de lo que significa la formación. Es decir, respuestas a preguntas relativas al cómo, cuándo y para qué de la evaluación, deben ser redefinidas a la luz de un nuevo concepto de formación universitaria, que considere como foco central, los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los instrumentos de evaluación (Buscá et al., 2014). Desde esta mirada, los procesos de enseñanza incorporan la evaluación como parte del mismo proceso de formación y no como un hito separado que tributa únicamente a la calificación.

Por su parte, la Universidad San Sebastián ha tomado definiciones curriculares que se reflejan en el Informe de Autoevaluación de la Carrera de Psicología (2017) en el que se señala:

En la última actualización del Proyecto Educativo (2015), se tomó la decisión que los Perfiles de Egreso se estructuren por *Desempeños Esperados*. Los Desempeños Esperados corresponden a “una declaración de las actuaciones profesionales de distinta complejidad que se espera puedan demostrar los estudiantes en el hito del egreso; que, por encontrarse dentro de un proceso formativo, son de carácter tutelado y contextualizado en ambientes simulados o auténticos.

El concepto de *Desempeños Esperados* surge de una reflexión y aprendizaje institucional que permite designar con mayor precisión aquello que es posible comprometer en la formación, que considera conocimientos, actitudes y habilidades posibles de ser demostrables en el egreso, haciendo la distinción con las competencias –profesionales– reservadas para el ejercicio profesional real.

Lo anterior se fundamenta en definiciones aportadas desde la literatura. En efecto este concepto se complementa con lo que señala Tardif (2004, p.6), quien se refiere a la competencia restringiéndola a lo que es posible lograr en un proceso formativo, siendo ésta más cercana, a la definición USS de “Desempeños Esperados”, ya que la competencia en pleno se observa y manifiesta en el desempeño profesional real.

b. Evaluación Auténtica para la evaluación de desempeños en educación superior

En un contexto social donde las tecnologías cambian la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, lo utilizan y crean, la formación universitaria debe considerar la evaluación como un importante medio que facilita el aprendizaje (Ahumada, 2005). En este marco, la evaluación se podría definir como un proceso a través del cual se obtiene evidencia sobre el aprendizaje del estudiante, pudiendo emitir juicios respecto de éste, de manera válida,

confiable y oportuna (Ahumada, 2005). En un sentido más específico, el enfoque de evaluación alternativo denominado “Evaluación Auténtica” intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. En este contexto, es necesario tener dispositivos de evaluación que permitan observar un espectro mucho más amplio de desempeños y donde el estudiante logre desplegarlos de forma integrada y compleja (López, 2011). Este espectro más amplio, debería incluir situaciones de la vida real, en toda su complejidad o cercano a ello, lo anterior implica comprender y asumir que las respuestas cerradas no facilitan este despliegue.

La literatura hace referencia a que las competencias son un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que movilizan a una persona de forma integrada para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto (Perrenoud, 2004; Díaz, 2011; Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck, 2007), el desempeño por su parte se refiere al manejo de lo anterior para tomar decisiones en contextos específicos. En este sentido, Gallardo, Gil y Govea (2016) apoyándose en varios autores, señalan en su documento, que la evaluación del desempeño debe observar y evidenciar las capacidades de la persona competente en un contexto determinado o específico, integrando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales para tomar decisiones frente a demandas específicas de contextos determinados. De esta forma, el estudiante, al enfrentar una situación de evaluación formal, re-construye el conocimiento, crea y propone soluciones o toma decisiones en función de posibles cursos de acción, considerando siempre aquello que da sustento a su decisión. Cada institución educativa debe declarar desde su filosofía el tipo de persona que desea formar, fundada desde su enfoque pedagógico, referentes legales y contexto cultural. Con relación a ello, el perfil de egreso de la Carrera de Psicología de la USS, está construido en base a dominios y desempeños esperados, como referencia para orientar la formación hacia la práctica.

Rúbrica analítica para la evaluación de desempeño en educación superior

Arenas y Gómez (2013) señalan en su documento que la rúbrica es un instrumento que surge del enfoque de formación por desempeños, en tanto evalúa la integración de saberes, habilidades

relacionales y procedimentales que el estudiante evidencia a través del abordaje de situaciones concretas y contextualizadas. Constituye una serie de beneficios tanto para el docente como para el estudiante, así como también es coherente con una formación que busca que el estudiante se prepare para enfrentar situaciones laborales donde deba tomar decisiones dentro de su disciplina

Específicamente, la rúbrica analítica, presenta diversas cualidades que la convierten en una herramienta de evaluación coherente con la evaluación auténtica y la formación basada en desempeños. Esta rúbrica define los criterios, niveles y operacionalizaciones desagregadas de los desempeños puestos en juego en la formación, los que se valoran y tienen como resultado un concepto respecto del resultado.

Lo anterior, implicaría que el uso de la rúbrica resulta coherente con algunos de los fundamentos que la Universidad San Sebastián plantea para orientar los procesos de evaluación del aprendizaje (USS, 2015), tales como proporcionar a los estudiantes orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje, dado que con la rúbrica analítica se indica con claridad las fortalezas y debilidades de su desempeño, así como la planificación de las mejoras en etapas previas a la calificación; por otro lado, desarrollar en los estudiantes capacidad de autoevaluarse desde una perspectiva crítica y analítica, dado que la rúbrica promueve la autonomía del estudiante en tanto observe sus progresos y retrocesos con responsabilidad, y por último, tener un énfasis en el cómo aprenden los estudiantes, dado que la rúbrica permitiría tener la visión del progreso de los estudiantes y la integración de conocimientos de forma integrada en la puesta en marcha de un desempeño.

Considerando lo dicho anteriormente, se espera que la evaluación sea parte de la formación y no se constituya por hitos aislados que impliquen sólo una calificación. Lo anterior, supone que los docentes deben trabajar con metodologías evaluativas orientadas a favorecer los aprendizajes profundos, es decir, estamos hablando de evaluación auténtica.

Sistema de evaluación de desempeños para examen de grado en la carrera de Psicología de la Universidad San Sebastián

En el marco de una Educación Superior orientada a la calidad en la formación educativa y con el propósito de asegurar la ecualización de los procesos inter sede, la carrera de Psicología de la USS desarrolló un sistema de evaluación que permite monitorear el logro de los desempeños esperados del perfil de egreso y al mismo tiempo asegurar la ecualización en las cuatro sedes en que se imparte la carrera. Este sistema considera como instrumento de evaluación un examen de licenciatura que consta de dos partes, escrita y oral, composición cuyo propósito fue disminuir los errores de sesgo en la corrección, así como asegurar la posibilidad de otorgar un escenario donde los estudiantes puedan recurrir a distintas habilidades en el contexto evaluativo (Rojas, 2017).

Según los niveles de complejidad profesional definidos por la carrera de Psicología de la USS (Facultad de Psicología, 2017), el examen de licenciatura evalúa los desempeños comprometidos en el perfil de egreso, en un nivel que implica la resolución de problemas y procedimientos a través de conocimientos de diferente naturaleza, teóricos, procedimentales y actitudinales, los que serán descritos en el siguiente apartado (Rojas, 2017). En función de lo anterior, se espera que los estudiantes integren lo aprendido en sus años de formación profesional y lo apliquen en situaciones que representen el ejercicio profesional (Alsina, 2013; Rojas, 2017). En este marco, el estudiante se enfrenta a la descripción de una situación, caso del examen, donde debe tomar decisiones con argumentos y fundamentos coherentes y atingentes para abordarlo desde la disciplina. Se propone de esta forma, dado que es la acción cognitiva que constantemente debemos hacer en nuestro ejercicio profesional.

En definitiva, se pretende la evaluación del desempeño del estudiante en el marco de la toma de decisiones. Para esto, se utiliza la propuesta que realiza Lonergan (Gromi, 2013) para la toma de decisión, donde el supuesto es que, al tomar decisiones, se realiza un ejercicio cognitivo que implica etapas, para llegar a la aplicación o intervención propiamente tal, estas son: Fase 1: Analizamos, distinguimos, Fase 2: Reflexionamos, relacionamos, sintetizamos, Fase 3: Ordenamos las evidencias, Fase 4: Sopesamos las evidencias y seleccionamos, Fase 5: Emitimos juicios, Fase 6: Evaluamos.

La parte oral del examen de licenciatura consiste en la resolución y exposición de un caso correspondiente a una de las áreas de formación profesional (clínica, educacional, organizacional y social comunitaria) del plan curricular, la que es designada de forma aleatoria a cada estudiante. Durante el momento de la exposición del caso, se cuenta con una comisión evaluadora conformada por tres docentes del área, quienes evalúan la presentación y resolución del caso por medio de una rúbrica dispuesta por la carrera. La rúbrica como instrumento de evaluación es de tipo analítica descriptiva y está diseñada como una guía que permite operacionalizar los desempeños esperados del perfil de egreso y descomponer la evaluación de una tarea del ejercicio profesional real (Alsina, 2013; Rojas, 2017). Cabe señalar que los miembros de la comisión deben consignar tanto el puntaje obtenido por el estudiante para cada indicador, como comentarios a estos, contándose así con información cuantitativa y cualitativa del desempeño de los estudiantes, que permite una retroalimentación de éstos de manera integral.

En el caso de este examen, se considera una rúbrica de carácter analítica, por la posibilidad que entrega de evaluar los desempeños esperados del perfil de egreso por separado, así como los criterios que se evaluarán para cada uno y sus respectivos indicadores. Siguiendo la idea planteada por De la Cruz (2011), una medida adicional para facilitar que los estudiantes incorporen estándares de desempeño profesional, consiste en la implementación de dos instancias de retroalimentación a la actuación evidenciada en la parte oral de examen. Por un lado, como etapa final del examen, se realiza una devolución por parte de los tres miembros de la comisión evaluadora, cuyo objetivo es que el estudiante conozca sus debilidades y fortalezas. Asimismo, existe una instancia de carácter individual, en la que un docente de planta, que haya participado en la comisión de examen, reflexiona junto al estudiante acerca de su desempeño, tanto en la parte escrita como en la parte oral. Esta reunión se concreta luego de al menos un mes después de rendido el examen.

Diseño de la rúbrica para evaluar desempeño en examen de licenciatura para la carrera de Psicología Universidad San Sebastián

La rúbrica, como instrumento de evaluación, se construye en función de una serie de criterios establecidos a priori que orientarán la evaluación de los desempeños de los estudiantes en torno a la resolución de un caso/situación profesional. Como lo señala Cubillos-Veja y Ferrán-Aranaz (2019) el proceso de construcción de la rúbrica contiene tres pasos, los que se refieren a la identificación de las dimensiones a valorar, la redacción de los indicadores para medir tales dimensiones y la determinación de los niveles de logro y su puntuación.

Lo primero, fue identificar los desempeños del perfil de egreso de la carrera de Psicología USS que se pretendían abordar con el instrumento. Cabe destacar, que dicha tarea se formula a propósito de los objetivos establecidos para el examen de licenciatura, es decir, se define como parte del proceso global del examen, por lo que las variables a evaluar son los desempeños que evalúa el examen. La parte oral del examen de licenciatura requería de un instrumento que permitiera evaluar desempeños considerando los diferentes elementos que los componen de manera integrada. En este sentido, la rúbrica es un instrumento idóneo ya que permite valorar la evidencia considerando aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, siendo de fácil interpretación y transparente tanto para quien evalúa como para quien es evaluado (Cubillos-Veja & Ferrán-Aranaz, 2019). Los criterios a evaluar se constituyen en desempeños del perfil de egreso.

En este marco, se definieron aspectos (indicadores) a evaluar por desempeño, los que son coherentes con lo esperado para el nivel de formación de un licenciado en psicología. La organización de estos aspectos obedece a un consenso de grupos de expertos en el tema, las propuestas de mejora planteadas por los equipos de docentes de la carrera y el análisis estadístico del instrumento utilizado previamente.

Las características de la rúbrica analítica, sugieren la evaluación de una serie de aspectos relevantes en el proceso de examen de grado, aspectos que fueron previamente definidos por una comisión de trabajo y que luego fueron validados por docentes de la Facultad de Psicología de la USS, y docentes externos con experiencia en evaluación de competencias. Los aspectos a

evaluar en relación a los desempeños se relacionan con la capacidad de fundamentar, integrar y organizar la información según criterios lógico - abstractos, de darle coherencia al abordaje que presenta y su pertinencia (Tabla 1). La calidad de las respuestas y la estrategia de puntuación se definieron en 4 niveles de desempeño.

Tabla 1

Desempeños y criterios de evaluación de la rúbrica analítica

Desempeños evaluados Perfil de Egreso 2012	Criterios de evaluación
<p>Dominio diagnóstico</p> <p>a) Identificar la modalidad adecuada de recolección de información según las variables y/o categorías, y área de desarrollo profesional</p> <p>b) Interpretar y analizar la información recolectada en los niveles individual, grupal y organizacional según área de desarrollo profesional.</p> <p>c) Construir una hipótesis diagnóstica que se sustente en los antecedentes recopilados dentro de un marco de referencia conceptual y ético. Se esperaría que el estudiante propusiera hipótesis diagnósticas adecuadamente fundamentadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamenta la manera de abordar el caso en cuanto a la modalidad de recolección de información - Integra datos y fuentes considerando la relevancia de los mismos. - Fundamenta la manera de abordar el caso - Pertinencia de la hipótesis diagnóstica formulada
<p>Dominio diseño</p> <p>a) Establecer objetivos para la intervención según los resultados del diagnóstico y las características y condiciones del usuario, según el área de desarrollo profesional. Se esperaría que el estudiante propusiera objetivos adecuadamente fundamentados.</p> <p>b) Diseñar estrategias de intervención (prevención, promoción, tratamiento y rehabilitación, según el caso) que permitan alcanzar de manera coherente los objetivos formulados, incorporando los intereses y perspectivas de los individuos, grupos u organizaciones intervenidos. Se esperaría que el estudiante propusiera estrategias de intervención adecuadamente fundamentados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia teórica-práctica con hipótesis - Fundamenta la manera de abordar el caso - Pertinencia entre estrategias/actividades/técnicas con objetivos. - Fundamenta la estrategia de intervención utilizada, asumiendo una posición epistemológica de fondo en su argumento.
<p>Dominio razonamiento y análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actuar de acuerdo a estándares éticos de la disciplina. Se espera que el estudiante entregue a partir de su análisis, una evaluación de alguno de los aspectos del caso desde los estándares éticos de la disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza criterios éticos para fundamentar el análisis o razonamiento del caso.
<p>Dominio gestión de relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar de manera efectiva con profesionales de otras disciplinas, valorando el aporte de éstos en su quehacer 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración del trabajo interdisciplinario.

profesional, así como también con otras personas del sistema en el cual participa. Se espera que el estudiante entregue dentro de sus análisis o evaluaciones de las respuestas, una valoración explícita del trabajo interdisciplinario y/o multidisciplinario.

Dominio gestión de relaciones

- Manejar de manera técnica y efectiva, formas de comunicación oral y escrita, adecuadas al contexto profesional y finalidad propuesta.

- Lenguaje claro, formal y técnico.

Fuente: Elaboración propia, documento interno de la Facultad, Perfil de Egreso.

Cada criterio es evaluado con cuatro niveles de desempeño: Deficiente (0 puntos), el estudiante no demuestra la habilidad evaluada; Insuficiente (1 punto), el estudiante demuestra errores/imprecisiones en la habilidad evaluada, no siendo capaz de corregir; Suficiente (2 puntos), el estudiante demuestra la habilidad evaluada parcialmente o con algunos errores, pero es capaz de corregir estos vacíos o errores a partir de las preguntas aclaratorias; y Competente (3 puntos), el estudiante demuestra de manera adecuada la habilidad evaluada.

MÉTODO

Este es un estudio de tipo instrumental, con carácter multimétodo, que se enfoca en el desarrollo de un instrumento, considerando también el diseño y adaptación del mismo.

En cada instancia estudiada del examen de licenciatura, febrero 2017 y febrero 2018, se realizaron análisis factoriales exploratorios para determinar las evidencias de validez basada en la estructura interna de la rúbrica. Lo anterior, dado que, si bien la rúbrica se construyó con base en los desempeños esperados del perfil de egreso de la carrera Psicología USS, se desconocen a priori factores teóricos a la base que expliquen el comportamiento del instrumento (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014).

Para analizar la evidencia de validez basada en el contenido del instrumento, se utilizó el coeficiente Kappa de Cohen, esto para determinar el grado de concordancia inter-observador en los ítems de la rúbrica (Cerdeira & Villarreal, 2008). La fiabilidad de la rúbrica se obtuvo mediante el estadístico alfa de Cronbach.

La muestra consistió en estudiantes de la carrera de Psicología de pregrado de la Universidad San Sebastián, con un avance curricular hasta el octavo nivel en el plan de estudios 2012. En la versión febrero 2017, 188 estudiantes rindieron la parte oral del Examen de Licenciatura y en la versión febrero 2018 el número aumentó a un total de 237 estudiantes.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado, se dará cuenta del análisis de los resultados obtenidos en la validación de la rúbrica en cuestión, de las evidencias psicométricas del instrumento de evaluación, rúbrica analítica, construido para evaluar el examen de licenciatura de la carrera de Psicología de la Universidad San Sebastián. Para esto, se utilizaron análisis factorial para determinar la validez basada en la estructura interna, el estadístico Kappa de Cohen para analizar la validez de contenido y el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de la rúbrica.

Validez basada en la estructura interna de la rúbrica

Los análisis se realizaron con el software estadístico SPSS versión 18. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.92 en las dos versiones de la rúbrica analizadas (versión febrero 2017 y febrero 2018) y el test de esfericidad de Bartlett fue altamente significativo en ambas versiones ($p < .001$), por tanto, se pudieron realizar los análisis factoriales previstos (ver tabla 2 y 3).

Tabla 2

Prueba de KMO y Bartlett instancia febrero 2017

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.92
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3489
	G1	55
	Sig.	<.001

Tabla 3*Prueba de KMO y Bartlett instancia febrero 2018*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.92
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4029
	Gl	55
	Sig.	<.001

Nota: Fuente salida resultados SPSS.

Del análisis de las comunalidades se desprende que, en la versión 2017 de la rúbrica los ítems que se explican en una menor medida por el modelo son: Fundamenta consideraciones de juicio ético 31%; Lenguaje claro formal y técnico 34%; Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales 37% y Fundamenta manera de recolectar información 38%. Los ítems mejor explicados por el modelo, en la instancia febrero 2017 fueron: Fundamenta manera de abordar el caso 65%; Fundamenta manera de abordar el caso 64%; e Integra datos y fuentes 62% (ver tabla 4).

Tabla 4*Comunalidades febrero 2017 -Método de extracción: máxima probabilidad*

Criterio de evaluación	Inicial	Extracción
Fundamenta manera de recolectar información	.41	.38
Integra datos y fuentes	.64	.62
Fundamenta manera de abordar el caso	.64	.64
Conceptualiza el objeto/foco de análisis	.56	.53
Coherencia teórico-práctica con hipótesis	.55	.55
Fundamenta manera de abordar el caso	.63	.65
Coherencia teórica con hipótesis	.61	.53
Fundamenta estrategia de intervención	.64	.58
Fundamenta consideraciones de juicio ético	.33	.31
Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales	.42	.37
Lenguaje claro, formal y técnico.	.37	.34

Nota 1: Fuente salida resultados SPSS.

Nota 2: cada criterio corresponde a los desempeños evaluados, tal como se muestra en la tabla 1.

En las comunales de la rúbrica oral versión 2018, los ítems que se explican en una menor medida por el modelo son: Fundamenta consideraciones de juicio ético 24%; Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales 36%; Lenguaje claro, formal y técnico 37% y Fundamenta manera de recolectar información 39%. Los ítems mejor explicados por el modelo en la instancia febrero 2018 fueron: Fundamenta manera de abordar el caso 71%; Coherencia teórico-práctica con hipótesis 64% y Fundamenta estrategia de intervención 62% (ver tabla 5).

Tabla 5

Comunalidades febrero 2018 -Método de extracción: máxima probabilidad

Criterio de evaluación	Inicial	Extracción
Fundamenta manera de recolectar información	.45	.39
Integra datos y fuentes	.62	.56
Fundamenta manera de abordar el caso	.61	.61
Conceptualiza el objeto/foco de análisis	.60	.57
Coherencia teórico-práctica con hipótesis	.64	.64
Fundamenta manera de abordar el caso	.68	.71
Coherencia teórica con hipótesis	.61	.55
Fundamenta estrategia de intervención	.66	.62
Fundamenta consideraciones de juicio ético	.29	.24
Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales	.39	.36
Lenguaje claro, formal y técnico.	.38	.37

Nota 1: Fuente salida resultados SPSS.

Nota 2: cada criterio corresponde a los desempeños evaluados, tal como se muestra en la tabla 1.

A través del método de extracción de factores por máxima verosimilitud, se encontró que, los resultados en la versión febrero 2017 de la rúbrica mostraron una escala con un autovalor de 5.61 el cual explica un 51,05% de la varianza (ver tabla 6), y en la versión febrero 2018 se formó una escala con autovalor de 5.62 que explica el 51.05% de la varianza (ver tabla 8). Luego de explorar el gráfico de sedimentación (ver Figura 1 y 2) se observó que en ambas instancias los valores están concentrados alrededor de un solo factor.

Las cargas factoriales de los ítems alcanzaron valores entre 0.55 y 0.80 en la versión febrero 2017 y entre 0.49 y 0.84 en la versión febrero 2018 (ver tabla 10 y 11).

En las instancias febrero 2017 y febrero 2018, se calculó la bondad de ajuste del modelo de un factor, por medio de una prueba de hipótesis con una distribución χ^2 , donde se encontró que la significatividad asociada fue de 0 para ambos momentos, lo que permite verificar el ajuste de los modelos.

Tabla 6*Varianza total explicada versión febrero 2017*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.08	55.30	55.30	5.615	51.05	51.05
2	.94	8.57	63.86			
3	.83	7.54	71.40			
4	.60	5.50	76.90			
5	.55	4.99	81.89			
6	.49	4.48	86.38			
7	.40	3.60	89.98			
8	.33	2.95	92.93			
9	.30	2.75	95.69			
10	.28	2.52	98.21			
11	.20	1.79	100.000			

Nota: Método de extracción: máxima probabilidad -Fuente salida resultados SPSS

Tabla 7*Prueba de bondad de ajuste*

Chi-cuadrado	gl	Sig.
450.79	44	<0.001

Nota: Fuente salida resultados SPSS

Tabla 8

Varianza total explicada versión febrero 2018

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.08	55.30	55.30	5.62	51.05	51.05
2	.94	8.57	63.86			
3	.83	7.54	71.40			
4	.60	5.50	76.90			
5	.55	4.99	81.89			
6	.49	4.48	86.38			
7	.40	3.60	89.98			
8	.33	2.95	92.93			
9	.30	2.75	95.69			
10	.29	2.52	98.21			
11	.20	1.79	100.000			

Método de extracción: máxima probabilidad

Nota: Fuente salida resultados SPSS

Tabla 9

Prueba de bondad de ajuste

Chi-cuadrado	gl	Sig.
482.86	44	<0.001

Nota: Fuente salida resultados SPSS

Tabla 10*Matriz factorial versión febrero 2017*

Criterio de evaluación	Factor 1
Fundamenta manera de abordar el caso	.80
Fundamenta manera de abordar el caso	.80
Integra datos y fuentes	.78
Fundamenta estrategia de intervención	.76
Coherencia teórico-práctica con hipótesis	.74
Conceptualiza el objeto/foco de análisis	.73
Coherencia teórica con hipótesis	.73
Fundamenta manera de recolectar información	.61
Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales	.61
Lenguaje claro, formal y técnico.	.59
Fundamenta consideraciones de juicio ético	.55

Método de extracción: máxima verosimilitud

Nota 1: Fuente salida resultados SPSS

Nota 2: cada criterio corresponde a los desempeños evaluados, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 11*Matriz factorial versión febrero 2018*

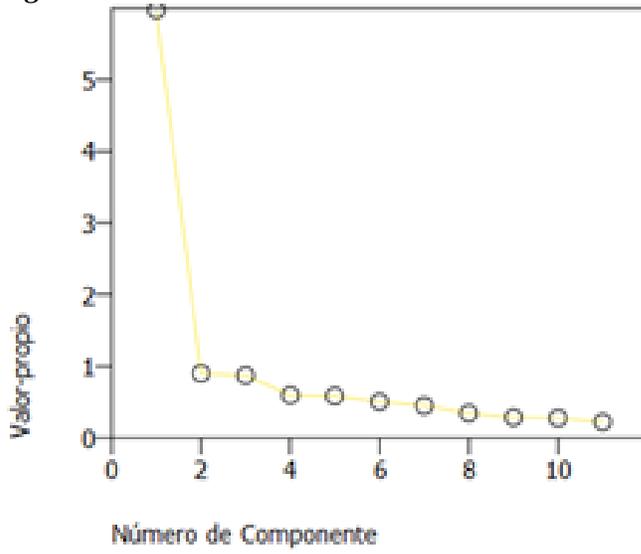
Criterio de evaluación	Factor 1
Fundamenta manera de abordar el caso	.84
Coherencia teórico-práctica con hipótesis	.80
Fundamenta estrategia de intervención	.79
Fundamenta manera de abordar el caso	.78
Conceptualiza el objeto/foco de análisis	.76
Integra datos y fuentes	.75
Coherencia teórica con hipótesis	.74
Fundamenta manera de recolectar información	.63
Lenguaje claro, formal y técnico.	.61
Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales	.60
Fundamenta consideraciones de juicio ético	.49

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Nota 1: Fuente salida resultados SPSS

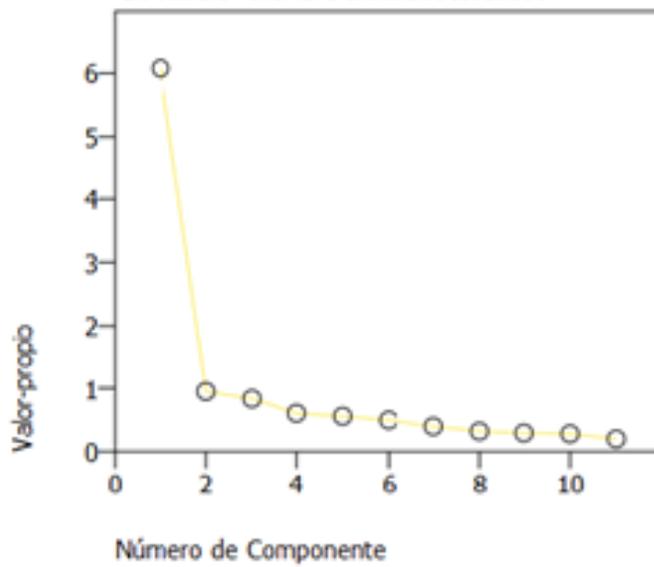
Nota 2: cada criterio corresponde a los desempeños evaluados, tal como se muestra en la tabla 1.

Figura 1. Sedimentación de la Rúbrica versión febrero 2017



Fuente: salida resultados SPSS.

Figura 2. Sedimentación de la Rúbrica versión febrero 2018



Fuente: salida resultados SPSS.

Validez de contenido

Se analizó mediante la prueba estadística Kappa de Cohen, índice Kappa, que corresponde a una medida estadística que ajusta el efecto del azar en la proporción de concordancia interobservador (Cerdeña & Villarroel, 2008), este índice se calculó con el puntaje asignado por los evaluadores a cada ítem. Considerando que la comisión evaluadora estuvo compuesta por tres docentes, el cálculo del estadístico se realizó entre: evaluador 1 y evaluador 2; evaluador 1 y evaluador 3; evaluador 2 y evaluador 3, y finalmente se promediaron estos índices y se obtuvo el valor kappa por ítem de la rúbrica.

Para la interpretación del índice Kappa se consideraron los siguientes valores de referencia: fuerza de concordancia de 0,01 a 0,20 leve, 0,21 a 0,40 aceptable, 0,41 a 0,60 moderada, 0,61 a 0,80 considerable y 0,81 a 1,00 casi perfecta (Landis & Koch, 1977, citado en Cerdeña & Villarroel, 2008). De los once ítems que componen la rúbrica, en la versión febrero 2017 se encontró que siete presentan una fuerza de concordancia considerable, un ítem evidenció una fuerza de concordancia moderada y tres presentaron una fuerza de concordancia aceptable. En la versión febrero 2018 nueve ítems presentaron una fuerza de concordancia aceptable y dos evidenciaron una fuerza de concordancia inter evaluador moderada (ver Tabla 12).

Tabla 12

Índice Kappa de Cohen por ítems de la rúbrica en sus dos versiones

Ítems	Índice Kappa en versión febrero 2017	Índice Kappa en versión febrero 2018
Fundamenta manera de recolectar información	.41	.34
Integra datos y fuentes	.48	.39
Fundamenta manera de abordar el caso	.37	.42
Conceptualiza el objeto/foco de análisis	.67	.41
Coherencia teórico-práctica con hipótesis	.35	.34
Fundamenta manera de abordar el caso	.77	.35
Coherencia teórica con hipótesis	.69	.36
Fundamenta estrategia de intervención	.73	.33
Fundamenta consideraciones de juicio ético	.72	.38
Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales	.73	.32
Lenguaje claro, formal y técnico	.75	.32

Nota 1: fuente de elaboración propia

Nota 2: cada ítem (criterio) corresponde a los desempeños evaluados, tal como se muestra en la tabla 1.

Consistencia interna

Se utilizó el coeficiente Alfa para determinar la confiabilidad de la rúbrica por consistencia interna, es decir, para determinar el grado en que todos los ítems de la rúbrica correlacionan entre sí (Oviedo & Campo-Arias, 2005). Se obtuvo un valor de .91 para las dos versiones de la rúbrica (febrero 2017 y febrero 2018) que indica una alta fiabilidad para el instrumento completo de 11 ítems en ambas versiones, considerándose valores por sobre 0.70 como una buena consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005). Se realizó el análisis de correlación de cada ítem respecto al cuestionario encontrándose altos valores de correlación sobre .50, donde los valores menores fluctuaron entre .50 y .60 esto en los últimos tres ítems de la rúbrica, los que corresponden a desempeños genéricos del perfil de egreso. En el análisis de eliminar cada ítem del cuestionario y verificar la modificación en la consistencia interna, se encontró que todos los ítems son estadísticamente válidos (ver Tabla 13).

Tabla 13

Coefficiente Alfa de Cronbach por ítem de la rúbrica en sus dos versiones

Ítems	Correlación ítem/test		Alfa de Cronbach estimado, si se elimina el elemento	
	febrero 2017	febrero 2018	febrero 2017	febrero 2018
Fundamenta manera de recolectar información	.60	.60	.91	.91
Integra datos y fuentes	.74	.72	.90	.91
Fundamenta manera de abordar el caso	.76	.75	.90	.91
Conceptualiza el objeto/foco de análisis	.68	.71	.91	.91
Coherencia teórico-práctica con hipótesis	.69	.75	.91	.91
Fundamenta manera de abordar el caso	.76	.79	.90	.90
Coherencia teórica con hipótesis	.69	.70	.91	.91
Fundamenta estrategia de intervención	.72	.74	.90	.91
Fundamenta consideraciones de juicio ético	.55	.50	.91	.92
Fundamenta consideraciones y valoraciones de otros profesionales	.60	.59	.91	.91
Lenguaje claro, formal y técnico	.57	.59	.91	.91

Nota 1: fuente de elaboración propia

Nota 2: cada ítem (criterios) corresponde a los desempeños evaluados, tal como se muestra en la tabla 1.

CONCLUSIONES

En lo siguiente se concluye respecto de las evidencias psicométricas del instrumento de evaluación, y de la coherencia de la rúbrica con el perfil de egreso y la perspectiva de evaluación auténtica que la sustenta. La expresión oral es una instancia de evaluación, valorada en educación superior en tanto permite evidenciar desempeños en forma integrada. En la parte oral del examen de licenciatura, se busca evaluar desempeños diagnósticos, de interpretación y abordaje de situaciones profesionales en contextos específicos, por tanto, para valorar lo que ocurre en esta instancia se requiere de juicios consistentes y concordantes entre sí, sobre todo considerando que, en este momento la evaluación cuenta con el juicio de una comisión (3 docentes expertos de un área de la disciplina). Para lo anterior se requiere un instrumento que ordene, oriente, estructure y/o matice los juicios, en la línea de lo que se busca evaluar en el examen de licenciatura.

La carrera de Psicología USS optó por una metodología de evaluación del examen de licenciatura que incluyera el análisis de caso abierto y la rúbrica analítica. El primero debido a que este tipo de caso no pre diseña una respuesta única como correcta (no existiendo respuestas correctas o incorrectas), sino que respeta la postura del estudiante en función de las decisiones que toma para abordar la situación disciplinar presentada. La segunda, ya que la resolución del caso permite evidenciar el despliegue de saberes, habilidades relacionales y procedimentales en situaciones concretas y de forma contextualizada por parte de los estudiantes, lo que es calificado a través de una rúbrica analítica construida en base a niveles y criterios. Con base a lo anteriormente expuesto, es posible señalar que la carrera de Psicología de la USS implementa, en la parte oral de su examen de Licenciatura, una metodología de evaluación que responde a los principios de la Evaluación Auténtica para evaluar su perfil de egreso.

Las características de esta evaluación -individual, oral, basada en el análisis de caso abierto, que incluye como dispositivo de calificación una rúbrica analítica y se retroalimenta individualmente en dos instancias, se condicen con el nuevo concepto de Formación Universitaria, es decir, con una mirada del proceso de enseñanza que incorpora la evaluación desde una perspectiva formativa y no solo acreditativa.

La rúbrica construida es válida y confiable como instrumento de evaluación, en el marco de la evaluación auténtica del perfil de egreso basado en desempeños esperados de la carrera Psicología de la Universidad San Sebastián. Lo anterior, debido a que en el estudio se demuestra que es posible obtener evidencias de validez y confiabilidad (.91) en instrumentos de respuestas pre construidas, considerando las diferencias esperables entre los juicios de los evaluadores, docentes de la comisión. En este marco, es importante decir que el proceso de validación del instrumento propuesto cumplió con los elementos y requerimientos usuales para este tipo de instrumentos, de esta manera cumple con ser una guía que orienta a la comisión en la valoración de las respuestas de los estudiantes puestos en situación profesional. Permite evaluar de manera objetiva el abordaje de una situación profesional, que no necesariamente se aborda de manera estandarizada, son respuestas abiertas donde la subjetividad tiene lugar, tanto desde el punto de vista del estudiante que rinde examen, como de los integrantes de la comisión que lo evalúa. El análisis cuantitativo de los juicios subjetivos de los jueces le da a este estudio un carácter multimétodo.

Los resultados de confiabilidad y validez de la rúbrica han sido obtenidos en dos de las versiones anteriores del examen, presentando en ambas versiones, validez de contenido, basada en la estructura interna y demostró ser confiable en la globalidad, así como en sus dimensiones.

La rúbrica analítica permite contar con antecedentes para realizar una retroalimentación reflexiva de la actuación del estudiante en la reunión individual programada para ello, permitiendo que éste visualice la brecha entre su desempeño y el desempeño profesional esperado, lo que facilita la incorporación de estándares de la praxis profesional.

Como reflexiones finales, si bien las características del examen y el tipo de rúbrica utilizada se orientan a la evaluación de un perfil de egreso diseñado en base a desempeños esperados, también es posible que, en estas mismas condiciones, se consiga evaluar el perfil de egreso de una carrera, cuyo diseño se base en competencias.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Editorial Paidós.
- Alsina, J. (Coord). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Cuadernos de Docencia Universitaria, p.26. Barcelona: ICE y Octaedro.
- Arenas, A. & Gómez, K. (2013). *Las rúbricas o matrices de valoración, herramientas de planificación e implementación de una evaluación por desempeños*. UIS Ingenierías, 12(1), pp.81-87.
- Buscá F., Suárez, M., Bursset, S. & Bosch, E. (2014). *La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria: un estudio de casos múltiple aplicado a la formación del profesorado*. Enseñanza & Teaching, 32, (2), pp.177-193. DOI: [10.14201/et2014321177193/](https://doi.org/10.14201/et2014321177193/).
- Cerda, J. & Villarroel, L. (2008). *Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: coeficiente de Kappa*. Revista Chilena de Pediatría, 79(1), pp.54-58. DOI: [10.4067/S0370-41062008000100008/](https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100008/).
- Cubillos-Vega, C. & Ferrán-Aranaz, M. (2019). *Los efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de Trabajo Social: la valoración de las nociones y el compromiso*. Cuadernos De Trabajo Social, 32(2), pp.381-396. DOI: [10.5209/cuts.60617/](https://doi.org/10.5209/cuts.60617/).
- De la Cruz, G. (2011). *La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos*. Observar, 5, pp.21-41. DOI: [10.21556/edutec.2013.43.3/](https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.3/).
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación*. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación Superior 2 (5).

Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/>.

- Föster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Gallardo, K., Gil, M. & Govea, A. (2016). *Evaluar el desempeño en el marco del modelo educativo basado en competencias en educación superior con apoyo de redes sociales: un estudio de caso*. *Aula*. (0214-3402), 22, 303-319. DOI: 10.14201/aula201622303319.
- Gromi, A. (2013). *Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid: Narcea.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomáa-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0212-97282014000300040/.
- López, M. (2011). Evaluación Auténtica de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales: contexto, problemáticas y alcances metodológicos. *Horizontes Educativos*, 16(1), 73-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97923680007>.
- Lòpez, J. (Coord). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Cuadernos de Docencia Universitaria, p.26. Barcelona: ICE y Octaedro.
- Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), pp.572-580. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003474502005000400009&lng=en&tlng=.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona: Graó & México, Secretaría de Educación Pública.
- Rojas, X. (2017). *Orientaciones generales para la construcción de ítems de selección múltiple y caso*. Manuscrito inédito. Facultad de Psicología, Universidad San Sebastián, Chile.

Universidad San Sebastián. (2015). *Orientaciones al proceso de Evaluación para el Aprendizaje, Vicerrectoría Académica, Dirección de Pregrado*. (Documento interno). Chile: Universidad San Sebastián.

Universidad de San Sebastián-Facultad de Psicología USS (2017). *Informe de Autoevaluación. Carrera de Psicología USS*. (Documento interno). Chile: Universidad San Sebastián.

Vallejo, M. & Molina, J. (2014). *La evaluación auténtica de los procesos educativos*. [Monografía]. Revista Iberoamericana de Educación. 64, pp.11-25. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>

Modelación de la educación y escolaridad desde las revoluciones industriales

Pág. 27 - 54

Luis Bonilla
Molina

Universidad de Panamá.
Profesor extraordinario.
Doctor en Ciencias
Pedagógicas
Postdoctorado en Sistemas
de Evaluación de la
Calidad Educativa.

luisbonillamolina.62@gmail.com

Fecha de entrega:
junio de 2020.

Fecha de aceptación:
agosto de 2020

RESUMEN

En este trabajo el autor muestra como los modelos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los sistemas escolares y son influenciados por la aceleración de la innovación científico tecnológica y las revoluciones industriales. El punto de vista es que estamos ante un giro brusco que impactan aceleradamente sobre los rituales y prácticas educativas. Llega a esta conclusión a partir de sus estudios de las tendencias de las reformas educativas en el mundo y el actual curso del cambio societal.

Palabras clave:

Educación, escolaridad, revoluciones industriales, cuarta revolución industrial.

Education and scholarship modeling since the industrial revolutions.

Abstract

In this study, the author shows how the teaching-learning methods developed in the school system are influenced by the accelerated scientific-technological innovation and the industrial revolutions. The author's opinion is that we have taken a sharp turn that has impacted the educational rituals and practices nowadays. The author reaches this conclusion by studying the world's educational reform tendencies and the actual progress of the societal changes.

Key Words: Education, scholarship, industrial revolutions, fourth industrial revolution.

Perspectiva para entender lo que ocurre

Hay una abundante bibliografía que procura explicar las causas y sentido de eso que se ha denominado como “crisis educativa”. He insistido que la definición de “crisis” es una construcción que ha usado el neoliberalismo para justificar la vorágine de reformas y contrarreformas educativas que se han impuesto desde la década de los ochenta del siglo pasado con el fin de destruir la escuela pública. Además, la noción de crisis de lo educativo intenta desviar la atención a lo escolar y educativo como si ello fuera una isla en sí misma, desconectada de las dinámicas sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas. En otros casos lo educativo/escolar y las “crisis educativas” se presentan como temas nacionales, desconectados del sistema mundo capitalista y sus dinámicas.

Cuando se supera el temor a ser acusado de economicistas, muchos analistas le entran a lo económico, pero muchas veces se atascan en la dimensión meta ideológica del capital y no se adentran en las relaciones específicas del modo de producción con lo educativo. Ello adquiere dimensiones preocupantes cuando evidenciamos la desconexión existente en muchos análisis educativos, respecto a la relación de lo “pedagógico” con la aceleración de la innovación, su impacto en el modo de producción y acumulación, respecto a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, la perspectiva asumida en el presente trabajo es valorar de manera especial el impacto de aceleración de la innovación científica-tecnológica en el modo de producción y acumulación capitalista, así como en las demandas que ello genera sobre lo educativo. Por supuesto que esta no es una perspectiva neutra, tiene la objetividad de la lucha de clases y las resistencias anticapitalistas.

En consecuencia, consideramos de especial significación recuperar la tradición de estudios sobre la relación de la escuela con la fábrica, pero entendiendo que la propia fábrica está cambiando, está mutando. Las fábricas 4.0 comportan una redefinición de parámetros y exigencias sobre la escuela que no pueden ser comprendidos desde la lógica de la máquina educativa newtoniana.

Por ello, muchos de los análisis de lo educativo/escolar que descuidan esta realidad, corren el riesgo de hacer teoría mirando al retrovisor.

Desde la izquierda y las pedagogías críticas siempre tuvimos claridad sobre el carácter reproductor del sistema, asignado por el capitalismo a la escuela. Unos la vieron simplemente como un aparato ideológico del Estado, otros la entendimos como ello, pero también como un lugar de disputa, de resistencias, porque estaba constituida por seres humanos, en su inmensa mayoría explotados.

Defendimos a la escuela en su dimensión democratizadora del conocimiento que había sido apropiado durante siglos por los instalados en el poder. Defendimos la escuela porque abría la posibilidad que millones de trabajadores y sus familias comprendieran de manera científica al mundo, derrotando el oscurantismo de los dogmas religiosos. Defendimos la escuela porque era un espacio de encuentro, para la construcción de tejido social, para la formulación compartida de resistencias anticapitalistas.

Estábamos conscientes, en mayor o menor medida, que la escuela para el capitalismo no solo intentaba reproducir el performance de la fábrica con la carga de explotación, fragmentación y apropiación de la plusvalía, en ese caso ideológica, sino que también era otra máquina de control social. A esa máquina newtoniana educativa decidimos intentar aflojarle las tuercas, para desarmarla andando, construyendo en el proceso saber pedagógico emancipador, prácticas educativas liberadoras. Unas veces avanzamos, otras nos atascamos y en algunos casos incluso ajustamos la máquina de dominación con palabras radicales que se convertían en significantes vacíos, narrativas funcionales a la propia dominación.

Defendimos la escuela pública por sus posibilidades para construir educación popular, crítica, científica y alternativa. Hicimos de la disputa escolar una posibilidad para pensar otra escuela, en otro tipo de sociedad, que para nosotros es la socialista democrática. No fue nuestra intención defender a la máquina educativa newtoniana, lo que ocurre es que entramos en caos cuando esa máquina se convirtió en obsoleta para el capitalismo y comenzó a transformarse en una nueva máquina. Con el emerger de la tercera revolución industrial la escuela capitalista comenzó a mutar y la incompreensión estructural del cambio en curso, generó en algunos casos un

pensamiento conservador de la izquierda pedagógica, que nos llevó a abrazarnos al viejo modelo como si fuera un salvavidas ante nuestra incapacidad de pensar lo alternativo en lo nuevo.

Y estábamos en desconcierto paradigmático funcional cuando se nos comenzó a anunciar y mostrar la nueva máquina educativa propio del capitalismo de la cuarta revolución industrial. Intentemos en consecuencia analizar la escuela y los sistemas escolares en relación con las revoluciones industriales y la aceleración de la innovación.

Primeras revoluciones industriales y educación

El capitalismo fabril significó un reordenamiento extraordinario de la economía, la cultura, las sociedades y la incorporación de este modelo de desarrollo al plano del currículo educativo. En la larga transición del feudalismo al capitalismo la escuela adquirió un nuevo rostro, una nueva conceptualización. La ilustración y el desarrollo científico de los siglos XVIII y XIX permitieron el emerger de la primera y segunda revolución industrial, con impacto directo en la conformación e impulso del capitalismo industrial. El aprendizaje basado en la memoria ya no resultaba suficiente, se requería memoria + comprensión de su génesis y líneas de expansión, para seguir ampliando y especializando el conocimiento que requería en ese momento el capital y que demandaba la aceleración de la innovación tecnológica.

Este capitalismo fabril estructuró los saberes conforme a su utilidad para mejorar, optimizar y potenciar, las máquinas sobre las cuales se estructuraba la producción y la sociedad. El capitalismo fortaleció la división del conocimiento en campos (Ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias humanísticas, ciencias duras, filosofía) y estos a su vez en disciplinas. Los principios que orientaron esta estructuración fueron los prolegómenos de lo que hoy conocemos como la eficiencia y la eficacia del conocimiento. El capitalismo estructuró el mundo y sus instituciones a la imagen y semejanza de las máquinas que surgieron en la primera y segunda revolución industrial.

La lógica de la máquina newtoniana impregnó a la implementación de las pedagogías y la escuela, liceo y universidad. Mientras la *enseñanza* se fundamentó en la pedagogía vista como componentes ensamblables (didáctica, currículo, evaluación, planeación, gestión), el aprendizaje fue valorado como productos que se replicaban y evaluaban conforme a la lógica de producción de las mercancías generadas en las fábricas-escuelas. Los sistemas escolares se estructuraron a partir de las premisas de Comenio (maternal=preescolar, común=primaria, gimnasio=bachillerato y academia=universidad) y como segmentos de producción separados, pero ensamblables, estructurados según su complejidad (edad, desarrollo físico). La premisa de Comenio que señalaba que la educabilidad estaba en la naturaleza de los seres humanos se convirtió en el correaje de la lógica capitalista sobre la escuela.

La perspectiva de Comenio se fue enriqueciendo por otras propuestas, las cuales han trabajado en otros momentos. El conocimiento requería entonces memoria, información, comprensión y manejo contextual de procesos mecánicos, abriendo la posibilidad para la experimentación y los desarrollos conceptuales que eran valorados bajo el prisma de la utilidad para el sistema, es decir para algunas de las máquinas del capitalismo económico, político, social, cultural y tecnológico.

La idea que para mejorar cada todo (máquina) había que perfeccionar las partes (ensamblables) y evolucionar al detalle los mecanismos (sistemas), lo que facilitó la construcción de una epistemología disciplinar de la educación, de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los sistemas escolares.

Las dinámicas de las escuelas se estructuraron conforme a la mirada de la organización escolar de Comenio y la lógica disciplinar reforzó la idea de los nodos como materias. Las materias se dividían en objetivos secuenciales, a la usanza de una cadena de producción y, las evaluaciones cumplían la función de control en la producción de conocimientos (mercancías). La correlación de objetivos surgió como la expresión de especialización con complementariedad con otros conocimientos.

La formación docente se especializó al interior de los componentes de las pedagogías, surgiendo especialistas en cada una de las partes, a tal punto que al final apenas si conocían el todo; la idea era que, a los directores, supervisores y autoridades educativas en general, les correspondería

coordinar el ensamblaje de los procesos.

Surgieron los especialistas en currículo, evaluación, planeación, didácticas, innovaciones, gestión del aula, gestión de plantel. El todo se fragmentó en las partes y la pedagogía dejó de comprenderse en su relación con el todo social. Pero esto era lo que necesitaba el capitalismo de la primera y segunda revolución industrial. En los preludios de la tercera revolución industrial, la especialización en pedagogía derivaría en autonomía de las partes de la máquina pedagógica (currículum versus didácticas, evaluación versus gestión, etc.), sin que llegaran a ser nuevas máquinas, sino prototipos que competían entre sí.

Tercera revolución industrial y procesos de enseñanza aprendizaje

Las máquinas de la tercera revolución industrial (1961-2021/2025), no eran ya de ensamblaje y fricción, de movimiento, aceleración y resistencia, sino que funcionaban con circuitos e interconectividad, con impulsos y pulsos binarios. Las máquinas de este periodo se construían fusionando principios que antes habían sido estancos separados por las disciplinas. Los tornillos, poleas, engranajes eran cada vez menos, los rasgos de las máquinas del capitalismo de la tercera revolución industrial. Las máquinas sociales, culturales, económicas, políticas y tecnológicas que habían sido construidas bajo la lógica de la primera y segunda revolución industrial comenzaron a ver saltar por los aires sus tuercas (narrativas, imaginarios), ruedas (prácticas, protocolos) y ligamentos (instituciones).

La epistemología del capitalismo de la primera y segunda revolución industrial entró en una fase de mutación en la tercera revolución industrial, sin embargo, una parte importante de las resistencias anticapitalistas no pudieron ver esta “evolution” del capital y continuaron haciendo política para enfrentar a la vieja máquina; algo similar ocurrió con la izquierda pedagógica y un segmento significativo de las pedagogías críticas.

La tercera revolución industrial con el emerger de la lógica computacional construyó la sensación de caos en la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Para seguir avanzando en el desarrollo de las nuevas máquinas y del capitalismo en su conjunto, los estancos disciplinares resultaban obsoletos para el propio capital. Ya la máquina educativa newtoniana resultaba insuficiente para lo nuevo, orientado por los principios de la lógica binaria y la física cuántica.

Jóvenes, niños y niñas percibían mejor esa relación asincrónica, entre una máquina escolar newtoniana que se estaba desbaratando y nuevos funcionamientos de la máquina educativa capitalista de la tercera revolución industrial que comenzaba a mostrarse. Los adultos, los y las profes, educados en los centros de formación docente para enseñar y ver el aprendizaje conforme a la vieja máquina educativa, en muchos casos solo alcanzábamos a ver la posición de los más chicos como déficit de atención, problemas de sociabilidad y otras pseudo denominaciones, cuando en realidad lo que estaba ocurriendo era que ellos estaban captando mucho mejor nuevos ritmos y características de la máquina educativa social, política, económica, cultural y tecnológica del capitalismo del siglo XXI; a estos chicos les parecía (y parece), que cuando iban a la escuela estaban entrando a un museo.

La responsabilidad no era de los y las maestras(os), sino del centro capitalista que no terminaba de entender cómo podía formalizar, poner en marcha y controlar a las nuevas máquinas sociales que estaban surgiendo. Por ello, el periodo de los sesenta y parte de los setenta del siglo XX fue de inestabilidad, que se resuelve con apelaciones al autoritarismo o al dejar hacer. En educación esta inestabilidad se encubrió con la falsa etiqueta de “crisis educativa”.

Lo que si teníamos claros desde las pedagogías críticas era que había que transformar la escuela (aunque no terminábamos de saber cómo) para defender el derecho a la educación de todos y todas, especialmente de los más pobres y excluidos que estaban marginados del acceso a lo nuevo, a los “juguetes” y “artefactos” del mundo tecnológico de la tercera revolución industrial. La escuela, la escuela pública, era y es, donde se puede generar el encuentro humano más allá de la fragmentación y dominación de la sociedad de clases, para analizar, comprender, valorar y decidir sobre esa nueva vorágine tecnológica que no terminaba de llegar a casa, pero que está determinando al ser social.

Pero voluntad requiere de conocimiento científico y a decir verdad faltaron espacios y flexibilidad conceptual, paradigmática, para entender la complejidad de lo nuevo. Pero la incompreensión por parte de las resistencias anticapitalistas al respecto no detenía la lucha de clases, ni dejaba de hacer sentir las nuevas formas de opresión.

Los campos experimentales de conocimientos vinculados al capitalismo de las décadas del setenta, ochenta y noventa del siglo XX, comenzaron a conformar equipos multidisciplinarios que abrieron paso al paradigma transdisciplinario. El problema fue que las máquinas-escuelas, máquinas-liceos, máquinas-universidades, nunca supieron por dónde comenzar a desandar el cambio. No entendían cuáles piezas había que cambiar, que elementos había que fusionar, que tenía que desaparecer y que había que crear, porque la auto imagen institucional sostenida por décadas era la de una máquina educativa newtoniana. Esto fue lo que se encubrió con la etiqueta de “crisis educativa”.

Una morisqueta de este “debate-acción” hizo que, desde las disciplinas y las materias, se apelara al cliché de lo transdisciplinario, sin terminar de construir una máquina escolar transdisciplinaria. Pero la parálisis, el inmovilismo, no es el rasgo de la dominación, ni de la lucha de clases.

Fuimos tan “ingenuos” en la izquierda pedagógica que pretendimos apropiarnos de la transdisciplinariedad como propia, decir que ser transdisciplinario era una forma de resistir a la visión disciplinar del capitalismo, cuando en realidad nos estábamos refiriendo al capitalismo de la primera y segunda revolución industrial. No terminamos de entender que la transdisciplinariedad era ahora la mirada del capitalismo de la tercera revolución industrial, la perspectiva era construir, la ontología de las nuevas máquinas. Entonces, ya no estábamos resistiendo con la simple apelación a la transdisciplinariedad porque el capitalismo había asimilado esta premisa para mejorar su funcionamiento estructural.

Las reformas educativas solo podían intentar limar superficialmente o pulir partes de la vieja máquina educativa newtoniana, pero eso sí, servían para destruir el concepto público de la educación, para “poner en evidencia” a los docentes y destruir la profesión docente, para abrir paso a la desinversión en materia educativa. Por ello, las reformas se convertían en lo táctico en

contrarreformas que paleaban y hacían control de daños, mientras lo sustantivo de la transformación radical de los procesos de enseñanza-aprendizaje se colocaba en la externalidad de los sistemas escolares.

Desde la lógica del capital dos elementos fueron moldeando la ruta para construir hegemonía respecto a las supuestas dimensiones de la “crisis de los sistemas educativos”, la profesión docente y la escuela. Se procuraba instalar la idea en la ciudadanía que “algo andaba mal en lo educativo”, para crear las condiciones de posibilidad de diseño de otra escuela capitalista, abriéndole paso a los conceptos necesario para comprender y poner en funcionamiento a la nueva máquina educativa del capitalismo cognitivo de la tercera revolución industrial.

El primero, la construcción de cultura evaluativa y, el segundo, debates e iniciativas desde la externalidad escolar, desde los bordes institucionales para poner en evidencia el impacto del mundo digital en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la precaria capacidad de la escuela pública, los centros de formación docente y los y las maestras(os) para adaptarse a los nuevo. Veamos cada uno de ellos.

Cultura evaluativa

En el denominado Informe Faure (Faure y Otros, 1973, p. 58), señala que: “La revolución industrial, a medida que alcanza un número mayor de países, exige una expansión de la educación y lleva consigo la aparición del concepto de instrucción universal y obligatoria, históricamente unido al de sufragio universal”.

Se precisó en este Informe aludido (p. 60), que la educación es “en términos presupuestarios ocupa el segundo de los gastos públicos mundiales, inmediatamente después de los gastos militares” a lo cual agregan, que a pesar de esto:

La sociedad rechaza los productos de la educación... [ya que] mientras hasta el presente las sociedades en lenta evolución (excepto cortas fases de mutación) absorbían fácilmente y de buena gana los productos de la educación, o por lo menos se acomodaban a ellos, en la actualidad no ocurre otro tanto (p. 62).

Esta perspectiva del Informe Faure (Faure y Otros, 1973) induce a pensar la necesidad de comprobar la eficiencia de los costos educativos respecto a sus resultados, elemento que constituiría más adelante el lugar de enunciación de la Cultura evaluativa. Señala el mencionado Informe, que se evidencian dos elementos causales del hecho que “la sociedad rechaza los productos de la educación”. Estos elementos, continúa el Informe Faure, muestran que la educación, en la tercera revolución industrial, no cumplía con dos aspectos que habían sido referentes básicos de su accionar a través del tiempo, en sus puntos: “a) la educación precede y, b) la educación prevé” (Faure y Otros, 1973, pp. 61-62).

De hecho, la educación había precedido el “desarrollo económico”, sobre las sociedades a partir de la revolución industrial (preciso de la primera y segunda revolución industrial), pero esta dinámica comienza a romperse con el desarrollo de la tercera revolución industrial, algo que el propio Informe Faure no logra visualizar en toda su complejidad.

Por otra parte, señala dicho Informe Faure en el punto b) La educación prevé que “por primera vez en la historia la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen” (p. 62), lo cual constituye una campanada de alerta respecto al desfase que se comienza a evidenciar entre el ayer y el hoy, entre el despegue de la tercera revolución industrial y lo que se enseña en escuelas, liceos y universidades propio de la primera y segunda revolución industrial.

Los “tres fenómenos nuevos” enunciados en el Informe Faure (precede y prevé que la sociedad rechaza los productos de la educación) colocan en evidencia la inconsistencia de la relación entre aceleración de la innovación científico-tecnológica y educación en el marco del capitalismo de la tercera revolución industrial.

El desembarco de la globalización económica y la nueva mundialización cultural de la tercera revolución industrial incorporan con fuerza al léxico educativo la noción de exclusión como complemento a la idea de cobertura escolar. La idea de exclusión jugaría un rol central en las justificaciones para la instauración de la cultura evaluativa, en el marco de la reestructuración capitalista, uno de cuyos elementos dinamizadores era (y es) la aceleración de la innovación.

La reestructuración capitalista derivada del impacto de la tercera revolución industrial, la internacionalización del capital, es decir de la globalización, impulsan la crítica a los Estados Nacionales, su tamaño y el precario cumplimiento de las metas que se plantea el capital para las economías y sociedades nacionales. Este cuestionamiento culmina en los ochenta del siglo XX en propuestas de Reforma de los Estados Nacionales que se justifican por las llamadas crisis de eficacia y legitimidad de la acción pública, entre ellas la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) dependencia de la CEPAL, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial, entre otros.

Argumentan las llamadas bancas de desarrollo y los organismos multilaterales del sistema de Naciones Unidas que la crisis es de eficacia porque las instituciones públicas no sirven para lo que están diseñadas y puestas en marcha y, de legitimidad, porque no expresan los intereses de los ciudadanos. En este último caso, la preocupación no es por la gente, sino porque las instituciones no sirven para crear el nuevo paradigma de disminución del gasto público y que cada uno comience a gestionar su vida; la legitimidad burguesa se vincula a la intención que los ciudadanos asuman una parte importante de los costos de la agenda social.

Estos señalamientos tienen un correlato en lo educativo, al indicar que la crisis de eficacia del Estado se expresa en crisis de calidad educativa (eficacia=calidad) y, la crisis de legitimidad en precaria pertinencia de la acción escolar (legitimidad=pertinencia educativa). La “crisis educativa” adquiere categorías fuerza que orientan el discurso neoliberal.

La calidad educativa pasa a ser un comodín que sirve para justificar cualquier crítica a la educación, mientras que la pertinencia profundiza el consenso social respecto a lo señalado por el Informe Faure (UNESCO, 1973, p. 62) y que en el punto c) se explicita que la sociedad rechaza los productos de la educación.

Para resolver los problemas de calidad y pertinencia educativa, el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y la propia UNESCO comenzaron a señalar con fuerza, en los ochenta del siglo XX, que era necesario evaluar los sistemas educativos y los aprendizajes. Mientras tanto, los centros capitalistas siguen sin definir claramente como quieren que funcionen y trabajen escuelas, liceos y universidades, eso sí propagan la idea que la educación gestionada por privados es mejor que la pública.

La globalización y la mundialización cultural demandaban la homogenización de la sociedad mundial y la estandarización de las políticas públicas. La cultura evaluativa se convierte en una herramienta fundamental para esos fines. En ese contexto de 1990 la UNESCO decide convocar a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, la cual se realizó en Jomtien (UNESCO-Jomtien, 1990).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” que emana de esta Conferencia (UNESCO-Jomtien, 1990, párr. 8) aprobada por 155 países, concluye en una parte del Preámbulo que:

El mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Los derechos y las aptitudes fundamentales de las mujeres se están convirtiendo en realidad. El volumen mismo de *información* existente en el mundo, mucho de ello útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elemental, es inmensamente mayor que el disponibles hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose.

La Declaración de Jomteín coloca su preocupación sobre el impacto en lo educativo de la innovación y la aceleración de los descubrimientos. Educación para Todos (EPT) se plantea trabajar a nivel gubernamental y con la sociedad civil para evitar que se amplíe el rezago de millones de niños, niñas y adolescentes y para mejorar los indicadores de cobertura de la educación básica a nivel planetario.

El paradigma de EPT es que si quedan niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela no podrán comprender lo nuevo que está surgiendo, ni insertarse en el mundo, ampliando con ello la brecha de exclusión; la educación sigue jugando de esta perspectiva un papel igualador. Sin embargo, también EPT surge como el enunciado que reúne el esfuerzo de estandarización y homogenización de las políticas educativas de la educación básica para procurar romper las desigualdades y exclusiones.

A mediados de la década de los noventa la UNESCO conforma una Comisión para elaborar el Informe Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, constituida por Jacques Delors (presidente), Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, Zhou Nanzhao. Esta Comisión presenta el texto denominado “La educación encierra un Tesoro”. El documento plantea un conjunto de temáticas, pero en este momento nos centraremos en destacar que el llamado Informe Delors (por el presidente de la Comisión) ratifica que “las opciones educativas son opciones de sociedad. Como tales, exigen en todos los países un amplio debate público, basado en la exacta evaluación de los sistemas educativos” (Delors y Otros, 1996, p. 38).

Delors y su equipo, avanzan en definir lo que consideran son los pilares fundamentales de la educación para y del siglo XXI: Aprender a conocer (lo nuevo), Aprender a Hacer (lo que ahora se necesita), Aprender a vivir juntos (en un nuevo modelo societal) y Aprender a vivir con los demás (los diversos, los rezagados), es decir en la pertinencia con equidad. Para Delors y Otros (1996), ello solo es posible alcanzarlo con cultura evaluativa en los sistemas escolares.

El discurso e institucionalización de la cultura evaluativa marchan juntas y comienzan a constituirse en el centro de debates globales. Los elementos que acompañan esta operación política de reingeniería planetaria de los sistemas educativos son el discurso sobre la incapacidad de las escuelas, liceos y universidades para entender el impacto de la innovación, el cambio cultural de los más chicos y jóvenes, la onda transformadora del mundo digital en las aulas y las potencialidades de la educación virtual.

Una década después de Jomtein, en Dakar, abril de 2000, los países miembros se reúnen para monitorear EPT y trazar una estrategia de acompañamiento a los dos ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) asociados a educación que construía Naciones Unidas. En el Foro Mundial sobre Educación (2000) llevado a cabo en Dakar se aprueba el llamado “Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)” (UNESCO, 2000, p. 8). También se menciona en dicho Marco de acción las dificultades y oportunidades descritas en el punto 15 al señalar que:

Los logros concretos, pero modestos, del último decenio imponen cierta reserva. En efecto, muchos países siguen teniendo dificultades para definir el sentido, la finalidad y el contenido de la educación básica en un mundo que cambia rápidamente, así como para evaluar los resultados y logros de la educación (p. 13).

En Dakar se reitera la mirada de Educación para Todos (EPT) de incluir en las aulas, igualar en la comprensión de lo nuevo y evaluar lo que se hace en educación. Mientras que la ONU impulsa los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015) como esfuerzo planetario de homologación de prácticas y decisiones gubernamentales, EPT se constituye en el espacio que desarrolla las premisas de los Informes de Faure y Delors (que veremos más adelante) en materia educativa. Ambas iniciativas, ODM y EPT son esfuerzos estandarizadores de políticas públicas.

En la Reunión de 2011 del Grupo de Alto Nivel sobre la EPT la Directora General de la UNESCO Dra. Irina Bokova pidió actuar con más apremio para lograr los objetivos de la Educación para Todos (UNESCO, 2011, párr. 4), afirmando que “la educación necesita, por

último, enfoques innovadores para responder a las exigencias complejas de la mundialización y aprovechar plenamente las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la comunicación y la información” Por ello, la UNESCO sigue construyendo discurso para abrir paso a la cultura digital en el aula.

Durante el Periodo de impulso de la UNESCO con la EPT (1990-2015) mejoran sensiblemente los indicadores de cobertura y se consolida el paradigma de las *competencias educativas*, que no es otra cosa que tratar de adecuarse a lo que *Faure* consideraba como los fenómenos nuevos de la educación, la capacidad de *preceder* (al desarrollo económico y tecnológico) y de *proveer* (los profesionales requeridos).

Esta línea continuaría hasta el balance de cierre de la UNESCO-EPT (2015, p. 129) en Corea del Sur, con el documento que precisa a que se refiere cuando se habla de competencias, ya que “en muchos idiomas existen términos diferentes para referirse a ello, pero allí precisan que las capacidades son innatas y las competencias se adquieren mediante la experiencia en contextos tanto escolares como no escolares”.

El recorrido previo a Incheon el discurso de las competencias se asocia a la rendición de cuentas, fortaleciendo la cultura evaluativa estandarizada, como lo expresa el texto de la Declaración de Lima (UNESCO, 2016a, p. 19), la que en su numeral diecinueve destaca la importancia de la Gobernanza y financiamiento, al afirmar que:

Estamos determinados a establecer marcos de política que promuevan la rendición de cuentas y la transparencia, y fortalezcan la participación de todos/as las y los actores involucrados (como las organizaciones de la sociedad civil, comunidades, familias, docentes / como, estudiantes y otros asociados locales) en todos los niveles del sistema educativo. Nos comprometemos a fortalecer la educación pública como garantía para la construcción de la democracia y el derecho a la educación. Los gobiernos permanecen como los garantes de derechos y custodios de la eficiencia, la equidad y la gestión y financiamiento sustentables para la educación y las escuelas.

En Incheon Corea, durante el mes de mayo de 2015 se realizó el balance mundial final de Educación para Todos (EPT), con el propósito de revisar los logros desde Jomtein (1990), Dakar (2000), Jomtein (2011) hasta esa fecha y establecer metas futuras. La reunión de Incheon acuerda incorporar un objetivo educativo a los futuros objetivos de desarrollo de Naciones Unidas y su balance prospectivo se refleja en el documento titulado Educación 2030. Declaración de Incheon (UNESCO, 2016b).

En la Declaración de Incheon en el subtítulo *Hacia 2030: una nueva visión de la educación* (UNESCO, 2016b, p. IV), donde en el numeral 9 se plantea “Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. (...)”.

Es decir, el encuentro de EPT con los ODS se da en continuidad con la línea de trabajo emprendida en los setenta y ochenta del siglo XX, de evaluación justificada en la calidad, a lo que se complementan las nociones de *inclusión* y *equidad*.

Ese mismo año, en Nueva York, en septiembre de 2015, con la aprobación de 193 países surgen los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el periodo 2015-2030. Los ODS son el consenso mundial para la orientación estratégica de las políticas públicas de los Estados nacionales, cuyo cumplimiento tiene impacto en los mecanismos de financiación internacional. Los ODS y en especial el ODS 4 parecieran estar en la línea de transferencia de la soberanía de lo nacional a lo supranacional, propia de las exigencias del modelo económico, político, social, cultural y tecnológico de la cuarta revolución industrial en proceso de desembarco. Apropiación de la soberanía nacional algo que ya había postulado el primer Director General de la UNESCO, el señor Julian Huxley como tarea del organismo multilateral.

Dentro de los ODS se contempla el número cuatro, denominado calidad educativa, que establece las metas e indicadores consensuados, en la nueva fase de estandarización mundial de políticas educativas, vinculada a la evaluación de la calidad. De hecho, dentro de la instrumentación del ODS 4 se contempla que durante el periodo de vigencia (2015-2030), todos los países deberán constituir organismos locales e independientes de evaluación de la calidad educativa.

Tres décadas atrás, en el marco de la toma de control de los capitales nacionales sobre las economías y burguesías locales de América Latina y el Caribe (ALC), la Socialdemocracia impulsa en la década de los ochenta del siglo XX dos candidaturas abiertamente neoliberales: Carlos Salinas de Gortari en México y Carlos Andrés Pérez (CAP) en Venezuela. A CAP la meta le sería esquivada, mientras que Gortari lograba allanar el camino, Salinas de Gortari construye las condiciones de posibilidad para que la UNESCO, en 1994 bajo el mandato de su sucesor Ernesto Zedillo, en la ciudad de Monterrey, México, constituyera el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

El LLECE surge en 1994 con el auspicio y la bendición del neoliberalismo educativo. El LLECE-UNESCO escala la cultura evaluativa a otro nivel, dándole rango institucional, algo que desde los setenta se le venía planteando a los sistemas escolares en el mundo sin lograr mayores frutos. Plantea como ruta para evaluar los sistemas educativos, la valoración de los aprendizajes; así surgen las pruebas PERCE (LLECE-UNESCO, 1997), SERCE (LLECE-UNESCO, 2004/2008), TERCE (LLECE-UNESCO, 2015), y actualmente el ERCE (LLECE-UNESCO, 2019), en dieciocho países de América Latina y el Caribe (ALC). El LLECE le reporta a la dirección de estadísticas de la UNESCO, uno de los despachos en los cuales gravitaría como funcionario de este órgano multilateral el señor Andreas Schleicher.

En 1995, Schleicher quien para ese entonces formaba parte del equipo de Educación de la UNESCO, le plantea en una reunión en París a los representantes de 28 países pertenecientes a la OCDE, la posibilidad de realizar “un examen global que permita comparar a nivel internacional el rendimiento de cada sistema educativo y establecer herramientas para su mejora” (El Confidencial, 2018), sustentado en el hecho que la conformación del LLECE no había generado resistencias en gremios, sindicatos, intelectualidad ni en los gobiernos; es decir la hegemonía estaba madura para comenzar a dar frutos prácticos a escala planetaria.

Schleicher no logró conseguir apoyos inmediatos, pero tejió un vínculo nunca explicado entre la UNESCO y la OCDE, para el montaje de las pruebas PISA. En 2001 se conocería los resultados iniciales de la primera generación de pruebas PISA (2001-2007) y posteriormente, el otrora funcionario de UNESCO, Andreas Schleicher comenzaría a dirigir personalmente (ya no a

control remoto desde UNESCO), la segunda generación de las pruebas PISA (2008-2020).

La cultura evaluativa contaba ahora con instituciones, una regional el LLECE y otra mundial la OCDE-PISA, quienes bajo el pretexto de monitorear los aprendizajes y la calidad educativa refuerzan lo que Faure definía como “la sociedad rechaza los productos de la educación”. Estas instituciones tratan de construir la nueva máquina educativa de la tercera revolución industrial, a partir del desmontaje de la anterior, con las herramientas que provee la evaluación estandarizada.

En 2014 la UNESCO convoca a una Comisión Internacional que actualice los Informes Faure-UNESCO (1973) y Delors (1996), planteando los desafíos actuales de la Educación. Esta Comisión presentaría el documento Replantear la Educación: Hacia un bien común mundial (UNESCO, 2015a). Este Informe implica un salto en la conceptualización de la estandarización de políticas educativas, la cultura evaluativa y gobernanza educativa supranacional y, que colocaría en relieve el “desfase cada vez mayor entre educación y empleo”, el papel de los “educadores en la sociedad del conocimiento” y “replantearía la educación para la ciudadanía en un mundo diverso e interconectado”. Este documento, estaría mucho más orientado al segundo de los elementos, el de la educación virtual como nuevo paradigma, por ello lo desarrollaremos más adelante.

Los resultados de las pruebas del LLECE y PISA van desplazando el foco de la evaluación de los aprendizajes al de la evaluación de los docentes. Se va construyendo un imaginario que la educación tiene serios problemas de calidad y que los educadores tienen un gran peso en esta negativa realidad. Se comienza a plantear la necesidad ahora de evaluar a los docentes, algo que ya se venía haciendo en Chile y que extiende por todo el continente (México, Colombia, entre otros).

Resulta especialmente aleccionador el caso de México, en el cual la reforma del ex presidente Peña Nieto, intento desarrollar evaluaciones punitivas a los docentes a través del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Algo que le resultó imposible de alcanzar por la resistencia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de ese país.

Y en esa carrera llegamos a la crisis educativa, de perspectiva educativa, asociada a la pandemia del Coronavirus. La forma como se ha generado la suspensión de actividades presenciales en muchos países y la desorientación que ello ha causado no solo en el gremio educativo, sino en la población en general, ha contribuido a fortalecer la cultura evaluativa, en este caso sobre la capacidad de los docentes de prever y proveer que se presentan en el Informe Faure (UNESCO-Faure, 1973 / Faure y Otros, 1973).

La nueva máquina educativa de la tercera revolución industrial se abre paso con el paradigma de la educación virtual. La nueva máquina no es la educación virtual, sino que esta sirve para terminar de desajustar e iniciar la desinstalación de la máquina educativa newtoniana.

Educación virtual como el nuevo paradigma

Entre 1961 cuando se conoce Unimate y en el cual aparece la tercera generación de computadoras con la IBM 360, hasta la presentación en 1977 de la computadora personal Apple II, el epicentro de la innovación y el conocimiento se trasladan aceleradamente de eje.

La instalación de “Unimate”, el primer robot industrial colocado en General Motors de Ewing permitiría vincular los campos de la informática y la robótica en los medios de producción. La computación de tercera generación y la robótica industrial posibilitaron el desarrollo de la tercera revolución industrial, al escalar la automatización y la incorporación de “mano de obra” no humana a los ciclos productivos.

En ese contexto es en el cual se generan el Informe Faure y los intentos por reducir la responsabilidad de los Estados nacionales, tema del cual ya hablamos en el anterior punto. Cuando Faure señala que “la sociedad rechaza los productos de la educación” está planteándose la inquietud sobre las pocas respuestas que las escuelas, liceos y universidades están dando respecto a lo nuevo, lo cual preocupa al capital. Los ministerios de educación responden con lentitud a las exigencias del mercado, pero no por ello dejan de desinvertir en la educación pública afectando con ello a los más pobres.

Pareciera que para los sistemas escolares el desembarco de la tercera revolución industrial fue un tema de artefactos y equipos, de innovaciones externas a su quehacer, no percibiendo el impacto de lo nuevo en las demandas que comenzaban a girar en torno a las instituciones educativas y, sobre todo como la escuela-máquina newtoniana perdía sentido ante la nueva realidad.

Al venir la escuela de una velocidad moderada en la percepción cotidiana de la aceleración de la innovación científico tecnológica, se pensaba que todas estas “novedades” impactarían a lo educativo décadas después, cuando los gobiernos tuvieran dinero para comprar los equipos con los cuales enseñar en las escuelas.

Las escuelas acostumbradas a “preceder” no entendieron que ahora estaban haciendo arqueología conceptual y paradigmática, y que este rol estaba siendo disputado por la creciente influencia de la mass media y por la construcción de una cultura del consumo de nuevas tecnologías.

El papel del complejo industrial cultural adquirió una relevancia de primer orden en la construcción de imaginarios, narrativas y perspectivas, de apropiación de lo emergente, tareas antes asignadas a las escuelas. A pesar de ello, contadas universidades de formación docente (inicial y continua) y centros de formación de formadores, incorporaron en su pensum el estudio de las mercancías del cine, la televisión, la música, el comic, la prensa en la construcción de conocimiento.

Los contados estudios sobre las mercancías del complejo industrial cultural eran análisis críticos de su rol, pero no terminaban de entender la disputa cognitiva, la tensión que esto generaban respecto a las instituciones educativas. La televisión a color, el emerger de la industria del video clip en los ochenta reafirmaron esta tendencia.

La aparición de las computadoras portátiles Epson HX-20 (1981), Osborne 1 (1981) y Microtor I (1985) dejaron claro que la informática y la computación iba a estar pronto al alcance de todos. Las críticas se multiplicaban sobre la incapacidad de las escuelas para desarrollar lo nuevo, mientras los centros de formación docente lo veían como una externalidad que no llegaría a las escuelas antes de jubilarse los actores de ese momento. Los gremios docentes comenzaron a

desarrollar un discurso anti tecnología justificado en la imposibilidad de acceso a ella por las desigualdades sociales existentes, algo que, si bien era cierto, impedía pensar la dimensión pedagógica de lo que se venía.

La consola Nintendo 64 puso en contacto a millones de niños y jóvenes con el mundo digital, con la informática vinculada a la cotidianidad. Aunque no fue la primera consola de vídeo juegos, al menos la más popular en América Latina y la que se popularizó en el lenguaje y ocasionalmente uso de los sectores populares.

Las escuelas vieron a los vídeo juegos como distracción respecto al tiempo de aprendizaje en casa y, la formación docente no enseñó la lógica funcional de estas dinámicas, ni exploró la posibilidad de su uso con fines educativos. Fueron contados los estudios en este sentido, pero con un impacto limitado en la formación docente y la práctica cotidiana de los educadores.

La llegada de la Internet en la década de los noventa, el paso del sistema operativo MS-DOS (1985) a Windows 95, la popularización de las páginas web, implicaron un quiebre de diálogo generacional entre los llamados “nativos digitales” y sus predecesores “los inmigrantes digitales”, mucho más con los “analfabetos tecnológicos”.

Muy pocos ministerios de educación y gremios docentes trabajaron el impacto de lo tecnológico en lo educativo más allá de la dotación como problema, parecieran que la ola de choque nunca iba a llegar o estaban a la espera de un modelo para copiar.

Precisamente las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) internacionales y las corporaciones informáticas como Google o Microsoft vieron este hueco en el tablero y concentraron una parte importante de sus presupuestos al desarrollo de una nube educativa y miles de contenidos digitales asociados, así como programas de alfabetización digital; la neo privatización educativa estaba en marcha, ahora soportada por la disputa del espacio y contenidos digitales. Del otro lado, desde las resistencias anticapitalistas los esfuerzos por presentar alternativas para otro uso del mundo digital en el aula, en armonía con propuestas emancipadoras, eran prácticamente inexistente.

Las redes sociales, y su uso masivo, ya no solo por los jóvenes sino directamente por un 20% e indirectamente por un 80% de la población mundial, mostraba que la hegemonía de la era digital era ya un hecho concreto. A pesar de las posibilidades de uso de algunas de ellas para la construcción de resistencias sociales como lo han demostrado los neo zapatistas, el movimiento somos 132, la juventud de Chile, el movimiento 15M, las feministas y más recientemente los chalecos amarillos, la izquierda pedagógica guardo distancia respecto al “virus” de la educación digital en el aula.

Cuando voy a dar una conferencia en cualquier país o auditorio donde están los docentes hago una rápida encuesta visual y encuentro que por lo menos el 90% de ellos cuentan con un celular habilitado para el trabajo con redes sociales, vídeos, interactividad etc. Pero, el problema es que no solo un importante grupo de ellos no saben explotar sus potencialidades, sino que muchos ni siquiera tienen la disposición a aprender, como si esto no les fuera a afectar.

A ello contribuye el trabajo gremial centrado en lo económico, la estabilidad y carrera docente con un desdén por lo pedagógico alternativo. Ello se evidencia en las pocas publicaciones pedagógicas del movimiento magisterial anticapitalista o su bajo volumen de impresión, así como en las contadas páginas web gremiales dedicadas al debate pedagógico.

No existe cultura de la lectura digital de documentos y libros, pero tampoco se imprimen; el pragmatismo de las llamadas “capsulas de mensajes alternativos”, pretendiendo emular la lógica de los más jóvenes, esconde que se ha descuidado en la formación crítica de las nuevas generaciones de dirigentes gremiales y sindicales. Por supuesto ello tiene excepciones con esfuerzos como los que realiza la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y ahora ASOPROF, sin embargo, en los últimos tiempos, con limitada cobertura.

En el año 1996, un conjunto de Rectores de universidades de América Latina y el Caribe, reunidos en la Habana, Cuba, generaron en la Declaración de la Habana (1996), para que se celebrará una Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES). La Declaración en cuestión expresó la preocupación de las autoridades universitarias sobre el impacto de lo tecnológico en el derecho a la educación. La virtualización surgía como una preocupación.

La convocatoria a la *CMES* plantea una ambiciosa agenda que contiene los siguientes puntos: 1 – Las exigencias del mundo del trabajo. 2 – La educación superior y el desarrollo sostenible. 3 – La contribución al desarrollo nacional y regional. 4 – La formación del personal de la educación superior: una misión permanente. 5 – La educación superior para una nueva sociedad: la visión estudiantil. 6 – De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información. 7 – La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades. 8 – La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto. 9 – Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas. 10 – Promover una cultura de paz. 11 – Movilizar el poder de la cultura. 12 – Autonomía, responsabilidades sociales y libertad académica.

El debate sobre virtualidad, mundo digital y aceleración de la innovación no fueron concluyentes y se mantuvieron en las Conferencias de Cartagena (2008) y la Conferencia de Córdoba (2018). Lo que quedaba claro, era la distancia entre lo que discutíamos los universitarios y la demanda del entorno de la tercera revolución industrial y el curso hacia una cuarta revolución industrial.

La academia continuó siendo el refugio más importante para defender los grandes valores de la humanidad, la defensa de los derechos sociales entre ellos la educación y para la democratización del saber, pero ciertamente expresa hoy un déficit de actualización paradigmática.

En esa ruta UNESCO publicó dos textos que expresaban la presión del mercado y el modo de producción capitalista por el uso de la tecnología de punta en la educación. El primero de ellos, denominado Directrices para las políticas de aprendizaje móvil (UNESCO, 2013a), y el segundo, El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y formulación de políticas (UNESCO, 2013a). Ambos documentos los analizaremos más en detalle más adelante, pero en este momento nos interesa destacarlos como antecedentes de la elaboración del UNESCO Science report: Towards 2030, donde se hace un inventario detallado de las capacidades institucionales existentes en el mundo en materia de investigación, arquitectura tecnológica e innovación.

Ese mismo año, se realiza en China una reunión para trabajar la convergencia del desarrollo científico, tecnológico y digital con el ODS4 recién aprobado por la ONU. De esa reunión

emana la llamada Declaración de Qingdao: Dieciséis oportunidades digitales, transformación de la educación (UNESCO, 2015b). Los asistentes elaboran una Declaración, en cuyo numeral 3 de su preámbulo plantean que:

Inspirados por una visión humana de la educación basada en los derechos humanos y la justicia social, afirmamos que hay avances notables en TIC, y la expansión de la conectividad a Internet ha hecho que el mundo de hoy esté cada vez más interconectado y entregado al conocimiento y la familiaridad con las TIC, lo que es esencial para todos los hombres y mujeres.

En esta Declaración de Qingdao, continúan expresándose en el numeral 4 señalando que “para lograr los objetivos de inclusión y equidad de la calidad de educación y de los aprendizajes para toda la vida como como meta 2030, las TIC – Incluyendo el aprendizaje móvil – deben ser aprovechadas para reforzar la educación”. Luego en su numeral siete introducen el concepto de “Recursos Educativos Abiertos (REA)” y soluciones abiertas, colocando la actualización en la externalidad de las escuelas, desestimando la capacidad endógena de desarrollo de habilidades docentes y de capacidades institucionales para enfrentar los desafíos de la aceleración de la innovación en la educación. Este texto, constituye un marco conceptual para la privatización de la educación vinculada al desarrollo de las tecnologías de la comunicación.

En mayo de 2019, la UNESCO convocó en Beijing, China, la Conferencia internacional el lema “Planificar la educación en la era de la IA: un paso más hacia adelante” (UNESCO, 2019), la cual tuvo como propósitos:

- Debatar sobre las posibilidades de anticipar las competencias necesarias para vivir en la era de la IA y compartir las experiencias sobre el desarrollo de estas competencias, algo de debe permitir que las personas se adapten a una sociedad en la que la IA tenga su lugar;
- Intercambiar sobre las tendencias más recientes de la IA y la manera en que ayudan a diseñar la educación y el aprendizaje;

- Evaluar las lecciones sacadas a partir de las nuevas políticas y estrategias nacionales que permiten la utilización de la IA como instrumento para alcanzar el ODS 4; y
- Reforzar la cooperación y las alianzas internacionales con el objetivo de promover una utilización equitativa, inclusiva y transparente de la IA en la educación.

De este evento (UNESCO 2019) emanó el llamado “Primer consenso sobre la inteligencia artificial y la educación”. A diferencia de otros instrumentos emanados de conferencias mundiales, esta declaración es contundente y precisa al señalar la inminencia e impostergabilidad del cambio de 360° en espiral ascendente y concéntrica, que los reunidos:

Revisamos las tendencias recientes en la evolución de la IA y su profundo impacto en las sociedades humanas, las economías y el mercado laboral, así como en la educación y los sistemas de aprendizaje permanente. Examinamos las implicaciones de la IA para el futuro del trabajo y el desarrollo de habilidades y consideramos su potencial para remodelar las bases fundamentales de la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Concluyéndose entonces que se debe tener “en cuenta la naturaleza multidisciplinaria de la IA y su impacto en los aprendizajes”. Es decir, mientras los sistemas educativos en el mundo están en caos por el uso de la virtualidad, el sistema en su conjunto requiere del uso educativo de la inteligencia artificial para seguir avanzando.

REFERENCIAS

Conferencia de Córdoba. (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (Colección CRES)*. Resúmenes Ejecutivos. Córdoba: UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-conferencia-regional-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-cordoba-2018-resumenes-ejecutivos/>.

Conferencias de Cartagena. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Declaración de La Habana. (1996). *Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO / Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) / Ministerio de Educación de Cuba. Del 18 al 22 de noviembre de 1996. La Habana: UNESDOC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161857.locale=es/>.

Delors, J. y Otros. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana-UNESCO y UNESDOC-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/.

El Confidencial. (2018). “*El revelador libro del gurú de PISA sobre el éxito educativo (y qué dice sobre España)*”. España: Andreas Schleicher. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-06-14/andreas-schleicher-pisa-exito-educativo-espana_1578377/.

LLECE-UNESCO. (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). Santiago: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019/>.

LLECE-UNESCO. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). Santiago: Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501/>.

- LLECE-UNESCO. (2004-2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). Santiago: UNESDOC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160659/>.
- LLECE-UNESCO. (1997). *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). México: UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/PERCE1997/>.
- UNESCO. (2019). *Conferencia Internacional sobre Inteligencia Artificial en la Educación en Beijing*. De 16-18 de mayo de 2019. Beijing: UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Declaración de Lima: Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional 2015-2030*. 30 y 31 de agosto de 2014. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima: UNESDOC Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244335/>.
- UNESCO. (2016b). *Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf/>.
- UNESCO. (2015a). *Replantear la educación ¿Hacia Un bien común mundial?* Paris: Ediciones UNESCO. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf/>.
- UNESCO. (2015b). *Declaración de Qingdao (2015)*. Qingdao: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352/>.
- UNESCO. (2014). *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Declaración de Lima. De 30 - 31 de octubre del 2014. Lima: UNESDOC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230628/>.

- UNESCO. (2013a). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219662/>.
- UNESCO. (2013b). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. Paris: UNESCO. <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/Aprendizaje%20movil%20UNESCO.pdf/>.
- UNESCO. (2011). *Décima Reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos (EPT)*. Discurso de la Directora General de la UNESCO Irina Bokova. 22 de marzo de 2011. Jomtien: Servicio de Prensa de la UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/high_level_group_2011_director_general_calls_for_restored_u/.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. Paris: UNESDOC-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa/.
- UNESCO-EPT. (2015). *Educando en igualdad*. Educación para Todos. UNESCO. <http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/05/EPT2015.compressed.pdf/>.
- UNESCO-Jomtien. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Mayo de 1990. New York: UNESDOC-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa/.
- UNESCO-Faure. (1973). *Informe Faure / Faure, E. y Otros (1973). Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial-UNESCO. https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf/.

La enseñanza del inglés en las escuelas multigrado: equidad o inequidad

Pág. 55- 79

* Ana Quiel

**Gladys Correa

* Ministerio de Educación. Escuela Vista Alegre de Capira

anitafr-2201@hotmail.com

** Universidad de Panamá. Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación-ICASE.

lgladysc53@gmail.com

Fecha de entrega:
junio de 2020.

Fecha de aceptación:
agosto de 2020.

RESUMEN

Este estudio se realizó con la finalidad de visibilizar si hay equidad en la enseñanza que reciben los estudiantes que asisten a las escuelas multigrado considerando el imaginario del área urbana. Para ello, se planteó examinar la gestión curricular del programa de inglés de básica general, para el nivel de primaria de las escuelas multigrado a fin de determinar la equidad de la enseñanza que se brinda en estos centros. Por tanto, el objetivo específico fue describir la gestión pedagógica y académica que aplican los docentes en el desarrollo de los contenidos curriculares del programa de inglés de la Básica General (primaria) en las escuelas multigrado. El estudio es descriptivo correlacional de campo. La unidad de análisis estuvo conformada por cuarenta y seis (46) estudiantes que cursan los niveles 5to y 6to que asisten a las instituciones educativas Limón Raudales, Arosemena, Playa Chiquita y seis (6) docentes. Los instrumentos aplicados entrevista y encuesta (cuestionario) visibilizaron que el principal problema que afrontan los docentes, es que no tienen dominio del idioma inglés. En conclusión, podemos establecer que no hay equidad en la formación que reciben los estudiantes de las escuelas multigrados de acuerdo a los resultados obtenidos.

Palabras clave: escuelas multigrado, gestión curricular, equidad.

The teaching of the english language at multigrade schools: equity or inequity.

Abstract

This study was carried out in order to make visible if there is equity in the teaching received by students who attend multigrade schools, located in urban areas. It was proposed to examine the curricular management of the general basic English program for the primary levels of multigrade schools. The aim of this is to determine the equity of the education provided. Therefore, the specific objective was to describe the pedagogical and academic management applied by teachers in the development of the curricular contents of the General Basic (primary) English program in multigrade schools. The study is a descriptive correlational field. The unit of analysis was made up of forty-six (46) students attending the 5th and 6th at the Limon Raudales, Arosemena, Playa Chiquita schools plus six teachers. The interview and survey (questionnaire) made visible that the main problem faced by the teachers was not being able to handle the English language. In conclusion, there is no equity in the formation received by the multigrade school students according to the obtained results.

Keywords: Multigrade schools, curriculum management, equity.

INTRODUCCIÓN

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental, a tal punto que busca tratar los problemas relativos a la cotidianidad para encontrar posibles soluciones con la finalidad de mejorar la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y factores inherentes al acto educativo tales como: tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización, clima de la clase, y procesos de interacción o comunicación.

Partiendo de esta premisa, la base de una formación académica depende en gran parte de su educación básica, ya que en ella es donde se conciben los cimientos de futuros profesionales, por ende, es importante que se pueda lograr en el educando un desarrollo eficaz durante sus primeros pasos de formación.

Sin embargo, bajo esta realidad existen necesidades diversas, que obstaculizan este principio para lograr una educación de calidad. Este es el caso de las escuelas rurales, especialmente las escuelas multigrado en las cuales los maestros, directivos, padres de familia y el alumnado, se enfrentan a problemas como: un currículum atomizado y no ajustado para el tipo de escuela, infraestructura inadecuada, carencia de mobiliario con las características mínimas y falta de servicios de salud, por mencionar algunos; aunado a esto, la inasistencia de estudiantes, maestros con poco dominio en la temática, especialmente en asignaturas como inglés, considerando, además, que un porcentaje elevado de los maestros héroes que aceptan laborar en estas áreas solo cuentan con el título base o un bachillerato que les permite ejercer la profesión.

Así mismo, el poco apoyo por parte de la administración y la falta de una supervisión más profunda son características muy acentuadas en los países emergentes como el nuestro. Al respecto, Carmena y Regidor, (2014) nos señalan que las escuelas rurales hacen referencia al conjunto de formas de escolarización específicas de unas áreas geográficas denominadas zonas rurales, cuyas características son: el bajo ratio alumno/profesor, los agrupamientos por ciclos o etapas, la desvinculación con el medio rural de los maestros,

el predominio de los centros estatales, la coexistencia de centros completos e incompletos, la alta inmovilidad del profesorado y la deficiencia o inexistencia de instalaciones.

Visto de esta forma, la educación en los medios rurales es una realidad que se convierte en una oportunidad que se brinda a cientos de niños y jóvenes que no cuentan con recursos o capacidad para asistir a colegios en las grandes ciudades. Por ende, es prioritario que la educación sea igual en estas zonas, pues el hecho de estar escolarizado es un punto a favor de esa identidad social.

Ahora bien, con la realidad descrita, se hace pertinente y necesario la existencia de aulas multigrado, en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, esto constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en la región.

En Panamá existen cerca de 24 mil centros educativos de primaria, de los cuales el 73% son multigrados, donde el 32,1% de la matrícula total de primaria es atendida en estas escuelas y el 33,9% de maestros de primaria enseña en ellas. Ministerio de Educación (2018). Así mismo, se puede señalar que alrededor del 90% de los centros educativos de primaria del medio rural son atendidos por docentes con más de un grado a su cargo.

En este orden de ideas, es de resaltar que la escuela rural es eminentemente multigrado, a semejanza de lo que ocurre en otros países de la región y de otras partes del mundo, donde las escuelas multigrados se ubican en las zonas más apartadas del territorio y atienden, principalmente, a las poblaciones campesinas, indígenas y pobres.

No obstante, lo anterior, la escuela multigrado a pesar de encontrarse en tal situación, debe buscar pedagógicamente la forma y manera de adecuar el currículo a las necesidades del alumnado. Por ende, la política educativa, la cual tiene como referente el modelo monogrado de la escuela primaria debe adecuar programas de formación de maestros, permitiendo tomar en cuenta esta realidad educativa para así ofrecer de forma adecuada el pensum que busque la máxima enseñanza en las diversas asignaturas.

Por consiguiente, la asignatura de inglés al ser una materia establecida por el Estado y el Ministerio de Educación de Panamá mediante la LEY No. 2 de 14 de enero de 2003, como indispensable para la formación del alumnado de primaria, debe ser enseñada en las escuela multigrado, sin olvidar la problemática que enfrentan los docentes que laboran en estos centros donde deben enfrentar no solo enseñar el inglés sino también el castellano considerando que la mayoría de estos centros se ubican en áreas indígenas que además tienen su propio idioma. Por ello, se hace relevante tener la preparación, la disposición y el uso de métodos pedagógicos, que les permita atender los programas de estudio establecidos por el ente rector del sistema.

Con la intención de tener un mapeo más amplio de este tipo de escuelas que vienen a resolver una necesidad en las áreas de difícil acceso, para atender la cobertura, en muchas ocasiones, en detrimento de la calidad, se puede señalar que uno de los problemas es el currículo que se ofrece, el cual fue pensado para escuelas completas, lo que significa que los maestros que laboran en los centros multigrado deben realizar adecuaciones. Otro aspecto a señalar, es que muchos de los maestros que se desempeñan en estas áreas ostentan un título cuya formación de base es un bachiller en ciencias, letras, tecnológico o cualquiera de los 18 bachilleratos que ofrece el sistema educativo panameño y desconocen las estrategias para atender varios grados simultáneamente, y por otro lado, deben asumir el rol directivo cuyas tareas absorben una mayor cantidad de tiempo en detrimento de las acciones pedagógicas que al sumar los días de reuniones y actividades de índole administrativas llevan a la suspensión de clases. Sin embargo, no podemos ubicar en esta situación al bachillerato pedagógico, el cual tiene como propósito la formación en estrategias metodológicas que luego, perfeccionan en el nivel superior. Esta formación es recibida en la Normal Superior Juan Demóstenes Arosemena.

Toda esta panorámica del contexto nos abrió un sinnúmero de puertas para investigar, pero en estos momentos, nos enfocamos al estudio de la enseñanza del inglés en las escuelas multigrado. Tal como se planteó, el diseño curricular de la educación básica, nivel primario, está pensado para escuelas completas, no así para multigrado. Por tanto, el desarrollo del inglés en este tipo de escuelas presenta grandes dificultades. Si analizamos

todo ese proceso de formación de los maestros que obtienen título universitario, el inglés que reciben durante dos semestres no se desdobra en lo que el programa de la básica presenta dentro de su diseño curricular. Por tanto, desconocen los temas, las estrategias y actividades para ser enseñado en los diferentes grados que corresponden a la básica general de las escuelas multigrado. Si bien es cierto existe la Ley que estipula el inglés como una asignatura de carácter obligatoria a la que se le asigna una cantidad de horas; al adentrarnos en el funcionamiento de las escuelas multigrado, se ha podido constatar que no se pensó en cómo se van a cubrir estas horas, puesto que la distribución del horario y de atención en este tipo de escuela es diferenciado, por tanto, hay que organizar y planificar de manera distinta a las escuelas cuya organización es completa.

Además, otro de los problemas que enfrentan los docentes de las escuelas multigrado es la poca visita de los supervisores al área, recibiendo insuficiente o nula orientación que les permita implementar estrategias novedosas no solo para que los estudiantes logren esos conocimientos, sino para retenerlos en los centros educativos. Pero dentro de esa gama de problemas también miramos la infraestructura de estos centros educativos las cuales no son óptimas, ya que siendo escuelas ranchos en su gran mayoría hay carencia de energía eléctrica, lo que imposibilita el acceso a la tecnología siendo un obstáculo mayor si se piensa que a través de ella, se podría desarrollar con mayores posibilidades la enseñanza del inglés, considerando que existen numerosos programas que se pueden utilizar. En cuanto al mobiliario, tampoco es el más adecuado, comparativamente es de menor calidad y no guarda ni siquiera las mismas condiciones del existente en las escuelas urbanas.

Por lo expuesto, el estudio busca determinar la gestión curricular para el desarrollo del programa de inglés del nivel de básica general primaria en escuelas multigrado, de la zona 9 de la Dirección Regional de Educación de Panamá Oeste.

El mismo parte de las inquietudes y dificultades que manifiestan los docentes de escuelas multigrado, dado que, al momento de la planificación y aplicación de los programas de la asignatura de inglés, se evidencia que no existen adecuaciones en consideración a las particularidades de este tipo de escuelas. Así por ejemplo, la carga horaria de las

asignaturas fundamentales en los planes de estudio de la básica general utilizados en multigrado, establecen una cantidad de horas semanales, que muchas veces reducen el tiempo para la enseñanza del inglés. A partir de lo anterior se formulan los siguientes problemas de investigación:

- ¿Cómo es la gestión curricular del programa de inglés de básica general de las escuelas multigrados del nivel primario?
- ¿Cuál será la efectividad de la gestión curricular del programa de inglés de la básica general (primaria) en las escuelas multigrado para ofrecer las mismas condiciones pedagógicas a los estudiantes de estas escuelas?
- ¿Cuáles serán los elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica para el desarrollo del programa de inglés de la básica general (primaria) que permiten una equidad en la enseñanza de las escuelas multigrado?

Como objetivo general se consideró, “Determinar la gestión curricular del programa de inglés de básica general para el nivel primaria de las escuelas multigrado de la zona 9 de la Regional de Panamá Oeste; con la finalidad de especificar la equidad de la enseñanza”.

Consecuente con esto, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Describir la gestión pedagógica y académica que aplican los docentes para el desarrollo de los contenidos curriculares del programa de inglés de la básica general en las escuelas multigrado del nivel primario, con la finalidad de lograr los mismos niveles de las escuelas del área urbana.
- Detallar la efectividad de la gestión curricular del programa de inglés de la básica general en las escuelas multigrado del nivel primario con la finalidad de evidenciar equidad de la información desarrollada en estas escuelas.
- Identificar los elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica para el desarrollo del programa de inglés de la básica general (primaria) que impiden la equidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Como se ha podido evidenciar la educación en el área rural se imparte en escuelas multigrado. Allí predominan condiciones físicas estructurales que limitan el desempeño de los maestros. Estas escuelas cuentan con pocos docentes, los cuales deben enfrentar condiciones laborales difíciles por la falta de insumos, así mismo, las condiciones de aislamiento se expresan en muy poca asesoría pedagógica, supervisión y escasa capacitación, lo que se expresa en algunos indicadores educativos como: deserción y promoción.

Ante los problemas señalados se planteó la hipótesis: El proceso de gestión curricular para la enseñanza del inglés en las escuelas multigrado, nivel de primaria, permite la equidad de la enseñanza, similar al de las escuelas urbanas.

En relación a la equidad, el Plan Estratégico de Educación - Políticas Educativas a la Acción, 2019-2024 del Ministerio de Educación de Panamá, presenta el Eje N.2 de Equidad Educativa, para el cual propone un conjunto de programas dirigidos a asegurar este aspecto, tal es el caso de: Acceso a la educación en todas las culturas y regiones comarcales, Atención de la población con necesidades educativas especiales. Remediación y reinserción donde las actividades, y programas priorizados se enfocan en : Ampliar la cobertura en áreas rurales y comarcas indígenas, Programa Estudiar sin Hambre, Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, Modelo y estrategia de atención efectiva de la población con discapacidad, Ampliar cobertura y niveles educativos de las poblaciones con necesidades especiales a través de las mejoras en prácticas pedagógicas, Diseño del marco legal y estrategias educativas de remediación, Diseño y oferta de remediación para los niveles de Educación Básica General y Media, Programa Encontrando el Camino Correcto (p.7).

En esa misma línea de pensamiento este documento establece la Misión, Visión, Valores y Principios de la gestión y establece, dentro de los valores la Equidad, la cual define como la acción para “Asegurar que todas las niñas y niños completen su educación, de manera especial aquellos que se encuentren en condición de pobreza, exclusión y vulnerabilidad” (p.8).

Jiménez (2016), en su libro *La escuela rural*, analiza la situación de los maestros y alumnos advirtiendo una doble exclusión, propia del subdesarrollo rural y el atraso socioeconómico, la ausencia de reconocimiento de su rico y potencial territorio y sus desaprovechados recursos en las decisiones educativas, políticas y sociales.

Se puede deducir entonces que el enfoque de **equidad** reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables para poder corregirlas. Por ello, para que exista equidad en la educación se requiere que coexista igualdad de oportunidades y capacidades para eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos, pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos. Es así que, existe una acepción clara de justicia en el término de equidad, pero también de inclusión para los grupos sociales. (Bracho et ál., 2009).

Por otro lado, Emma (2016), manifiesta que la enseñanza del inglés analiza el aprendizaje de nuevo vocabulario en lengua inglesa relacionado con el campo de la informática. Plantea la hipótesis de que, como consecuencia de la ubicación del centro rural, el nivel social y de vida de los alumnos y de la organización del centro, los alumnos se encuentran en desventaja a la hora de aprender vocabulario informático en inglés.

El aprendizaje de una segunda lengua suele presentar dificultades y crear frustraciones en los alumnos, por lo que el maestro debe procurar en todo momento que los materiales utilizados para el mismo fin sean motivadores.

Por otro lado, Alcalá (2013), describe las debilidades y fortalezas que representa la enseñanza de este idioma en las áreas rurales, se trata de un estudio descriptivo, donde aplica entrevistas y encuestas a los maestros, padres de familia y estudiantes, para conocer la situación actual del inglés; considera importante que todos los niños escolarizados, tengan los mismos derechos de aprendizaje, incluyendo entre ellos el inglés, debido al gran auge mundial que tiene esta lengua y la gran importancia que tiene en la actualidad, por el componente social y cultural. El autor concluye y pondera la importancia de que

los estudiantes al momento de culminar sus estudios primarios y emigrar a ciudades más grandes para continuar sus estudios, tengan el nivel académico igual al de las escuelas urbanas y que esto no sea un impedimento ni motivo para que exista diferencia alguna debido a su procedencia.

Con el fin de comprender que son escuelas multigrado Casarini (2010), nos plantea que son aquellas donde los maestros atienden a dos o más grupos a la vez, y de éstas existen tres tipos: tridocentes, bidocentes y unitarias; por lo cual su organización difiere en cada una de ellas, es decir, en las escuelas tridocentes hay tres maestros, uno para cada ciclo. Los del primer ciclo atienden a los de 1° y 2° grado; los del segundo a 3° y 4° y los del tercero a 5° y 6°.

En consecuencia, también tenemos instituciones bidocentes que pueden organizarse de dos formas, la primera de ellas es que un maestro atiende a los tres primeros grados y el otro a los tres últimos, o un maestro trabaja con el primer ciclo y otro con los grados de 3° a 6°. El último tipo de escuelas multigrado, es la unitaria, y como su nombre lo indica, un solo docente atiende a todos los grados.

Para esto estaban capacitados los maestros normalistas, cuya profesión debe ser restablecida; considerando que la escuela multigrado tiene una lógica y una organización distinta a la de la escuela graduada, y requiere por ende un tratamiento también distinto en todos los ámbitos: administración, currículo, pedagogía, organización y manejo del tiempo, infraestructura, evaluación, etc. Contar con vivienda para el docente es asimismo fundamental si la escuela se asienta en lugares apartados.

En Panamá, la escuela unitaria o multigrado todavía sigue siendo un reto para el director quien trabaja directamente con todos los alumnos. Algunos maestros se quejan de la falta de libros para todos los alumnos, por lo que es casi imposible dar clase de manera “simultánea”.

La población se compone básicamente por niños de comunidades rurales y niños indígenas con un alto nivel de reprobación, deserción y bajos resultados educativos. Las

condiciones sociales de dicha población, pobreza, exclusión, desigualdad e inequidad, impiden una educación eficaz y de calidad en las aulas. Esto no solo quiere decir que estas poblaciones no pueden acceder a la educación, sino que tampoco se puede desarrollar toda la información que corresponde a los diferentes grados ya que no se tiene en cuenta el entorno en el que se ejerce este derecho. Sin embargo, a pesar de las limitantes la enseñanza del idioma inglés en el Estado Panameño desde la enseñanza primaria hasta la universitaria constituye uno de los objetivos de primordial importancia, la cual ha estado orientada a formar ciudadanos con una cultura general integral y con un pensamiento humanista, científico y creador.

Según Guillen (2016), se ha implementado en muchas escuelas la enseñanza de una lengua extranjera a una edad temprana, como resultado de esta situación, estudios de adquisición del lenguaje apuntan a que cuando los niños aprenden segundas lenguas a una edad temprana, desarrollan sus sistemas gramaticales de manera no consciente y natural.

Este aprendizaje puede estar relacionado a la entrada de la lengua extranjera. Algunas de las ideas prácticas y básicas que plantea el referido autor para la orientación y apoyo de los docentes de lenguas extranjeras en la escuela multigrado son las siguientes:

- Aprendizaje Temprano, las Rutinas, las Transiciones.

Como apunta Cameron (2001), las señas no verbales (fotos, carteles, letreros) son especialmente importantes en este contexto de aprendizaje porque anticipan explícitamente a los aprendices la actividad que se va a llevar a cabo.

Así mismo, se brinda posibilidades de adaptar un entorno específico a uno en el que la adquisición del idioma sea más sencilla por medio de carteles o medios audiovisuales que estimulen el interés por la lengua extranjera.

Partiendo de esta premisa, de acuerdo con Bonhomme, et ál. (2015), en cuanto a la práctica del docente, señala que: “Los docentes pueden realizar diversas prácticas durante sus clases, sus preferencias por una u otras pueden dar origen a patrones identificables

con ciertos tipos de docencia, los que se pueden ordenar con una tipología por el referido estudio” (p.385).

El objetivo fue categorizar los patrones o perfiles de docencia que caracterizan a los profesores participantes en:

- Tradicional, práctica asociada a la trasmisión directa del contenido y al constante monitoreo del mismo, el docente expone, cuestiona, y los estudiantes normalmente usan guías que son evaluadas;
- Práctica orientada al estudiante, describe un clima de apoyo y sintonía con el estudiante e instrucción individualizada, en donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños, desarrollan opinión y trabajan según sus capacidades individuales; y
- Práctica alternativa, implica la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento, ya sea por medio de debates, proyectos de investigación o elaboración de ensayos.

Bajo estos indicativos, el docente hoy tiene ante sí grandes retos: El primero de ellos es que la sociedad se ha convertido en una gran distribuidora de conocimientos y esto cambia profundamente el rol del docente en particular en aquel que desempeña funciones en las escuelas multigrado.

Sin duda, la sociedad hoy en día enmarca el todo, por ende, el docente es quien se ocupa de poner el conocimiento a disposición de las nuevas generaciones. No obstante, a diferencia de lo que ocurría en tiempos anteriores, ahora la sociedad está sometida a vertiginosos cambios que plantean continuamente nuevas problemáticas, exigiendo a las personas, múltiples competencias procedimentales (iniciativa, creatividad, uso de herramientas, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otros) para crear y disponer el conocimiento preciso al estudiantado, el cual les permita afrontar los retos y metas que conlleven al éxito.

Como insumo importante para este estudio se listan los objetivos generales del programa de inglés para la educación básica general del nivel primario del Ministerio de Educación de Panamá, los cuales se encuentran en los programas curriculares de la educación básica general del MEDUCA:

- Lograr que el idioma inglés sea un instrumento para contribuir al desarrollo individual y colectivo. Permitiéndoles servir a nuestra sociedad y nación.
- Adquirir destrezas lingüísticas básicas que permitan comunicarse en forma oral.
- Adquirir vocabulario básico y común en inglés.
- Desarrollar habilidades y destrezas que permitan utilizar el idioma inglés en forma creativa.
- Mostrar interés en el proceso de aprender y comprender el uso de un idioma extranjero con métodos innovadores.
- Utilizar el idioma extranjero para comunicarse con el (la) docente y otros estudiantes.
- Aumentar las destrezas semánticas.
- Mostrar valores morales, culturales, sociales y familiares.
- La expresión oral y escrita, en forma correcta.
- Adquirir conocimientos lingüísticos básicos del idioma inglés que les permita la comunicación fluida, efectiva y comprensiva dentro del entorno en que se desenvuelven encaminándose por el mundo de la competitividad para incorporarse al mundo laboral.

A continuación, se enuncian los objetivos por áreas de enseñanza en la asignatura de inglés.

Tabla 1*Objetivos por áreas de enseñanza de la asignatura de inglés*

Áreas de enseñanza	Objetivos
Área 1	Family, School, Community, Country
Área 2	People, (sentiments, body parts).
Área 3	Health, Nutrition, Food
Área 4	Ecology (Plants ,animals)
Área 5	Recreation (Tourism,sports,holidays)
Área 6	Weather, climate, Time numbers, Monetary units
Área 7	Transportation, Communication
Área 8	Literature
Área 9	Technology, Energy

Fuente: Tomado del Programa Oficial del Ministerio de Educación 2018.

METODOLOGÍA

El estudio está destinado a ofrecer un análisis, el cual se ajusta a una investigación cuantitativa, de tipo campo, nivel descriptivo correlacional. La unidad de análisis estuvo conformada por cuarenta y seis (46) estudiante que cursan los niveles 5to y 6to que asisten a las instituciones educativas; Limón Raudales, Arosemena y Playa Chiquita y seis (6) profesionales docentes que laboran en las mencionadas instituciones. La muestra utilizada es de tipo intencional selectivo, debido que se empleó un sustraendo de la población para ser objeto de estudio.

Para la obtención de la información se utilizó la encuesta y la entrevista estructurada.

Así mismo, se aplicó una prueba piloto para realizar el proceso de validación, obteniéndose resultados, a través del coeficiente de Alpha de Cron Bach, (tanto para la encuesta del docente, como para el alumnado) de 0,90; siendo de esta forma un instrumento óptimo.

La documentación que sirvió de apoyo desde la teoría son: libros cuyo enfoque desarrolla la temática de la enseñanza del inglés en las área rurales, consulta a la Ley N°2 de 14 de

enero de 2003, que determina la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en todos los centros educativos del país con carácter de obligatoriedad, estadísticas del Ministerio de Educación y estadísticas que presenta la Contraloría General de la República de Panamá del último censo realizado oficialmente (año 2010), entre otros.

RESULTADOS

La unidad de análisis se ubicó en la zona N°9 de la Región de Panamá Oeste, donde se seleccionaron tres centros educativos de zonas rurales, que son atendidos por seis docentes, todos egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá, que tienen como base bachilleratos en letras y comercio, pero ninguno con bachillerato pedagógico. Los seis docentes cuentan con licenciatura en educación primaria y dos poseen estudios de postgrado.

En la entrevista realizada a los maestros, se les consultó sobre las mayores dificultades que se han presentado en la gestión curricular del programa de inglés, entre sus respuestas se destacan las siguientes:

- No tiene dominio del inglés.
- El programa tiene muchos objetivos.
- El factor tiempo no les alcanza para desarrollar esta asignatura cuando se le debe dar mayor énfasis a las fundamentales por ser centros multigrado.
- No se les ha enseñado como se realiza una planificación para esta asignatura.
- No reciben capacitaciones o seminarios para poder enseñar este idioma.

Al respecto, la Tabla 2 presenta las principales opiniones de los docentes, según escuela.

Tabla 2

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que se le han presentado en la gestión curricular del programa de estudio de esta asignatura?

Escuela	Mayores dificultades identificadas por los maestros
Limón Raudales	K1.-La mayor dificultad que se presenta es la pronunciación ya que no domina mucho el inglés.
Arosemena	K1.- Para los docentes no hay una capacitación o seminario en lo curricular y no hay libros para poder trabajar. K2.- Una de las grandes dificultades es el tiempo por el hecho de atender varios grados a la vez que no son especialistas en el ramo.
Playa Chiquita	K1.- El tiempo, además, no son docentes de inglés, por lo tanto, nunca cubren todos los objetivos de inglés. K2.- Una de las mayores dificultades en la gestión curricular es que el programa cuenta con muchos objetivos está muy recargado. K3.- Su mayor dificultad es la planificación.

Fuente: Entrevista realizada a los docentes de las escuelas que conforman unidad de análisis 2019.

K= identifica respuestas de cada docente

Con relación a los años de ejercer la docencia en este nivel, en escuelas multigrado, podemos señalar, que:

- un docente tiene de 1-3 años,
- cuatro docentes tienen de 4-6 años,
- y un docente tiene más de 7 años en escuelas multigrado.

Con respecto a la categoría de estas escuelas, de acuerdo a la normativa existente que regula la clasificación según la cantidad de docentes que laboran en ésta, se evidencia que:

- Unidocente: 1 escuela (Limón Raudales). Aquí el maestro atiende los 6 grados.
- Polidocente: Dos escuelas (Arosemena y Playa Chuiquita). Hay más de un maestro, aunque atienden cada uno a más de 1 grado.

Al tener la distribución de las nueve áreas por grado y la cantidad de contenidos y objetivos de inglés por cada área se puede detectar que para el primer grado se deben desarrollar 8 áreas, 15 contenidos y 23 objetivos, en el caso del tercer grado se desarrollan 8 áreas 17 contenidos y 25 objetivos y para el quinto grado son 9 áreas 13 contenidos y 26 objetivos. Ver Tabla 3.

La pregunta que surge es cómo desarrollar toda esta información en las escuelas multigrado cuando ellas deben cumplir con un horario que está establecido, y por otro lado, que si estas escuelas estuviesen en zonas indígenas se tendría que cumplir con lo que estableció la Ley 88 del 22 de noviembre del 2010, que reconoce la obligatoriedad de educar a la población indígena en sus propios idiomas y contextos culturales, así como la organización institucional, la definición del contenido del currículo, la capacitación docente, el acceso a fondos para su desarrollo, los vínculos con el crédito educativo y la participación de las autoridades indígenas en esta política educativa.

Situación que tiende a aumentar, si se tiene en cuenta que el reconocimiento jurídico de las lenguas y alfabetos indígenas promueve cambios institucionales, entre ellos, la creación de las direcciones regionales de Educación para las comarcas Emberá Wounaan y Ngäbe Buglé. Se hace mayor énfasis en la lectura y escritura de las lenguas indígenas, además en la participación de las autoridades indígenas durante la formulación de esta política en sus territorios.

Tabla 3*Áreas por grado y distribución de contenidos y objetivos, según grado.*

Áreas	Áreas por grado	Total															
		Contenidos		Objetivos		1°		2°		3°		4°		5°		6°	
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Cont.	Obj.										
AREA 1	Family ,SchooL, Community, Country	16	19.0	20	14.2	3	4	5	4	3	4	2	4	2	2	1	2
AREA 2	People, (sentiments, body parts).	11	13.1	20	14.2	4	4	2	5	2	4	1	3	1	2	1	2
AREA 3	Health, Nutrition, Food	6	7.1	16	11.3	1	2	1	2	1	4	1	3	1	3	1	2
AREA 4	Ecology (Plants ,animals)	9	10.7	20	14.2	2	5	2	5	2	4	1	2	1	2	1	2
AREA 5	Recreation (Tourism,sports,holidays)	9	10.7	16	11.3	1	2	1	1	3	3	1	3	1	3	2	4
AREA 6	Weather, climate, Time numbers , Monetary units	15	17.9	17	12.1	2	2	1	1	4	3	4	3	3	6	1	2
AREA 7	Transportation, Communication	8	9.5	14	9.9	1	2	1	1	1	2	2	2	2	3	1	4
AREA 8	Literature	7	8.3	14	9.9	1	2	1	2	1	1	1	1	1	3	2	5
AREA 9	Technology, Energy	3	3.6	4	2.8	0	0	0	0	0	0	2	2	1	2	0	0
TOTALES		84	100.0	141	100.0	15	23	14	21	17	25	15	23	13	26	10	23

Fuente: Información extraída de los programas de inglés del MEDUCA y elaborado por GC.

Al indagar como es la atención de los docentes por grado en las escuelas que sirvieron como unidad de análisis, se pudo establecer como se distribuye la atención de los alumnos en los tres centros educativos.

Tabla 4

Escuelas y Grados atendidos por Docente en la escuela multigrado

Escuela	Grados atendidos por docente						Total
	Todos los grados	Tres grados		Dos grados			
	De 1ro a 6to	1ero, 2do y 6to	3ero, 4to y 5to	1ero y 2do	3er y 4to	5to y 6to	
Limón Raudales	1						1
Arosemena		1	1				2
Playa Chiquita				1	1	1	3
Total de docentes	1	2			3		

Fuente: Encuesta aplicada en el año 2019.

Como observamos en la Tabla 4, la escuela Limón Raudales, un solo maestro tiene bajo su responsabilidad los 6 grados en un horario que va de 8:00 am – 1:30 pm. En el caso de las escuelas polidocentes, Arosemena y Playa Chiquita, encontramos que: 2 docentes atienden 3 grados cada uno, y 3 docentes atienden 2 grados cada uno, respectivamente y en el mismo horario. La atención proporcionada por los docentes, de acuerdo al horario y la cantidad de grados que atienden lleva a pensar que si no existen guías y una planificación adecuada los niños y jóvenes que asisten a estos centros, no cubren los esenciales mínimos para poder asistir con un porcentaje de seguridad al séptimo grado de la básica general.

Con el objetivo de ubicarnos directamente en la enseñanza del inglés se preguntó a los docentes el dominio que tienen del idioma y se detectó que cinco docentes manifestaron que tiene un nivel básico del idioma y un solo docente un nivel medio.

En ese orden de ideas se preguntó si recibían algún tipo de capacitación en la didáctica para la enseñanza del inglés y cuál era la frecuencia en que la reciben y las respuestas obtenidas evidencian que un 50% de los maestros ocasionalmente han recibido estas capacitaciones y el otro 50% señaló que nunca han recibido capacitación en la didáctica para la enseñanza del inglés.

Sin embargo, los maestros, aunque no tengan el dominio realizan su mejor esfuerzo para cumplir con el desarrollo de la asignatura.

Es importante, señalar también, a este respecto que la LEY No. 2 (14 de enero de 2003) Publicada en la Gaceta Oficial No. 24720 de 16 de enero de 2003 indica que esta asignatura debe ser desarrollada de acuerdo al grado que atiende y a la disponibilidad de la carga horaria de la escuela multigrado y que no existe una normativa que establezca cuantas horas por asignaturas se deben dar en este tipo de escuelas. De allí, que solamente se establecen los períodos de descanso y queda a criterio del maestro, organizar el horario de atención tratando de cubrir las 4 asignaturas fundamentales con la cantidad de horas establecidas en el plan de estudio de la educación básica nivel primario.

No obstante, es importante resaltar, que en esta cantidad de horas tampoco se cumplen a cabalidad por la atención que le dedica el docente a los diferentes grupos que tiene bajo su responsabilidad. Aspecto este que tiene mayor visibilidad cuando se le pregunta por el cumplimiento de la carga horaria. En la Tabla 5 se puede apreciar el dominio del idioma inglés que tienen los docentes por escuela multigrado para el desarrollo de la enseñanza del inglés.

Tabla 5

Dominio que tienen los docentes del idioma inglés

Nivel	Docentes por escuelas					
	Limón Raudales		Arosemena		Playa Chiquita	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totales	1	17%	2	33%	3	50%
Básico	1	17%	2	33%	2	33%
Medio	0	0%	0	0%	1	17%
Avanzado	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: Encuesta Elaborada en el año 2019.

De lo anterior se destaca que, cinco (5) docentes reconocen poseer un nivel básico para la enseñanza del inglés, estos están ubicados, uno en la escuela Limón Raudales, dos en Arosemena y dos de Playa Chiquita. Por otro lado, un docente manifestó que su nivel de dominio del inglés es medio (Playa Chiquita), por lo que se puede inferir que tienen un conocimiento básico.

Respecto a la acción pedagógica de los docentes para la enseñanza del inglés, los docentes respondieron lo siguiente. Ver tabla 6.

Tabla 6

Acción pedagógica del docente en relación al desarrollo de la enseñanza del inglés

Nivel	Datos proporcionados por los docentes					
	Limón Raudales		Arosemena		Playa Chiquita	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totales	1	17%	2	33.0%	3	50%
Bajo	0	0%	1	16.6%	1	16.6%
Medio	1	16.6%	1	16.6%	2	33%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: Encuesta Elaborada en el año 2019.

En general, un 66% de los docentes manifestaron que en el desarrollo de la enseñanza del inglés su acción pedagógica tiene un nivel medio, mientras que un 33% señala que su nivel es bajo en relación a la acción pedagógica para la enseñanza del inglés.

De igual forma se consultó a los estudiantes sobre la cantidad de veces que se da inglés en la semana y en la Tabla 7 se muestran las respuestas.

Tabla 7

Cantidad de veces que se da inglés en la semana, según estudiantes

Veces semanales	Datos proporcionados por los estudiantes					
	Limón Raudales		Arosemena		Playa Chiquita	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Totales	8	17	20	44	18	39
Una 1 vez	0	0%	12	27	14	30
Más de una 1 vez	8	17	8	17	4	9

Fuente: Encuesta Elaborada en el año 2019.

Con referencia a cuantas veces a la semana se imparte el inglés, los estudiantes manifestaron en un 57%, que una vez a la semana, mientras que un 43% señala que más de una vez. Sin embargo, es muy significativo que en los datos proporcionados por los estudiantes se señaló que en todas las escuelas se imparte el inglés más de una vez dentro del horario de clases establecido, aunque esto no significa que se cubra con el horario reglamentado por el Ministerio de Educación, recordando que el diseño curricular está establecido para las escuelas completas y no para escuelas multigrado.

CONCLUSIONES

En lo que respecta a describir la gestión pedagógica y académica de los docentes para el desarrollo de los contenidos curriculares del programa de inglés de la básica general, (primaria), en las escuelas multigrado, con la finalidad de lograr la equidad de la enseñanza. Se evidenció:

- Los docentes en su mayoría solo cuentan con un conocimiento básico para enseñar esta materia, es evidente que existe debilidad a la hora de su desarrollo, lo que se atribuye básicamente a las diversas responsabilidades que deben cumplir en la escuela multigrado.
- Se demuestra que la capacitación del docente en el ámbito de inglés es débil, su enseñanza carece de eficacia considerando que no se cumple con las horas establecidas ya que en las escuelas multigrado esta asignatura se desarrolla en función de sus necesidades. Por otro lado, no hay un documento que haga el ajuste correspondiente, ya que se les da prioridad a las asignaturas fundamentales y, además, los maestros señalaron que tienen un conocimiento básico del idioma inglés.
- Con relación a la propia gestión pedagógica de los docentes, se puede señalar que al carecer del dominio del idioma inglés y tener establecido un horario determinado para desarrollar el pensum curricular del grado correspondiente, en la escuela multigrado el inglés se desarrolla cuando las condiciones así lo permiten, lo que se convierte en una barrera, ya que tampoco cuentan con una biblioteca ni con internet para hacer uso de diferentes software y programas que apoyarían la gestión pedagógica.
- En cuanto a la efectividad de la gestión curricular y los elementos obstaculizadores de la propia gestión, se puede concluir que todo lo actuado y evidenciado en la unidad de análisis conformado por tres centros educativos, nos permite señalar que no existe efectividad para desarrollar la gestión que se espera, con la finalidad de lograr que los estudiantes de los centros multigrado tengan las mismas oportunidades que tienen los estudiantes de las escuelas urbanas.

Finalmente, luego de realizado el estudio y buscar el sustento teórico de las oportunidades que tienen los estudiantes de las escuelas multigrado y hablar de equidad en la formación que se les

brinda, podemos señalar que evidentemente no se mira la equidad como la igualdad que en la formación deben tener todos los estudiantes del sistema sin importar el tipo de centro educativo en el que reciben esta formación: Ya que el propio Ministerio de Educación ve la equidad solo como cobertura y no desde el aspecto pedagógico del conocimiento que deben tener como derecho propio cada uno de los estudiantes que se ubican de frontera a frontera en nuestro país.

REFERENCIAS

- Alcalá, C. (2013). *La enseñanza del inglés en los centros rurales*. Ediciones UMC.
- Bracho González T. & Hernández Fernández J. (2009). *Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto*. X Congreso nacional de investigación Educativa | área 10: interrelaciones educación-sociedad.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., y Lira, R. (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía, Contextos, Experiencias y Resultados*. Centro de estudios de políticas y prácticas en educación.
- Carmena, D. y Regidor, R. (2014). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas*. PREALC.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press 19-20.
- Casarini, S. (2010). *Enseñanza multigrado. Una visión general*. Ediciones Internacional de Desarrollo Educativo.
- Emma, F. (2016). *¿Aprenden igual los alumnos de una escuela urbana y de una escuela rural?*. Ediciones McGraw-Hill.
- Guillén, F. (2016). *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la*

Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodologías de los docentes. Revista Didáctica. Lengua y Literatura 111 2016, vol. 28, 87-111 91. Downloads/54090-Texto%20del%20artículo-103578-2-10-20161124.pdf

Jiménez, D. (2016). *La escuela rural*. Trillas.

LEY No. 2 (14 de enero de 2003). Publicada en la Gaceta Oficial No. 24720 de 16 de enero de 2003, <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/2-de-2003-jan-16-2003.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Informe estadístico del sistema educativo*.

<https://www.meduca.gob.pa/direccion-plane/estadisticas>

Ministerio de Educación. (2019). *Plan estratégico de Educación. 2019-2024*
[https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/Plan%20Estrate%CC%81gico%20de%20Educaci%CC%81n%20MEDUCA%202019-UV%20editado%20\(1\).pdf](https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/Plan%20Estrate%CC%81gico%20de%20Educaci%CC%81n%20MEDUCA%202019-UV%20editado%20(1).pdf).

Desafíos sociales y educación inclusiva

Pág. 80- 106

*M^a Luz
Fernández-
Blázquez

**Gerardo Echeita
Sarrionandia

Universidad Autónoma
de Madrid
Facultad de Psicología
Departamento
interfacultativo de
Psicología Evolutiva y
de Educación

*mluz.fernandez@uam.es

**gerardo.echeita@uam.es

Fecha de entrega:
7 de julio

Fecha de aceptación:
10 octubre

RESUMEN

En este texto abordamos algunos de los principales desafíos de la sociedad moderna en relación con el desarrollo de la educación inclusiva y que remiten a esferas fundamentales del ser humano: a lo material, a lo relacional y a lo valorativo o moral. Respectivamente los denominamos: el desafío tecnológico, el desafío relacional: con las personas y con la Tierra, y el desafío ético. En el contexto social descrito, la escuela ha de tomar posición. Desde su comprensión como educación inclusiva opta por situar en el horizonte valores propios de la democracia y la equidad, y apuesta por el desarrollo de un proyecto social transformador, desarrollando el proyecto inclusivo en los centros escolares. Se suma así al movimiento social que reconoce la igual dignidad de todas las personas. Seguidamente centramos el análisis en aspectos que atañen a la conceptualización de la educación inclusiva y su puesta en acción: el modo en que se ha comprendido la diversidad humana. Nos centramos en dos grandes perspectivas desde las que se ha abordado y se aborda desde el sistema educativo la diversidad del alumnado: la perspectiva médica o esencialista y la perspectiva social o inclusiva y respondemos a varios interrogantes.

Palabras clave: educación inclusiva, desafíos sociales, diversidad, perspectiva inclusiva, perspectiva médica

Social challenges and inclusive education

Abstract

In this text we address some of the main challenges of modern society in relation to the development of inclusive education and that refer to fundamental spheres of the human being: the material, the relational and the evaluative or moral. Respectively denominated as: the technological challenge, the relational challenge: with the Earth and the people, and the ethical challenge. In the social context described, the school has to take a stand. From its understanding as inclusive education, it opts to place the values of democracy and equity on the horizon, and bets on the development of a transformative social project, developing the inclusive project in schools. Thus, it joins the social movement that recognizes the equal dignity of all people. We then focus our analysis on aspects that concern the conceptualization of inclusive education and its implementation: the way in which human diversity has been understood. We focus on two main perspectives from which the diversity of students has been and is being addressed from the educational system: the medical or essentialist perspective and the social or inclusive perspective, and we answer several questions.

Keywords: Inclusive education, social challenges, diversity, inclusive perspective, medical perspective.

INTRODUCCIÓN

El término educación inclusiva está conformado por dos palabras. El nombre común educación se complementa con el adjetivo inclusiva (Echeita, 2017). Esta construcción frente a formulaciones alternativas nos advierte que la cuestión básica que nos convoca afecta a la naturaleza de la Educación. Reflexionar sobre Educación no está al margen del contexto sociocultural donde esta se desarrolla (UNESCO, 2015). Específicamente en educación formal, educación y sociedad están estrecha e intencionalmente conectadas. Desde la función socializadora de la escuela,ⁱ cada generación debe definir la organización y los objetivos de la educación formal a fin de garantizar que la generación siguiente alcance el mayor grado de libertad y racionalidad posible para desenvolverse en la sociedad (Bruner, 1999). Por tanto, la educación escolar está inserta en un contexto del que no puede desligarse, y que le afecta.

Además de ser un instrumento social para transmitir el bagaje cultural a las nuevas generaciones, la educación se entiende como instrumento social que contribuye a la transformación de la sociedad. Es internacionalmente reconocida como herramienta para solucionar los desequilibrios sociales (PNUD, 2018; UNESCO/BIE, 2008; UNESCO, 2018). Desde esta función, la reflexión sobre educación se fundamenta en influencias políticas e ideológicas (Anastasiou, Kauffman y Di Nouvo, 2015; Black-Hawkins, Florian y Rose, 2017; Freire, 2015; Giroux, 1990; Hakala y Leivo, 2017; Haug, 2017; McLaren, 2005; Powell, Edelstein y Blanck, 2015; Tedesco, 2010) y es desde su posicionamiento dentro del contexto sociocultural en que se inserta, desde donde pone condiciones para la creación de determinado proyecto social.

Siguiendo con la argumentación iniciada, cuando al nombre educación le añadimos el adjetivo inclusiva, nos situamos ante un horizonte concreto de transformación: una educación que busca desarrollar un proyecto social inclusivo (UNESCO, 2020), que busca desarrollar los valores propios de la equidad y la justicia social (Norwich, 2014). Diversos estudios previos también sitúan la reflexión sobre educación inclusiva en este marco social amplio (Sapon-Shevin, 2013; Slee, 2019), más allá de lo que acontece en las propias escuelas, como apunta la ecología de la equidad (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013). Podemos señalar que, aún hoy, desarrollar

una educación inclusiva continúa siendo una agenda pendiente (Echeita, 2019). Diversas causas pueden estar en la base de la compleja puesta en acción (Göransson y Nilholm, 2014; Messiou, 2016).

En este artículo nos centraremos en profundizar acerca de la interdependencia entre educación y sociedad. Para ello, abordaremos algunos de los que hemos identificado como principales desafíos sociales en el siglo XXI y que influyen en la puesta en acción de la educación inclusiva. Estos desafíos remiten a esferas fundamentales del ser humano: a lo material, a lo relacional y a lo moral. Así, mostraremos respectivamente: el desafío tecnológico, el desafío relacional: con la Tierra y con las personas, y el desafío ético. Seguidamente abordamos el papel que puede tener o tiene la educación inclusiva en el marco social descrito. Para finalizar, nos centraremos específicamente en cuestiones que atañen a la conceptualización de la educación inclusiva y su puesta en acción: el modo en que se ha comprendido la diversidad humana. Nos centraremos en dos grandes perspectivas desde las que se ha abordado y se aborda desde el sistema educativo la diversidad del alumnado: la perspectiva médica o esencialista y la perspectiva social o inclusiva y responderemos a varios interrogantes o hipótesis: ¿Qué se entiende como diversidad y Cómo se construye la diferencia?, ¿Qué valoración se hace de la diversidad?, ¿A quién y cómo se ajusta la ayuda educativa?, ¿Quién puede realizar estos ajustes en la ayuda educativa? y ¿Qué papel tiene el docente? Para finalizar aportamos algunas conclusiones a modo de cierre.

Desafíos sociales

Vivimos en un mundo complejo (Morín, 2004). Son muchos los desafíos que implican esta complejidad y tienen diferente naturaleza y alcance. De los posibles desafíos actuales resaltaremos tres que, consideramos, remiten a esferas fundamentales del ser humano: a lo material, a lo relacional y a lo moral. Nos centraremos en tres por el alcance que tienen en nuestra actual sociedad y por las implicaciones que de una u otra forma tienen en las instituciones educativas. Los hemos denominado: el desafío tecnológico, el desafío relacional:

con la Tierra y entre las personas, y el desafío ético.²

El desafío tecnológico

El imparable avance tecnológico, de ritmo vertiginoso y con destinos insospechados, se erige como una de las características idiosincrásicas de la época actual (PNUD, 2018). Su alcance afecta directa o indirectamente a la vida de todas las personas. Los avances técnicos tienen el poder de modificar y amplificar nuestras competencias como especie (Bruner, 1999), transformando nuestro modo de estar y relacionarnos con el mundo.

Siguiendo a Gil Vila (2016) podemos identificar que una de las principales consecuencias del desarrollo tecnológico es la transformación del tiempo y el espacio. La globalización, pareja al desarrollo técnico, acerca lo lejano y crea nuevos conocimientos. En este momento, la presencia no significa proximidad. Podemos estar en contacto de forma inmediata con personas a miles de kilómetros de distancia mediante imagen y sonido en tiempo casi real y tenemos la posibilidad de acceder a información procedente de otros contextos, convirtiendo en familiares situaciones vitales de personas que habitan lugares lejanos, física y culturalmente, acercándonos así a contextos y vidas diametralmente opuestos a los nuestros. Habitamos, pues, un mundo global donde el concepto de proximidad se ha ampliado y desligado de lo físico (Calderón, 2014). A través de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación vidas lejanas llegan hasta nosotros de forma inmediata.

Nuestro control sobre el mundo físico a través de la movilidad también se ha transformado. Mediante los avances en la red de transporte podemos viajar hasta casi cualquier lugar de la tierra y conocer presencialmente esas formas de vida que identificábamos como opuestas o diferentes a las nuestras. Nuestro planeta, por tanto, se nos hace más accesible y manejable, e incluso nuestras posibilidades de conocimiento y movilidad exceden el propio planeta.

La tecnología, en simbiosis con nuestra vida (Morin, 2004), encierra también el riesgo de

desestabilizar la configuración de la sociedad y de nuestra propia vida tal como la hemos conocido hasta ahora. A día de hoy, ante la situación de emergencia social mundial que vivimos debido a la COVID-19, se hace aún más palpable que nunca la brecha digital que continúa ampliándose entre quienes tienen acceso a la tecnología y quienes no (PNUD, 2018; UNESCO, 2015), con los altísimos niveles de desigualdad social que conlleva, entre otras cuestiones, el acceso o no a las posibilidades técnicas. Además, la manipulación de la biología posibilitada por los avances técnicos, o la propia competición entre la tecnología y la persona, son algunos de los desafíos indiscutibles donde este avance nos sitúa. Como ha dicho Harari (2017, p. 349): “¿Qué harán los humanos conscientes cuando tengamos algoritmos no conscientes y muy inteligentes capaces de hacer casi todo mejor?”.

Este gran desarrollo tecnológico también lleva parejo una transformación en el modo de habitar la Tierra. Si bien la tecnología está en simbiosis con nuestras vidas, no lo estamos así nosotros como especie con nuestro planeta. El avance tecnológico posibilita y muchas veces se sostiene desde la explotación indiscriminada de los recursos de la biosfera (UNESCO, 2017), a pesar de que en ese mismo avance algunos albergan parte de la esperanza para la solución (UNESCO, 2015). Todo este panorama va parejo también al crecimiento de los valores neoliberales y al surgimiento de nuevos modos de comprender y valorar la relación entre las personas, que nos conecta con el siguiente de los desafíos: nuestra relación con las personas y con el planeta.

El desafío relacional

La forma de vida actual también implica una transformación en los modos de relacionarnos: entre personas y con la propia Tierra. Comenzaremos con el desafío relacional con las personas y posteriormente nos centraremos en nuestra relación con el planeta, para abordar el tema de la sostenibilidad.

- El desafío relacional con las personas

A pesar de que:

...es la renuncia al egoísmo absoluto que exige el vivir en una comunidad lo que le proporciona [a la especie humana] su ventaja de especie dominante. La civilización moderna se ha hecho tan compleja, que hemos llegado a perder de vista esta sencilla idea que está en su fundación (Gil Vila, 2016, p. 35).

Diferentes situaciones ponen condiciones para que esto sea así, a la vez que lo visibilizan.

La sociedad moderna encierra en sí una revalorización del individuo frente a la colectividad (Castel, 2015; Gergen, 2015). La forma de vida actual nos lleva a cuestionar el vínculo de solidaridad con el otro tradicionalmente garantizado y valorado como positivo (Bauman, 2009; Castel, 2015; Gil Vila, 2016; Morin, 2004). En palabras de Bauman (2009): “(la) moderna razón líquida ve opresión en los compromisos duraderos; los vínculos durables despiertan su sospecha de una dependencia paralizante” (p. 70).

Además, los valores neoliberales que imperan en los países con alto desarrollo económico implican un estilo de vida en el que el progreso individual y la meritocracia se sitúan en la cúspide del ideal de progreso humano (McLaren, 2005; Owen, 2012; Sandel, 2020). Estos valores no contribuyen a la construcción de una ciudadanía donde la conciencia global y el compromiso desde la igualdad con el otro y con el entorno sean valores fundamentales. Este asunto ha sido estudiado desde diversas corrientes teóricas. Concretamente el feminismo asimila los valores neoliberales con el patriarcado, tradicionalmente asumido por el hombre, y reclama que, para la construcción de una verdadera democracia, debemos revalorizar el papel de las relaciones interpersonales basadas en el ideal de igualdad y en el reconocimiento de la interdependencia como lo característico, necesario y deseable en el desarrollo del ser humano (Tronto, 1987; 2017; Gilligan, 2013). El discurso descrito ha sido reconocido como predominante en las voces de las mujeres y circunscrito al ámbito de lo privado y familiar (Gilligan, 2013).

Añadido al cuestionamiento de los vínculos tradicionalmente garantizados y al avance de los valores neoliberales, los conflictos bélicos a día de hoy continúan generando exclusión y muerte. Aunque han experimentado una reducción, continúan surgiendo nuevos conflictos y otros tantos permanecen (PNUD, 2018).

En todo este panorama, encontramos también que la misma tecnología que nos acerca el mundo y las personas, nos aleja de ellos. Desde la misma cotidianidad en que lo alejado se nos acerca, podemos volvernos insensibles a lo que vemos. Según Gil Vila (2016), llegamos a naturalizar las catástrofes humanitarias que diariamente vemos en los diferentes medios de comunicación, matando nuestra sensibilidad hacia el otro. Pese a encontrarnos en un momento en que todo está conectado, cuesta más que nunca visibilizar la necesaria y valiosa interdependencia positiva con los otros, que nos ha llevado como especie hasta el lugar en el que estamos. Según Gil Vila (2016), hay falta de predisposición en el siglo XXI para reflexionar sobre la parte de responsabilidad que nos toca con el sufrimiento ajeno.

Lo descrito hasta aquí encierra un enorme desafío: desde la situación perfilada, valores como la solidaridad, el cuidado o la igualdad, no quedan naturalizados en nuestro contexto. De hecho, para algunos, el propio funcionamiento de la moderna sociedad requiere de una distribución desigual de las oportunidades entre los grupos sociales (Owen, 2012; Moriña, 2010). Este tema conecta con el desafío que abordaremos con posterioridad: el desafío ético. Antes nos detendremos en el que hemos identificado como otro de los pilares del desafío relacional: nuestra relación con el planeta Tierra.

- El desafío relacional con la Tierra

Si, como decíamos, la renuncia al egoísmo absoluto que requiere la vida en comunidad nos ha llevado como especie al lugar en el que estamos, también lo ha sido el modo de habitar nuestro planeta. Sin embargo, la relación entre los seres humanos y la Tierra desde este marco de desarrollo global e imparable, característico de la moderna sociedad, se construye en gran parte

desde la explotación indiscriminada de los recursos naturales (UNESCO, 2017). La sostenibilidad del planeta es una de las mayores preocupaciones actuales: el cambio climático (World Meteorological Organization, 2019) o el agotamiento de recursos de la biosfera (UNESCO, 2017), son algunas de las consecuencias que hemos generado desde nuestra relación con la Tierra y a las que también hemos de hacer frente.

Desde diferentes contextos internacionales se llama la atención sobre la necesidad de repensar el modo en que habitamos el mundo (UNESCO, 2017; PNUD, 2018); tal es el caso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (UNESCO, 2015; 2016). Parece que *“el progreso de hoy se logra a costa de nuestros hijos. El cambio climático, la disminución masiva de la biodiversidad y el agotamiento de los recursos de la tierra y el agua dulce plantean graves amenazas para la humanidad”* (Steiner, 2018, p. iii). Identificar el progreso de hoy desde el sacrificio de la humanidad futura, problematiza no solo el presente, sino también el porvenir.

El desafío, por tanto, es conseguir generar una relación sostenible con la Tierra y asumirnos como parte de ella, otorgándole el carácter matricial que tiene y ha tenido para nosotros como especie:

La Tierra no es la suma de un planeta físico, de una biosfera y de la humanidad. La Tierra es una compleja totalidad físico-biológica-antropológica, donde la vida es una emergencia de la historia de la Tierra y el hombre una emergencia de la historia de la vida terrestre. La relación del hombre con la naturaleza no puede ser concebida de modo reductor ni de manera separada. La humanidad es una entidad planetaria y biosférica (Morin, 2004, pp. 49-50).

Por ello es que, visibilizar la Tierra desde su carácter matricial y nuestro surgimiento como especie dentro de su historia y como parte de la historia de la vida terrestre, permite situarnos como pieza de una historia global. Desde lo creado nos pone en relación con el presente en una posición de actores: somos parte de una creación colectiva. La posición tomada en esa obra colectiva y viva que puede ser la humanidad, conecta con el último de los desafíos propuestos: el desafío ético.

El desafío ético

Probablemente uno de los mayores retos que tenemos actualmente sea el desafío ético. Ante ese imparable avance tecnológico, ante el desafío que alberga la sostenibilidad del planeta, ante los cambios en los modos de relacionarnos entre las personas, y ante el crecimiento de los valores neoliberales... ¿Qué hacemos? Este desafío nos sitúa como actores y actrices en la construcción del mundo que queremos. Como sociedad contamos con construcciones sociales, en forma de marcos jurídicos, que tratan de velar para reducir las desigualdades sociales y los procesos de exclusión tan presentes en nuestro mundo y basados en cuestiones no naturales (Castel, 2015).

Durante los últimos cincuenta años, ha habido progresos como resultado de las luchas por la igualdad y en contra de exclusión que viven grandes masas de la población mundial, como mujeres, minorías étnicas, personas en situación de discapacidad, personas refugiadas, personas mayores, o habitantes de lugares en conflicto (Slee, 2019). Cada situación de discriminación e injusticia tiene detrás su propia historia de lucha y emancipación, como colectivo y como individuo, con características e hitos particulares (Sapon-Shevin, 2013). Seguramente podemos situar hacia los años 60 y 70 del siglo XX, el comienzo de un fuerte movimiento hacia la igualdad de derechos para todas las personas. Tal es el caso de la lucha de los derechos civiles de los hombres y mujeres negras en EE.UU contra el racismo imperante en su sociedad, el crecimiento del movimiento para la liberación de la mujer o, entre otras, las llamadas políticas de integración para las personas consideradas con discapacidad y que recientemente se han integrado también en el marco de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2006). El Informe sobre Desarrollo Humano de 2018 (PNUD, 2018) muestra que desde 1990 a 2017 ha habido una reducción a nivel mundial del grupo de personas que se sitúa en el índice de desarrollo humano bajo y se ha triplicado el número de personas que lo hace en el índice de desarrollo humano alto y muy alto. Pero, como analiza Gila Vila (2016), aún hay mucho camino por recorrer:

Una de las paradojas más trágicas de nuestro tiempo: ahora que tenemos más derechos, ahora que contamos con una Declaración de Derechos Humanos que se ha ido desarrollando poco a poco en los últimos sesenta años en sus distintos ámbitos, es cuando más nos alejamos de ella, cuando más la vulneramos, dando lugar a un sinnúmero de situaciones de desigualdad y exclusión social caracterizadas por un denominador común: el sufrimiento (p. 24).

La exclusión social llama a la exclusión educativa y viceversa (Echeita, 2013; Etxebarria, 2018; Gil Vila, 2016; Moriña, 2010; Murillo y Martínez-Garrido, 2017), es una espiral que mina la dignidad y la paz (UNESCO, 2015). Por tanto, este es el mayor desafío: cómo posicionarnos para contribuir en el avance hacia una sociedad de todos, con todos y sostenible. En este contexto: ¿cómo podemos situar la educación inclusiva?

Desafíos sociales y educación inclusiva

Hasta aquí hemos identificado y compartido brevemente tres grandes desafíos sociales y que se interrelacionan: el desafío tecnológico, el desafío relacional: con la Tierra y entre las personas, y el desafío ético. Apuntábamos que todos ellos tienen implicaciones en la manera de conceptualizar, organizar y desarrollar lo que acontece en la escuela. Así, el panorama descrito puede llevarnos a pensar que una educación distinta, una educación más justa e inclusiva no surgirá de forma natural a partir del orden social existente (Göransson y Nilholm, 2014; Tedesco, 2004), sino como el resultado de acciones conscientes, voluntarias y reflexivas que requieren mucho más esfuerzo, tanto cognitivo como emocional, que el exigido por la ideología dominante.

Por tanto, esto nos sitúa en el otro de los pilares con los que comenzamos este ensayo y en estrecha relación con el último de los desafíos descritos: el necesario posicionamiento de la educación escolar ante la sociedad. Ante este contexto, qué puede hacer la educación escolar. Tiene que elegir: ¿contribuir a la reproducción social (Bourdieu, 1997; Lahire, 2003), o posicionarse como herramienta para la transformación (Freire, 2009; Giroux, 1990; McLaren,

2005)? La educación escolar asumida ahora como educación inclusiva se sitúa desde esta segunda opción: como actriz clave para la transformación social, como transformadora de los desequilibrios sociales (Calderón y Echeita, 2016) y se alinea con la intención de ir poniendo condiciones favorables para la creación de una sociedad de todos y para todos.³ Es desde su posicionamiento en respuesta al desafío ético desde el que también cobrarán forma los otros dos desafíos. La ideología básica detrás de esta forma de entender la educación se relaciona con los valores democráticos y la justicia social (Norwich, 2014; Haug, 2017). Sitúa nuestras reflexiones y acciones en dialéctica con lo “*excluyente*” (Ainscow y West, 2006) y ofrece una perspectiva desde la que analizar y desarrollar los desafíos de la equidad en la educación escolar (Echeita, 2019).

Podemos decir que en los últimos 50 años ha habido un movimiento educativo, abarcando políticas y directrices internacionales que van hacia ese lugar de cambio (UNESCO/BIE, 2008; UNESCO, 2015; 2016; 2020). Es el caso de la agenda educativa 2030 que, con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, busca: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, p.n. 2015).

A pesar de los avances, el reconocimiento de la igualdad entre las personas que implica el derecho a una educación de calidad con equidad, sigue sin estar garantizado en la escuela, y allí donde avanza aún hoy encontramos contradicciones y dilemas en su puesta en acción (Artiles y Kozleski, 2016; Azorín y Ainscow, 2018; Hakala y Leivo, 2017; Norwich, 2014). Este reconocimiento de la igualdad del alumnado ha estado y está vinculado al modo en que se ha comprendido la diversidad humana y a las acciones que se han puesto en funcionamiento para responder a ella. A continuación, profundizamos sobre esta cuestión que está de base en el modo de conceptualizar la educación inclusiva y su puesta en acción.

¿La escuela frente a la diversidad?

Las personas son iguales en la diversidad (Echeita, Simón, López y Urbina, 2014). Ser iguales en la diversidad significa que todos los seres humanos tienen en común el propio hecho de ser distintos y que lo único en lo que son iguales es en su igual dignidad. Esta creencia es contraria a posturas tradicionales enraizadas en nuestra sociedad, ligadas a las ideas de normalidad y anormalidad (Sapon-Shevin, 2013). Tradicionalmente la idea de persona normal quedaba encarnada en ser hombre, blanco, “capaz”, de clase media y occidental (Pfeiffer, 2000 citado en Calderón, 2014). Desde estas creencias, aquello que se salía de la norma era considerado como anormal y en la mayoría de las ocasiones convertido en patológico, desde una valoración negativa hacia la diversidad. La perspectiva descrita puede decirse que asienta sus bases en una concepción biológica del ser humano (Calderón, 2014). Según este mismo autor, frente a esta visión sobre la diversidad humana encontramos una alternativa, que se acerca a una comprensión del ser humano como diferencia. El autor relaciona la diversidad entre las personas con el grado de apertura del ser humano, que se amplía más allá de lo biológicamente dado, como ser histórico e inacabado. Podemos decir, por tanto, en palabras de Calderón:

Lo común a todos los seres humanos es precisamente lo diferente: no hay un ser humano igual a otro, no hay un ser humano que no cambie. Cada hombre o mujer tiene una vida, una biografía. El ser humano, por tanto, es diferente de sí mismo y de los demás (2014, p. 41).

Encontramos así la asunción de la diversidad como característica inherente de la humanidad. Esta perspectiva cuestiona la visión sobre la diversidad descrita con anterioridad enraizada en la biología y generalmente presentada de modo binario: normal-anormal o capaz-incapaz (Echeita y Fernández-Blázquez, 2017).

Las creencias identificadas hasta aquí se construyen y mantienen desde las diferentes instituciones sociales y por tanto también desde la escuela. Una de sus posibles traducciones dentro del contexto escolar la podemos identificar desde el modo en que se ha comprendido la

diversidad presente en el alumnado y cómo se ha configurado la respuesta a esta diversidad. Profundizar en estas cuestiones es el principal objetivo de los siguientes epígrafes.

- Perspectivas sobre la diversidad en educación

A lo largo de la historia podemos identificar dos grandes perspectivas en torno a las que aglutinar las respuestas ofrecidas desde el sistema educativo a la diversidad presente en el alumnado: la perspectiva individual, médica o esencialista y la perspectiva social o inclusiva. La noción de perspectiva nos ayuda a explicar un hecho, resaltando qué vemos, cómo lo interpretamos y cómo actuamos sobre él. Puede ser similar a la idea de modelo o paradigma (Ainscow y Echeita, 2011). A continuación, vamos a compartir lo característicos de ambas perspectivas desde la respuesta a cinco grandes interrogantes: a) *¿Qué se entiende como diversidad y cómo se construye la diferencia?*, b) *¿Qué valoración se hace de la diversidad?*, c) *¿quién puede realizar los ajustes en la ayuda educativa?*, d) *¿A quién y cómo se ajusta la ayuda educativa?* y e) *¿Qué papel tiene el docente?* Nos apoyaremos para ello en elaboraciones previas sobre la respuesta ofrecida desde el sistema educativo a la diversidad del alumnado (Echeita, 2013; Echeita y Fernández-Blázquez, 2017) y algunas reflexiones acerca del origen de la diversidad humana (Calderón, 2014; Gil Vila, 2016; Hunt y Sullivan, 1974, citado en Coll y Miras, 2001).⁴

- La perspectiva médica o remedial o la perspectiva individual o esencialista

Ha sido dominante en la forma de pensar y responder a la diversidad del alumnado en la escuela desde mediados del siglo XX. Ha supuesto, entre otras cuestiones, la invisibilidad social de niños y niñas considerados especiales, desde el mantenimiento del sistema de educación de doble vía. Lleva implícita la creencia de que el sistema educativo ordinario no precisa transformar sus prácticas para responder a determinado alumnado y que el alumnado que hay en sus aulas no tiene diversidad. De forma específica y respondiendo a los cinco interrogantes planteados, en la perspectiva médica o individual:

- *¿Qué se entiende como diversidad y cómo se construye la diferencia?* Desde la perspectiva médica o esencialista se generan diferencias en bases a criterios predefinidos a priori, cobrando gran peso en esta configuración el papel de lo biológico, por ejemplo, el ritmo o el nivel de desarrollo evolutivo en comparación con el nivel de desarrollo considerado normotípico. La revalorización de lo biológico se materializa también en el hecho de que los problemas o dificultades presentes en el desarrollo del proceso educativo se entienden como parte de una limitación o deficiencia interna al alumnado. Podríamos hablar también de una concepción estática de las diferencias individuales (Hunt y Sullivan, 1974, citado en Coll y Miras, 2001). Desde este posicionamiento se considera que se puede y se debe identificar a los alumnos que son diferentes en relación al criterio de diversidad predefinido y, por tanto, se desarrollan acciones que buscan categorizar al estudiante en torno a esas diferencias individuales de origen interno y que le sitúan fuera de lo considerado normal.
- *¿Qué valoración se hace de la diversidad?* Las diferencias son constituidas como problema en el desarrollo de la educación escolar porque dificultan el desarrollo del proceso educativo de los normales (que viene predefinido). Por tanto, el alumno raro es quien tiene algo mal que interfiere en el proceso de aprendizaje y necesita ser arreglado. Esto supone que las actividades educativas principalmente se dirigen a paliar los déficits cognitivos, sensoriales o motores identificados a fin de lograr el ajuste de ese alumnado al alumnado considerado normal, frente a otras posibilidades, como el desarrollo de su potencial personal o el desarrollo de un currículo ajustado al alumnado. En muchas ocasiones cuando no se consigue paliar la dificultad que se ha generado, la diferencia es eliminada, tema que conecta con el siguiente epígrafe.
- *¿A quién y cómo se ajusta la ayuda educativa?* Solo el grupo de alumnos categorizados como diferentes, raros, distintos o especiales requiere un ajuste especial en la ayuda educativa. Una consecuencia práctica y supuestamente lógica de esta creencia es la organización de la educación con dos o varias vías diferenciadas: una escuela normal para el alumnado normal y una escuela o diferentes dispositivos especiales para el

alumnado etiquetado como diferente. Esta escuela, grupo o programas especiales, genéricamente hablando, ordena, organiza y aglutina las ayudas especiales o compensatorias que pudieran ser apoyo para el alumnado (profesorado, medios técnicos, instalaciones) y únicamente están disponibles para el alumnado considerado igualmente especial, “*diverso*”. Las ayudas especiales para el alumnado especial se prestan mejor en grupos de alumnos homogeneizados en base a determinadas características, por ejemplo, discapacidad, género, grupo cultural o clase social (Parrillas, 2002). En el caso del alumnado con discapacidad, las ayudas especiales se concentran en escuelas o programas especiales diferenciados para aquellos a quienes se considera posible ayudar y para el resto existen otros centros específicos.

- *¿Quién puede realizar estos ajustes en la ayuda educativa?* Estas ayudas consideradas especiales precisan de profesorado especializado frente al profesorado ordinario. A modo de ejemplo para visibilizar esta circunstancia, podemos señalar que en España continuamos llamando profesorado de Pedagogía Terapéutica a aquellos expertos en dar respuesta a estas necesidades.
- *¿Qué papel tiene el docente?* El docente desde esta perspectiva se sitúa ante un grupo de alumnos normales, desde una mirada que considera innecesario el ajuste en la ayuda educativa. Por tanto, el docente puede ser visto más bien como un profesional técnico que se limita a transmitir un curriculum con independencia del alumnado que conforme su grupo de aula (porque las diferencias han sido eliminadas). El tipo de práctica pedagógica que desde aquí desarrolla el docente es más congruente con el modelo transmisivo.

- La perspectiva inclusiva

La perspectiva que podríamos empezar a llamar inclusiva implica un giro copernicano respecto a lo expuesto hasta aquí en el modo de conceptualizar las diferencias entre personas y en la organización de las prácticas educativas. Supone asumir la igualdad en la diversidad (Echeita, Simón, López y Urbina, 2014). Niega que las dificultades de aprendizaje sean algo inherente a la persona y pone en valor la configuración del contexto y la organización de las ayudas educativas como mecanismos para facilitar o dificultar el desarrollo de cada aprendiz. Otorga, por tanto, un papel primordial a la comunidad educativa tanto en la configuración de las propias dificultades como, llegado el momento, en las soluciones para el desarrollo del proceso educativo. Respondiendo, ahora desde la perspectiva inclusiva, a los interrogantes inicialmente planteados:

¿Qué se entiende como diversidad y cómo se construye la diferencia? Se amplía el foco acerca de la diversidad humana dando cabida a otras fuentes además de las predefinidas y dejan de ser interpretadas de modo biologicista: capacidades, intereses, procedencia, o cualquier otra condición personal o social, y se amplía el foco hacia el contexto y la historia de la persona. La diversidad se considera inherente a todo alumno. El modo en que se constituye la diferencia también varía: se identifica poniendo en relación las características del alumnado con lo que sucede en el contexto, en este caso, con la práctica pedagógica. Así, encontramos una concepción interaccionista sobre el origen de la diversidad humana (Hunt y Sullivan, 1975 citado en Coll y Miras, 2001).

¿Qué valoración se hace de la diversidad? Frente a configurarse como hecho problemático, se constituye como fortaleza y lo característico del ser humano (Calderón, 2014; Echeita, 2014). Además, se entiende que la inclusión social se vive desde la inclusión escolar y viceversa (Echeita, 2014). Por ello, la escuela debe ser un lugar privilegiado para revalorizar la diferencia y para construir una sociedad incluyente y cohesionada. Desde la propia idea de diferencia, el alumnado puede crecer en la escuela como persona reconocida individualmente y,

a su vez, la escuela puede contribuir hacia la construcción de la diferencia como rasgo positivo y distintivo de las personas, comenzando por el propio reconocimiento de esta.

¿A quién y cómo se ajusta la ayuda educativa? Desde esta mirada, las dificultades educativas se configuran como señales de alerta acerca de las prácticas docentes y organizaciones escolares erróneas. Se reconoce que algunas características del alumnado pueden ser más modificables que otras, pero se asume la educabilidad inherente a toda persona (Strauss y Ziv, 2004; Puig, 2012). Se reconoce que todo el alumnado que está en la escuela tiene derecho a aprender. Por tanto, la acción educativa debe diseñarse y desarrollarse pensando en la diversidad presente en el alumnado, de forma que sea accesible y pertinente para todos ellos. Los sistemas de apoyo, de carácter social, personal o de cualquier otra índole, están disponibles para todo el alumnado que lo precise, de forma temporal o permanente. Desde esta mirada se entiende el apoyo escolar como todo aquello que hace o puede hacer el centro para responder con equidad a la diversidad presente en el alumnado (Echeita, 2019). Incluye medidas organizativas, didácticas y van más allá de las respuestas educativas que puede dar el profesorado llamado de apoyo.

¿Quién puede realizar estos ajustes en la ayuda educativa? Todo el profesorado debe responder educativamente al progreso de todo el alumnado, sin exclusiones. El responsable de la educación de todo el alumnado es el docente regular del aula. Por tanto, no debe depositarse la responsabilidad del alumnado más desafiante, por ejemplo, el considerado con necesidades educativas especiales, siguiendo el ejemplo que hemos adoptado, en un profesorado especial o experto. El docente es el responsable de la organización de la respuesta educativa del aula donde esté desarrollando su labor. El considerado hasta ahora profesorado especial, y que puede contar con unos conocimientos y habilidades especializados, puede constituirse como apoyo al docente para organizar y coordinar las actuaciones docentes de modo que pueda garantizarse una respuesta educativa ajustada a las necesidades educativas de todo el alumnado. En Canadá, por ejemplo, ese perfil profesional es denominado Profesorado de Estudiantes y Recursos (Echeita et al, 2020).

¿Qué papel tiene el docente? Asumir la responsabilidad de diseñar y desarrollar prácticas pedagógicas diversificadas, ajustables a la realidad de todo el alumnado es una tarea compleja y sujeta a dilemas éticos (Echeita, 2013; Naiaran y Schlessinger, 2017, Harris, Carrington y Ainscow, 2018), que demanda a los docentes reflexionar sobre sus sistemas de prácticas (Puig, 2012) y saber responder a la tensión de la instrucción (Naiaran y Schlessinger, 2017). Responder a los dilemas no permite oscilaciones prescritas. Un rol docente bajo el que no se puede responder desde posiciones técnicas y descontextualizadas, enfatiza, entre otras cuestiones, el valor de la reflexión sobre la práctica docente. Implica, por ello, revalorizar la profesión docente como una profesión intelectual (Freire, 2009; Giroux, 1990; Schlessinger, 2018; Fernández-Batanero, 2013; Hakala y Leivo, 2017). Requiere de procesos de formación permanente en el profesorado (Arteaga y García, 2008) basados en un modelo reflexivo y no prescriptivo, que fomente un cambio en las concepciones y las prácticas docentes (Pozo, Loo y Martín, 2016), incidiendo en las creencias sobre diversidad (Moriña y Parrillas, 2006; Naiaran y Schlessinger, 2017), y siendo incentivado desde los planes de mejora e innovación escolar (Echeita, 2014).

Hasta aquí hemos delineado algunas creencias, conductas y valores que configuran las premisas básicas desde donde se está construyendo la nueva perspectiva de una educación inclusiva. A modo de síntesis, acabamos de perfilar dos de las grandes perspectivas que nos permiten visibilizar el modo en que se ha comprendido la diversidad presente en el alumnado y las respuestas organizativas, curriculares y profesionales que se han dado a esta. Desde la perspectiva médica o esencialista la diferencia es generada principalmente por criterios predefinidos con anterioridad y desde una mirada que convierte la dificultad en biológica. Sitúa en el interior del alumno la dificultad y la interpreta como inmutable. Esta se identifica como problemática, porque impide el ajuste del alumno al contexto escolar, que viene predefinido. Desde esta posición, el docente y la escuela no tienen mucho que hacer en la educación del alumnado que se sale del patrón considerado normal: el alumno es así.

Desde la perspectiva inclusiva la diversidad se asume como inherente a la humanidad y los

parámetros contextuales y culturales forman parte de su configuración: motivaciones, origen sociocultural, capacidades, entre otras. Se asume que la respuesta de cada alumno dentro del proceso educativo es consecuencia de la interacción entre sus propias características y lo que le demanda la institución escolar. Desde esta comprensión, la escuela puede contribuir al proceso educativo de todo el alumnado. Esta perspectiva es todavía contrahegemónica a la esencialista o médica. La perspectiva inclusiva supone en sí mismo revalorizar el papel de la institución escolar como creadora de construcciones alternativas a la comprensión de la diversidad tradicionalmente sostenida y la asunción de un rol clave en el diseño de una educación que responda a todo el alumnado. De nuevo, enfatizamos, sitúa a la escuela como protagonista en la construcción de un proyecto social inclusivo, desde el que las diferencias entre las personas sean vistas como riqueza y del que todas las personas formen parte. Además, supone contribuir a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva (NN.UU, 2006).

CONCLUSIONES

Hemos compartido el significado y sentido de lo que entendemos como educación inclusiva, en el contexto de algunos de los más importantes desafíos a los que se enfrentan las sociedades contemporáneas. Específicamente el que hemos denominado como desafío ético, sitúa a la escuela como parte del movimiento social desde el que buscamos el reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos, tiene un anclaje fundamental a nivel social por su carácter normativo en los derechos humanos universales. Este desafío se conecta profundamente con el papel que juega la educación en la sociedad actual donde determinadas diferencias naturales devienen en injustas desigualdades y desventajas sociales. Precisamente consideramos que la educación, entendida como una educación inclusiva, puede contribuir en la transformación del panorama de discriminación (educativa y social) que viven muchas personas por razones de

género, salud, capacidad, procedencia u otras, según donde vivan.

Al profundizar, entonces, acerca de nuestra comprensión sobre la educación inclusiva, nos hemos detenido en identificar su estrecha relación con las perspectivas desde las que se comprende la diversidad del alumnado y se responde a ella en las aulas. En este sentido hemos descrito los elementos que sostendrían la perspectiva inclusiva, en contraste con aquellos que sostienen perspectivas no inclusivas y que históricamente han recibido denominaciones como perspectiva individual, remedial, esencialista o médica, según el punto de vista desde el cual han sido analizadas. También nos hemos hecho eco de algunas de las múltiples implicaciones que esta perspectiva inclusiva tendría en la práctica y de cuáles son las dimensiones, los procesos y algunos cambios que deben articularse con equidad para poder avanzar hacia las expectativas educativas y sociales en ella depositadas.

Todo ello nos ha hecho asumir y compartir los análisis que señalan la naturaleza ecológica en la tarea de llevar los valores inclusivos a la acción (dependiente de lo que acontece en los centros escolares, entre estos, es decir, en el sistema educativo y más allá de este), su carácter sistémico (dado que atañe a todos los elementos o componentes de un sistema educativo), pero también su urgente y necesaria concreción local (encarnada en una realidad singular y en un aquí y ahora propio de cada centro escolar). Esta multifacética realidad hace comprensible que, en no pocas ocasiones, se plantee que estamos ante una realidad mal definida o imprecisa y que también para algunos autores o agentes educativos, tenga un alcance limitado (por ejemplo, referido solo a cierto alumnado más vulnerable) o parcial (que atañe solo a reformas puntuales referidas, precisamente, a la atención a un alumnado considerado en términos genéricos como especial).

A este respecto hemos tratado de compartir nuestra visión sobre la educación inclusiva: más global, más sistémica y más ecológica y, por ello, aún por construir. Esto nos sitúa en la necesidad de continuar profundizando acerca de nuestra comprensión sobre los procesos que se vinculan a las reformas educativas, la mejora escolar, la innovación educativa y el cambio conceptual, habida cuenta de que en todos estos planos (respectivamente, el sistema en su conjunto, el centro escolar y lo que acontece en las aulas a tenor de cómo se piensa y se siente

la acción educativa, Pozo, Loo y Martín, 2016), tienen que darse transformaciones profundas para que el desarrollo de una educación más inclusiva sea posible.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban Schools. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, nº 12. pp. 26-46.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). *Promoviendo la equidad en educación*. *Revista de investigación en educación*. 11(3), pp. 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., y Di Nuovo, S. (2015). *Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), pp. 429-443. Doi: 10.1080/08856257.2015.1060075/.
- Arteaga Martínez, B. y García, M. (2008). *La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula*. *Revista complutense de educación*, 19(2), pp. 253-274. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A>.
- Artiles, A.J., y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), pp. 1-29. Doi.org/10.14507/epaa.24.1919/.
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). *Guiding schools on their journey towards inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-19. Doi: 10.1080/13603116.2018.1450900/.
- Bauman, Z. (2009). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (5^a reimpr.). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: CINCA.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2016). *Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. Dossier Graó, 1*, pp. 35-41.
- Castel, R. (2015). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* (6ª reimpr.). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación (Tomo 2)*, pp. 331-353. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2013). *El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula de Innovación Educativa*, 219, pp. 31-36. En <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula abierta*, 46, pp. 17-24. En <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/>.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva o el sueño de una noche de verano*. Madrid: Octaedro.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión Educativa. De nuevo "Voz y quebranto". Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. 11 (2), pp. 99-118. En <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>.
- Echeita (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Bogotá: Narcea.
- Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M.L. (2017). *El contexto educativo*. En B. Gutierrez y Á. Brioso (coord.), *Desarrollos diferentes*, pp. 201-215. Madrid: Sanz y Torres.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2014). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático*. En M.Á. Verdugo y R. Shalock (Coords.). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia.*, pp. 307-328. Salamanca: Amaru.
- Echeita, G. y Simón, C., (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. (Coords.). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Fernández Batanero, J. M. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), pp. 82-99. En <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>.

- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (11^o ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gil Vila, F. (2016). *La sociedad vulnerable. Por una ciudadanía consciente de la exclusión y la inseguridad sociales*. Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Madrid: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.
- Göransson, K. y Nilholm C. (2014). *Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 265-280. Doi.org/10.1080/08856257.2014.933545/.
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2017). *Tensions in the New Millennium: Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School. Journal of Education and Learning*, 6(3), pp. 287-298. Doi:10.5539/jel.v6n3p287/.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus: Breve historia del mañana*. España: Debate.
- Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217, doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778/.
- Lahire, B. (2003). *Los orígenes de la desigualdad escolar*. En Á. Marchesi y C. Hernández (eds.), *El Fracaso escolar: Una perspectiva internacional*, pp. 61- 71. Madrid: Alianza.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), pp. 146-159. Doi: 10.1080/13603116.2016.1223184/.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento* (6^a ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Moriña, A. (2010). *Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. Revista de educación*, 35(3), pp. 667-690.

- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, n° 339, pp. 517-539. En <http://hdl.handle.net/11441/66853/>.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2017). *Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), pp. 11-30. Doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.emse/.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). *Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), pp. 69-102.
- Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. En <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Nairaiian, S., y Schlessinger, S. (2017). *When theory meets the “reality of reality”: Reviewing the sufficiency of the social model of disability as a foundation for teacher preparation for inclusive education*. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), pp. 81-100. En https://www.jstor.org/stable/90003619?seq=1#page_scan_tab_contents/.
- Norwich, B. (2014). *Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England*. *British Journal of Special Education*, 41(4), pp. 403-425. Doi: 10.1111/1467-8578.12079/.
- Owen, J. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Parrillas, A. (2002). *Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067/>.
- Pozo, I. Loo, C. y Martín, E. (2016). *El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo*. En J. Manzi, y M. R. García. (Eds.). *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*, pp. 545-584. Santiago, Chile: Centro UC.
- Powell, J., Edelstein, B. y Blanck, J. (2015). *Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany*. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), pp. 227-250. Doi: 10.1080/14767724.2014.982076/.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Índices e indicadores del desarrollo humano. Actualización estadística 2018*. Nueva York: PNUD.
- Puig, J.M (2012). *La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores*. En J.M. Puig (coord.) *Cultura moral y educación*, pp. 87-105. Barcelona: Graó.

- Sapon-Shevin, M. (2013). *La inclusión real: Una perspectiva de justicia social* [Versión en castellano]. *Revista de investigación en Educación*, 11 (3), pp. 71-85.
- Sandel, M. (2020) *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* España: Debate.
- Schlessinger, S. (2018). *Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education*, *International Journal of Inclusive Education*, 22 (3), pp. 268-284. Doi: 10.1080/13603116.2017.1362598/.
- Slee, R. (2019). *Belonging in an age of exclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), pp. 909-922. Doi: 10.1080/13603116.2019.1602366/.
- Smeed, J. y Carrington, S. (2018). *Using accountability data as a catalyst*. En J. Harris, S. Carrington y M. Ainscow (eds.) *Promoting equity in schools. Collaboration, Inquire and Ethical Leadership* (30-44). Devon, UK: Routledge.
- Steiner, A. (2018). *Prólogo: el estado del desarrollo humano mundial en 2018*. En Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Índices e indicadores del desarrollo humano. Actualización estadística 2018 (pp. III y IV). Nueva York: PNUD.
- Strauss, S. y Ziv, M. (2004). *Teaching: ontogenesis, culture and education*. *Cognitive Development*, 19, pp. 451-456. Doi:10.1016/j.cogdev.2004.09.001
- Tedesco, J.C. (2010). *La educación en el horizonte 2020. Educación y justicia: el sentido de la educación*. Fundación Santillana. En http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/documento_bsico.pdf /.
- Tronto, J. (1987). *Más allá de la diferencia de género. Hacia un teoría del cuidado*. *Sign: Journal of Women in Culture and Society*. 12, pp. 1-17.
- Tronto. (2017). *There Is an Alternative: Homines Curans and the Limits of Neoliberalism*. *International Journal of Care and Caring*, 1(1) pp. 27-43. Doi: 10.1332/239788217X14866281687583.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. En <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>/.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> .

UNESCO. (2018). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París: En <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878/>.

UNESCO. (2017). *Una nueva hoja de ruta para el Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB) y su Red Mundial de Reservas de Biosfera*. París: UNESCO. En http://rerb.oapn.es/images/PDF_publicaciones/plan_de_accion_de_lima-2016-2025.pdf/.

UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO. En <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/>.

UNESCO/BIE. (2008). *Informe de la 48 Conferencia Internacional. La educación inclusiva, el camino hacia el futuro, conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. Ginebra: Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO. En https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_spa/.

World Meteorological Organization. (2019). *WMO Statement on the state of the Global Climate in 2018*. Geneva: WMO. En: https://library.wmo.int/doc_num.php?explnum_id=5789

Notas:

En adelante emplearemos el término “*escuela o educación escolar*” para referirnos a la educación formal en sus niveles obligatorios.

² Hay cierto acuerdo entre los expertos en considerar la moral como la exigencia humana de responder ante los propios actos y la ética como objeto de debate filosófico en torno a esas cuestiones. Si bien, también es reconocido que ambos conceptos tienen sus límites difusos. En este trabajo optamos por la incorporación del término ética frente a moral por la posibilidad que le atribuimos de enfatizar la visión del ser humano, de las instituciones sociales y/o de la sociedad como actores clave para la transformación de las situaciones de injusticia, en línea con la propuesta de Freire (2009) del ser inacabado: “La inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda (...), la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo” (pp. 54 y 55).

³ No es nuestra intención situar la escuela como la única herramienta para transformar la sociedad. No estamos queriendo situarnos en un escenario cercano al que algunos identificaron como optimismo pedagógico propio de los 60 (Murillo y Krichesky, 2015) y reconocemos el valor de los otros contextos educativos y sociales (Coll, 2013) a la vez que los consideramos indispensables en la tarea. Hablamos por tanto de una escuela que se suma a un proyecto social compartido.

⁴ Principalmente circunscribiremos la reflexión a la situación vivida por el alumnado considerado con *necesidades educativas especiales* (n.e.e.), como ejemplo ilustrativo y paradigmático de las consecuencias sociales que implica nuestro modo de comprender las diferencias entre las personas.

Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar

Pág. 107 - 143

José Edilson
Barrios Leonel

Universidad
Internacional
Iberoamerica
UNINI

jose21_barrios@hotmail.com

Fecha de entrega:
julio, 2020

Fecha de aceptación:
noviembre, 2020

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito analizar el rol que tienen las emociones en el conflicto escolar en un contexto de postconflicto en Colombia, a partir de las narraciones de los actores educativos. Para el desarrollo de este escrito, se identificaron las situaciones que generan conflicto en el escenario escolar, se estableció la frecuencia que tienen los conflictos, se analizó el papel que tienen las emociones en la generación y en la superación de los conflictos que se presentan en el escenario escolar, se estudiaron las narraciones que hacen los actores educativos de la forma como las emociones intervienen en las situaciones de conflicto y se estableció la incidencia del conflicto escolar en el contexto de postconflicto que vive Colombia actualmente. El estudio se llevó a cabo en el Colegio Miguel Antonio Caro de Engativá y buscó establecer el tipo de situaciones que conducen a la generación de conflicto, la existencia de normas relacionadas con la convivencia y manejo de conflictos en la institución, la agresividad en los conflictos escolares, las formas de superación del conflicto, el nivel de preparación de la institución para superar conflictos, las emociones observadas, las personas emocionalmente involucradas, los hechos generadores de emociones, así como las emociones presentes durante la convivencia pacífica.

Palabras clave: conflicto escolar, emociones, postconflicto, narrativas, actores.

Analysis of actors narratives towards the role of emotions in school conflict.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the role of emotions in school conflict in a post-conflict context in Colombia, based on the narratives of educational actors. For the development of this writing, the situations that generate conflict in the school setting were identified, the frequency of conflicts was established, the role that emotions have in the generation and in overcoming the conflicts that arise in the school setting. The narratives made by educational actors of the way emotions intervene in conflict situations were studied, as well as, the frequency of school conflict in the post-conflict context that Colombia is currently under were also established. The study took place at the Miguel Antonio Caro de Engativa High School and it looked to establish the type of situations that lead to the generation of conflict, the existence of norms related to coexistence and conflict management in the institution, aggressiveness in school conflicts, the ways to overcome the conflict, the level of preparation of the institution to overcome conflicts, the emotions observed, the people emotionally involved, the events that generate emotions, as well as, the emotions present during peaceful coexistence.

Keywords: school conflict, emotions, post-conflict, narratives, actors

INTRODUCCIÓN

Actualmente el tema del conflicto escolar ha cobrado importancia, dada la incidencia que este fenómeno tiene al estar asociado a diversos factores tanto individuales como colectivos y a la violencia generada en la escuela. Es una situación que va en detrimento del respeto de los Derechos Humanos reflejándose en la indiferencia hacia el fomento de una cultura de paz que por consiguiente no hace permisible la armonía, teniendo en cuenta que es en la escuela donde se debe educar para la convivencia, la paz y la civilidad.

Aun así, el conflicto escolar conforma uno de los entornos donde se suscitan situaciones asociadas a conductas de diversa naturaleza entre pares, estudiantes y docentes, cuyas exaltaciones como ira, enfado y mal carácter, no les permite sentirse emocionalmente equilibrados. Por el contrario, se ven involucrados en experiencias que resultan perjudiciales para sí mismos porque causan ansiedad, privaciones, frustraciones, insatisfacciones personales, rechazo por parte de los otros y dañan las relaciones interpersonales. Los jóvenes en edad escolar no han alcanzado un grado de madurez tal que les permita adquirir un mayor conocimiento de sus emociones, ni tener capacidad para identificar aquellas que expresan sus compañeros y docentes, a desarrollar habilidades para controlar las suyas y entender los efectos de las emociones que comúnmente generan desacuerdos y conflictos.

Además, la escuela no se ocupa metódicamente de promover una formación emocional que haga más viable la convivencia, mediante la prevención de situaciones de violencia que puedan ocurrir en el entorno de ésta. Son situaciones cotidianas que generalmente pasan inadvertidas porque “vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (Maturana, 2009, p. 5). Desde esta Perspectiva puede interpretarse la negligencia de la escuela en torno a las emociones y lo que éstas representan no sólo en los procesos de formación individual de los sujetos, sino en el manejo productivo del conflicto. Es precisamente en el entorno escolar donde la cotidianidad lleva a una convivencia que muchas veces genera conflictos o violencia ya sea física o verbal, situaciones que derivan en limitaciones para construir cultura de paz y especialmente respeto a

los Derechos Humanos.

Esto se vincula a la dinámica institucional, pero su manejo no se ha dado como posibilidad para regular la convivencia como resultado de la resolución del conflicto. Porque quizás no se ha buscado el espacio para establecer entre muchas otras posibilidades, una relación entre emociones como generadoras de ambientes propicios para la vida ciudadana y para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela. Se requiere dejar de verlas simplemente como situaciones que erosionan el tejido social.

Las emociones apuntan directamente a evitar o enfrentar peligros, a convertirlos en oportunidades para aprovechar mejor las relaciones con los demás. (Damasio, 2011)

Los trabajos investigativos se revisaron y se clasificaron según las tres categorías implícitas en el tema de investigación. Aquellos que tienen que ver con conflicto, con la convivencia escolar, y con las emociones son los que se describen a continuación.

Conflicto y convivencia escolar

En primera instancia se tuvo en cuenta el trabajo realizado por Del Rey *et al.* (2009), quienes manejan un concepto de convivencia con un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación. Señalan que, sin embargo, cuando se analiza la convivencia, suele hacerse enfocándose en las situaciones problemáticas en lugar de hacerlo en los pilares que la hacen viable, con lo cual se genera una valoración negativa de la escuela que resulta injusta o inapropiada en múltiples oportunidades. El estudio tuvo como propósito comprobar la buena calidad de la convivencia evaluada por la comunidad académica, así como la identificación de puntos clave para la creación de un ambiente favorable a una buena convivencia en la escuela.

Entre los resultados encontrados se menciona que la convivencia escolar es percibida, por los tres colectivos que la integran -educandos, educadores, comunidad de padres-, como una dinámica relacional positiva, aunque en ella existe cierto grado de conflictividad. El aporte de este trabajo a esta investigación, radica en los conceptos sobre convivencia en el ámbito escolar y la forma como ésta contribuye a la convivencia, en la cual el conflicto se hace presente.

Componentes que tienen la misma dirección de esta idea de investigación.

Un segundo trabajo investigativo que se halló en esta revisión fue el presentado por Garretón (2013), titulado “Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile”. Es una Tesis Doctoral en la cual se señala que la escuela como organización social ha cambiado continuamente en su estructura. Su origen y evolución ha sucedido en paralelo con el desarrollo y evolución de las distintas sociedades y momentos históricos. Antaño, esta era un espacio al que concurría una élite, para recibir instrucción como complemento a la educación que era responsabilidad de la familia.

En la actualidad, la escuela es de carácter obligatorio, lo que ha dado lugar a la interacción de un gran número de personas, desde los docentes y estudiantes y sus respectivas familias, hasta personal auxiliar y de apoyo, que despliegan y se relacionan a través de sus distintos roles, con lo cual construyen día a día un espacio de convivencia que le da a la escuela un sello particular a la institución escolar (UNESCO, 2004). En algunas instituciones educativas el clima de convivencia está basado en el respeto, buenas relaciones, colaboración, y los docentes, estudiantes y familias participan de manera armónica para el logro de los objetivos que esta persigue. También se presentan determinados factores que inciden negativamente en las relaciones interpersonales, e inclusive esos efectos pueden entorpecer el logro de los objetivos institucionales.

Como parte de alcance del estudio, se estudian los significados que puede tener la convivencia escolar, y se identifican algunos de los principales desafíos que pueden afectarla, tales como las manifestaciones agresivas, las expresiones de violencia y los actos hostiles o de acoso entre pares. Así mismo se estudia la correlación que existe entre la vida emocional de los integrantes de la comunidad académica, y la convivencia escolar, con el propósito de establecer si la formación en el manejo de las emociones puede estimular o propiciar climas de sana convivencia. Son aspectos que tienen la misma dirección de esta investigación y por lo mismo se considera que sus lineamientos contribuyen a enriquecer los análisis que aquí se efectúan.

En la misma dirección Romero (2011), en su trabajo sobre la convivencia desde la diversidad,

da cuenta de una compilación de la fundamentación teórica del programa de Paz y Convivencia, implementando desde el Área de Acompañamiento Integral en todas las sedes de la Universidad Nacional de Colombia. Ese trabajo presenta a la convivencia escolar vista desde el marco de instituciones sociales como los Derechos Humanos y la Cultura de la paz, para lo cual contiene bases teóricas relacionadas con la conceptualización positiva del conflicto y, a su vez, del enfoque pedagógico del manejo de los conflictos. Es una publicación que aporta ideas básicas a todos y cada uno de los miembros de la comunidad, para el abordaje de los procesos de convivencia hacia una comprensión más amplia de situaciones conflictivas propias de la vida académica.

El hallazgo más destacado del estudio hace referencia a que todos los integrantes de la sociedad están obligados a respetar, exigir y velar por los Derechos Humanos, a través de los instrumentos y procesos necesarios dentro de un marco democrático de las instituciones educativas, a las que les compete afrontar el reto de formar integralmente a sus estudiantes, en principios éticos como seres humanos en el contexto de un país afectado históricamente por la violencia. El trabajo se propone tomar los principios constitucionales relacionados con la convivencia pacífica, la realización y la garantía de los derechos, para convertirlos en acciones concretas y tangibles. Con esa visión, el trabajo maneja fundamentos teóricos en Derechos Humanos, conflicto y convivencia que resultan importantes como puntos de referencia para el desarrollo de las temáticas que se trabajan en este caso, que resultan coherentes con las categorías y subcategorías implícitas en el tema del presente estudio.

Otra investigación de carácter socioeducativo es planteada por Cruz (2008) que destaca la gestión y transformación del conflicto por vías pacíficas; es desarrollada en la amazonia colombiana donde el autor encuentra que el conflicto ha hecho presencia con altos niveles de agresividad. Desde esta perspectiva, señala que se requieren procesos educativos para la paz y transformación del conflicto mediante el fortalecimiento de prácticas con grupos sociales que trabajan en la región. La propuesta es una contribución para que los jóvenes mejoren su forma de asumir y tratar el conflicto a través de la empatía, la creatividad y la no violencia en el marco de una educación para la paz.

Su aporte a este trabajo está en el recorrido histórico sobre violencia, conflicto y paz; hace,

además, una aproximación a la historia de la educación y su aporte a la paz en el contexto mundial, latinoamericano, colombiano y puntualiza en el caso del Caquetá en Colombia. Define igualmente, los fundamentos conceptuales de la violencia, el conflicto y la cultura y educación para la paz; ahonda en el conocimiento de mecanismos formativos y de control que adoptan los centros educativos para hacer frente al fenómeno del conflicto y la forma de tratarlo cuando surge. Concluye la necesidad de emprender acciones y procesos socioeducativos para la construcción de la paz que conozca y reconozca las claves culturales del entorno. Es por los contenidos que hacen referencia a la educación como posibilidad para promover una cultura de paz y convivencia, que se ha tomado en cuenta esta investigación, cuyo direccionamiento teórico y conceptual contribuye a ampliar aquellos que se manejan en el desarrollo de ésta.

Dentro de la misma orientación, Torrego (2006) titula su investigación así: Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos; se trata de un trabajo que orienta sobre el manejo del conflicto en la escuela. El autor plantea que, en el entorno de la escuela, la respuesta que se da a los problemas de convivencia puede caracterizarse por la improvisación y la falta de coordinación, manejo que frecuentemente conduce a la adopción de medidas de carácter reglamentario, simples estrategias administrativas que no atacan la verdadera raíz de tales situaciones, con lo cual simplemente se busca evitar problemas para la institución sin que las causas subyacentes sean cuestionadas y menos aún, solucionadas. Ante esta problemática, el principal de los hallazgos es la determinación de la no conveniencia de mantener la inhibición ante el conflicto de convivencia, así como tampoco se puede responder con la represión.

Esta investigación recurre tanto a cuestiones de índole estratégica orientadas al desarrollo profesional del profesorado, como a otras centradas en el contenido de la respuesta educativa a los conflictos de convivencia escolar en general y al comportamiento asocial de los alumnos en particular, tanto desde el punto de vista del currículo escolar como desde el más estrictamente organizativo de los centros de enseñanza. La intención del texto consiste en ofrecer aportes para que los docentes adopten un proceso de autorreflexión, en el que debe partirse de un nuevo

paradigma en el cual la ausencia de conflictos no es requisito para que pueda haber convivencia pacífica, sino que ésta debe ser la consecuencia de una forma no violenta de resolverlos.

Una vez aceptado ese paradigma, el paso lógico debe consistir en construir en la institución educativa un ambiente en el que el tratamiento prospectivo o propositivo frente a los conflictos, sea la base de la sana convivencia. Ese tratamiento puede incluir tanto medidas preventivas para la resolución pacífica de conflictos por medio de soluciones creativas y respetuosas del otro, como medidas para controlar los conflictos cuyo manejo se haya desbordado hacia actos de violencia. De esta manera, se reconoce en el trabajo que lograr ejecutar esa propuesta de pacífica convivencia en los centros escolares es un reto educativo complejo, ya que indefectiblemente tendrá que ir unida a la vivencia de valores democráticos, como los de justicia, cooperación, respeto a la dignidad y de no violencia.

Se encontró otra investigación de Caballero (2010) sobre convivencia escolar y sus buenas prácticas; se enmarca en la línea de educación para la paz y su finalidad es reconocer algunas especificaciones de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar, mediante entrevistas estructuradas en diez centros educativos de la provincia de Granada, Red Andaluza “Escuela, Espacio de Paz” sobre la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de actuaciones encaminadas a la cohesión del grupo, la educación en valores, la gestión democrática de normas, la regulación pacífica de conflictos y las habilidades de orden socioemocional. A partir del análisis de las entrevistas, los autores del trabajo identifican diferentes actuaciones y medidas que se ejecutan en instituciones que han logrado buenos ambientes de convivencia, a pesar de los inevitables conflictos. Uno de los hallazgos más destacados se refiere a la necesidad de cooperación entre todos los actores que intervienen en el proceso educativo, así como la recomendación de establecer una estrategia formativa de valores asociados a la cultura de paz.

Otra de las investigaciones rastreadas es de autoría de Abate *et al.* (2008), quienes presentan algunos de los resultados obtenidos en el abordaje de la problemática de la convivencia y violencia en cinco escuelas de San Miguel de Tucumán planteados así: en los últimos años se ha producido un incremento de los hechos de violencia en las escuelas, lo cual implica para docentes y alumnos la construcción de conocimientos significativos y la socialización en la

interacción conjunta; la convivencia escolar es entendida como la posibilidad de vivir y convivir con otros, y el clima institucional de bienestar o de malestar, afecta las relaciones vinculares e incide en el rendimiento académico; la violencia altera la estructura profunda de las instituciones. Concluye que la violencia se presenta como modalidad de relación en las instituciones educativas, en la mayoría de los casos naturalizada, lo que contribuye al debilitamiento de los lazos sociales, sostén esencial para la constitución de sujetos sociales. Se requiere de mayor democratización en las relaciones sociales en la construcción de las normas, en la revisión de la noción de autoridad, justicia y compromiso ético. Valora la importancia del trabajo en grupo y la necesidad de conformar redes solidarias para fortalecer la construcción colectiva de proyectos de convivencia.

Este, como los demás estudios mencionados aportan al desarrollo de la presente investigación, en cuanto comprensión del papel de la escuela en la formación en Derechos Humanos y convivencia en armonía, factores importantes en la educación que se ofrece a los niños, las niñas y los jóvenes, la cual no puede estar desvinculada de la participación de todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo, por supuesto, a los padres de familia. Son, además, un precedente importante como reconocimiento del conflicto escolar y su incidencia en la convivencia en entornos educativos, en los cuales se deben fortalecer experiencias comprometidas con la promoción y defensa de los derechos humanos, camino fundamental para el fortalecimiento de la convivencia.

Pérez (2005), entre tanto, se refiere a la conflictividad escolar y el fomento de la convivencia, y realiza diferentes reflexiones en torno a los frecuentes problemas que se pueden presentar entre los alumnos o entre éstos y sus profesores. El autor señala que la convivencia se quebranta frecuentemente en los centros escolares, y puede llegar incluso a impedir la continuación del proceso educativo. Reconocida esa situación de violencia en las aulas, el autor se centra en la identificación de los diferentes problemas existentes, con el fin de comprender mejor esta realidad, y, a partir de esa comprensión, enfocarse en el estudio de posibles vías que conduzcan a su solución. Con ese propósito, en el trabajo se describen algunos de los más frecuentes comportamientos antisociales que tienen lugar en la escuela, y se indican algunos posibles

cauces para la intervención, como son la disciplina, la mediación y la competencia social. El autor propone una distribución cuatripartita por medio de la cual se organiza la actuación educativa; esa distribución permite avanzar hacia la convivencia en los centros educativos. El autor concluye textualmente que, en su opinión:

Cualquier intervención rigurosa encaminada a remediar los conflictos, más allá de peculiaridades de programas y de técnicas, debe contemplar varios módulos entreverados, a saber: cognitivo, afectivo, ético y social. Esta distribución cuatripartita permite organizar la actuación educativa en la compleja constelación estructural de los comportamientos antisociales, y, en definitiva, avanzar hacia la deseada convivencia. (Pérez V., 2005, p. 52)

Muñoz, Graciano y Ramírez (2017), por su parte, publicaron los resultados de su investigación adelantada en Colombia, en el departamento del Huila, que busca contribuir mediante el registro de experiencias educativas que, como la suya, han logrado mejorar la convivencia escolar en estudiantes del grado sexto en el municipio de San Agustín. Su experiencia se basó en la incorporación de una estrategia didáctica denominada “*el teatro foro*”, la cual permite la creación de espacios de discusión en los que se abre la oportunidad para el debate, la disertación, el empoderamiento y la movilización de pensamiento conducente a la búsqueda de soluciones para superar la problemática de la convivencia escolar estudiantil, tanto en cuanto al clima de aula como al clima familiar. De acuerdo con su experiencia, la práctica pedagógica logró la construcción de estrategias didácticas, generó talleres creativos en los que participaron los estudiantes. Para éstos últimos, la experiencia les mostró una forma de actuar como personas más sociales y humanas mediante una actividad lúdica sencilla y entretenida, que propicia el diálogo entre personas.

A su vez Ortega, Del Rey y Casas (2016) se enfocan en una de las situaciones que con frecuencia conduce a problemas de convivencia escolar, como es el bullying, término que se ha dado en utilizar para referirse a situaciones de intimidación, acoso y malos tratos, y más específicamente se interesa en su prevención. Los autores señalan la escasez de conocimiento sobre la posible existencia de algunos elementos de la convivencia que puedan resultar más relevantes que otros; ese desconocimiento dificulta establecer prioridades para la prevención de

estas modalidades de conflicto escolar. Ante la situación planteada, los autores exploran lo que denominan valor predictivo de las dimensiones de la convivencia escolar ante la implicación en estos fenómenos. El instrumento empleado es una Escala de Convivencia Escolar (ECE), que fue administrada a 7037 estudiantes (48.9% mujeres), quienes fueron seleccionados de manera aleatoria entre estudiantes de Educación Secundaria de Andalucía, en España. De acuerdo con ese trabajo, sus autores “*destacan la relevancia de las relaciones en el plano vertical y horizontal, particularmente la gestión que realiza el profesorado y los problemas de disruptividad e indisciplina*” (Ortega, Del Rey, & Casas, 2016, p. 99). Advierten, además, que la indisciplina puede considerarse como el problema de convivencia que con mayor frecuencia explica la aparición de problemas de acoso escolar entre iguales y registran que el acoso entre escolares es la expresión más grave de los problemas de conflictividad.

Las emociones y la convivencia escolar

En relación con el tema de las emociones, igualmente se hallaron algunas investigaciones que ilustran el rol que tienen en un determinado contexto de convivencia. Por ejemplo, Martínez (2014), en su tesis doctoral hace mención de la especial relevancia que se ha reconocido a las emociones y al desarrollo de habilidades para su apropiado manejo, como elemento que puede generar unas competencias superiores en el relacionamiento social de las personas. El trabajo señala que las emociones también pueden ser el reflejo de juicios de valor y creencias del sujeto respecto a lo que para él es importante en su vida. Así mismo, el autor sostiene que la promoción de esas habilidades es cuestión de justicia social.

La investigación se fundamenta en la teoría de Martha Nussbaum (2008), porque señala que las emociones tienen una estructura cognitiva y evaluadora, por lo que un análisis de las emociones permite obtener información sobre el objeto que provoca la intensidad emocional. Evaluar el papel de las emociones es también propósito de la investigación que se propone, al considerar, además, a que se hace referencia a que la intencionalidad de la acción -generada en la emoción, va dirigida siempre a alguien, se deriva de la percepción relevante que le da un sujeto a una situación individual o colectiva según le afecte. De ahí que uno de los hallazgos más destacados de este trabajo esté relacionado con el hecho de que las emociones son determinantes en las interacciones que tienen los sujetos en la vida privada y pública, por lo que se convierten en

esenciales a la hora de construir ciudadanías democráticas, sensibles a la inclusión de los demás, humanos y no humanos.

De igual manera se descubre que en la comprensión de la cartografía emocional, la descripción de las mismas por parte de los involucrados es determinante para identificar aquellas que se convierten en barreras, así como hay otras que contribuyen a movilizar a las personas para la cooperación y la creación de los proyectos de vida de los sujetos, mientras otras, sólo participan para estigmatizarlos y excluirlos. También se encuentra que fortalecer las emociones, supone reconocer el carácter cognitivo y evaluador que tienen, pero al mismo tiempo confían en que su poder de arrastrar consigo toda la existencia del yo, si se une al pensamiento, será fundamental para la creación de una vida más justa y democrática. De ahí la importancia de educar para la sensibilidad moral.

Seleccionar este trabajo como antecedente del presente, tiene que ver con la similitud de la temática, dado que la meta aquí propuesta se encamina a descubrir en las narraciones de estudiantes y educadores aquellas emociones que en determinado momento de la convivencia en la escuela les genera conflictos. En la dirección, el trabajo de Martínez (2017), cuestiona cuáles son las emociones morales de los estudiantes, que amplían o impiden el interés moral por la vida ciudadana. Hay coherencia en la concepción del sujeto como poseedor de emociones con implicaciones en sus pensamientos, percepciones, acciones que intencionales o no, tienen injerencia en el comportamiento humano.

En coincidencia con estas apreciaciones, se encontró la tesis doctoral de Enríquez (2011), en torno a un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena, el cual explica las variables principales que inciden sobre la emoción y relaciona en ese contexto las aportaciones teóricas y experimentales de diferentes autores. El autor sostiene que las emociones son experiencias que involucran de manera simultánea tres diferentes sistemas de respuesta: conductual/expresivo, cognitivo/subjetivo; y fisiológico/adaptativo.

Tras reconocer esas tres dimensiones, se facilita el reconocimiento de las que en determinado momento están determinando la naturaleza de las emociones que emergen en el comportamiento de la persona.

En el mismo sentido, Chóliz (2005) trata el papel de las emociones en la adaptación del ser humano y explica que es un tema que ha sido ampliamente aceptado y estudiado desde diversos momentos de la historia y por lo mismo desde diferentes puntos de vista desde Hipócrates, Galeno, Darwin, pasando por Le Doux, Cacioppo, Larsen, Smith y Bernston; el concepto llega a la psicología del Renacimiento, encabezada por Robert Burton quien amplió, perfeccionó y elaboró la tesis según la cual la composición de los humores corporales, y en consecuencia el equilibrio anímico del ser humano, es sensible a influencias externas como la alimentación, la edad y las pasiones. Explica el autor que emoción, tal como se concibe actualmente, refleja situaciones de perturbación estímulo que conduce a una respuesta determinada e inconsciente ante un acontecimiento tanto interno como externo. Así mismo reconoce la existencia tanto de emociones voluntarias, como otras innatas, y advierte que las respuestas de evitación se ubican en el punto medio entre estos dos tipos; el autor también reconoce que las emociones son un medio a través del cual es posible establecer cuáles temas o asuntos son de interés o que son significativos para cada persona.

Los tres componentes de la emoción, de acuerdo con este trabajo, son el conductual, el neurofisiológico y el cognitivo. El neurofisiológico se refleja mediante respuestas como taquicardia, vasoconstricción, sudoración, hipertensión, rubor, tono muscular, cambios en los neurotransmisores, sequedad en la boca, respiración, secreciones hormonales, etc. Todas estas son respuestas involuntarias, que no pueden ser controladas de manera voluntaria por el sujeto, aunque son previsibles empleando técnicas apropiadas como puede ser la relajación. Las emociones que experimenta un individuo se pueden inferir a partir de la observación de su comportamiento y de esas respuestas involuntarias, tales como el lenguaje no verbal, las expresiones faciales, el tono de voz, el ritmo, volumen, movimientos del cuerpo, entre otros, aportan señales bastante precisas para un observador experto, y reflejan el estado emocional de la persona.

Al respecto, Damasio (2011) sostiene que las emociones se constituyen de reacciones que promueven la supervivencia de un organismo; tales reacciones pueden asimilarse a las

expresiones propias del ser humano en respuesta ante una situación del contexto en el que se encuentra. El autor afirma que las emociones propiamente dichas, es decir el miedo, la repugnancia, la tristeza, la felicidad, la vergüenza y simpatía, son mecanismos por medio de los cuales se genera la regulación vital.

En este marco de ideas se inserta el trabajo de Abarca (2003) que corresponde a una tesis doctoral que trata la dimensión emocional en relación con cinco ejes básicos: ¿Cómo surgen las emociones?, las emociones como reacción: reactividad emocional (temperamento), la expresión emocional en los diferentes momentos evolutivos, ¿cómo se desarrolla la conciencia emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás? y ¿cómo se generan los procesos de autorregulación emocional?

Trata igualmente de las dimensiones del desarrollo emocional que se vinculan al desarrollo social, inductoras del desarrollo emocional, y a su vez las competencias emocionales necesarias para un óptimo desarrollo social. Como aspectos determinantes para crear vínculos y desarrollar habilidades sociales, se identifica la regulación de la expresión emocional, la empatía entendida como la capacidad de comprender las emociones ajenas, así como la regulación de las emociones de las personas que rodean al individuo.

Se ocupa además de la socialización emocional en el marco familiar y escolar, en tanto expresión, comprensión y regulación emocional. Expone explicaciones sobre la hipótesis de que, a mayor desarrollo emocional, mejores habilidades sociales y por consiguiente mejor establecimiento de vínculos y experiencias sociales positivas que a su vez incrementan el número de interacciones sociales y estimulan el desarrollo emocional. Destaca cómo las habilidades emocionales contribuyen a alcanzar mayores niveles de satisfacción y desarrollo personal. Expone que ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, la arrogancia, la pena, lo que facilita el paso a las emociones positivas como altruismo, alegría, generosidad, humildad y tolerancia.

Los anteriores, son aportes teóricos que dan cuenta de la relación entre emociones y contexto, lo cual interesa en este estudio, ya que tiene que ver con las emociones, generadoras del conflicto que surge en la escuela como consecuencia de la convivencia entre estudiantes y de

éstos con los docentes, actores principales de las experiencias educativas.

Es allí donde, para indagar, se precisa entender todos los factores que se asocian a las emociones y sus perspectivas en la construcción de subjetividades en un contexto sociocultural como es la escuela.

De otra parte, la Tesis Doctoral de De Souza (2009), profundiza sobre el tema de las competencias emocionales y los conflictos en las escuelas. Toma en cuenta que las emociones y sentimientos median las relaciones interpersonales, lo que la lleva a considerar que el estudio del conflicto interpersonal requiere como primera medida la identificación de las competencias emocionales implicadas en las interacciones. A partir de esa tesis sostiene que la inmadurez emocional, entendida como la carencia de competencias emocionales, conduce a la dificultad para resolver conflictos.

El aporte de ese trabajo incluye la exploración teórica de las competencias emocionales, dado que en el mismo se presenta un recorrido epistemológico de la educación emocional, recorrido que incluye diferentes corrientes de la psicología y la filosofía. Adicionalmente, conceptualiza la inteligencia emocional a partir del análisis de las obras de autores tales como Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) Goleman (1995); el propósito de ese análisis es el de entrelazar diferentes definiciones de la competencia emocional. De esta manera, el trabajo se aproxima a la explicación del conflicto desde diferentes perspectivas, con lo cual logra reconocer la posibilidad del cambio.

Fernández, Ruiz, Salguero, Palomera y Extremera (2017) abordan el tema de la emotividad en el conflicto escolar mediante una metodología cuantitativa, y exploran la relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. El instrumento empleado se ha basado en el modelo de Mayer y Salovey y evalúa las cuatro ramas mientras que el participante resuelve tareas emocionales generadas por una situación emocional. El TIEFBA fue desarrollado a partir del paradigma del test de juicio situacional e incluye ocho escenas diseñadas con el propósito de evocar emociones positivas y negativas. La muestra analizada incluyó a 1684 adolescentes (48.2% varones) y obtuvieron mediciones sobre personalidad, empatía, inteligencia y ajuste

psicosocial. Los autores concluyen que el TIEFBA es una nueva medida prometedora para evaluar la inteligencia emocional, y permitirá a los investigadores y educadores una mejor comprensión de la forma en que la inteligencia emocional afecta a los adolescentes, y evalúa el impacto de las intervenciones.

Este aspecto de la inteligencia emocional también es tema de interés para Elipe, Ortega, Hunter, Simón y Del Rey (2012), aunque lo abordan desde otra perspectiva. Para ellos, la inteligencia emocional es un constructo que, a pesar de que se ha incorporado al campo de la psicología de la educación, ha sido escasamente abordado en el marco de la dinámica social de las aulas escolares. Lo anterior sucede no obstante que, de acuerdo con los autores, estudios previos ponen de manifiesto que el meta-conocimiento sobre las propias competencias emocionales, es un elemento diferencial entre los escolares. El término que emplean es inteligencia emocional percibida (IEP), y puede conducir a que las personas se involucren en conflictos escolares. En su trabajo, profundizan en el análisis de fenómenos de acoso escolar mediados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para lo cual emplearon una muestra de 5759 estudiantes adolescentes andaluces. Los resultados obtenidos los llevan a afirmar que, si bien la IEP discrimina el tipo de implicación en el acoso escolar, no sucede lo mismo en el caso del acoso mediado por estas tecnologías.

En un sentido similar, De Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovida (2014), destacan que una de las claves de la educación física es la mejora de la convivencia entre los escolares; señalan que la vivencia de emociones positivas o negativas en las situaciones motrices muestra una relación directa con la educación de las relaciones interpersonales. En su estudio se tomó una muestra de 81 estudiantes de Barcelona para examinar la vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz, por medio de la escala validada de juegos y emociones (GES). Después de cada actividad, los estudiantes anotaron la intensidad experimentada frente a trece emociones y realizaron un comentario sobre las causas que originaron su emoción más intensa.

De acuerdo con los autores, los resultados confirmaron la contribución de la educación física en la vivencia de experiencias positivas.

Otro trabajo relacionado con los anteriores lo desarrolló Rodríguez (2015), quien se centró en el estudio de la relación que existe entre inteligencia emocional y conflicto en estudiantes de educación básica primaria. El trabajo se desarrolló con niños de una institución educativa de la ciudad de Tunja, capital de Boyacá, en Colombia. La investigación se basó en el empleo de una metodología mixta no experimental, descriptiva. Los estudiantes fueron observados y analizados dentro del aula y se realizó una interpretación y análisis de los datos obtenidos, con el fin de analizar la influencia que puede tener la inteligencia emocional en la resolución pacífica de los conflictos entre niños de grado quinto. Las variables estudiadas fueron capacidad de concentración, interrelación con los compañeros, entorno familiar, comportamientos agresivos, capacidad de estudio y rol del tutor; de acuerdo con las conclusiones del trabajo, estas variables están permeadas por la inteligencia emocional, lo que hace que, al enfrentar un conflicto en el ámbito escolar desde la óptica de las emociones, se forma y se fomenta el enfoque de competencias ciudadanas.

Ortiz, Romera y Ruiz (2017) plantean que el impacto de los contextos en los que tienen lugar las relaciones interpersonales que tejen el escenario de la convivencia escolar se ve influenciado por la competencia individual entre los actores de esas relaciones con el propósito de gestionar sus vínculos interpersonales; así mismo señalan que los hilos que tejen la convivencia en ese ambiente son “la comprensión del punto de vista del otro, el respeto hacia uno mismo y los demás, la regulación de las emociones propias, la comprensión y correcta lectura de las emociones ajenas y la actuación conforme a un criterio moral basado en la tolerancia, la solidaridad y la justicia” (p. 28).

Los factores claves para que la convivencia sea exitosa son la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral, pues esos factores determinan de manera notoria la manera como se gestionen las relaciones que se establecen con los miembros de la comunidad educativa, así como el estilo empleado para afrontar las situaciones de conflicto y violencia escolar (González, 2015). Como evidencia de ese impacto, se ha logrado establecer que cuando se presentan situaciones bullying “tanto las víctimas como los agresores muestran mayores niveles de atención a sus emociones y menores niveles de regulación emocional que los no

implicados en esta dinámica violenta” (Ortega, Del Rey, & Casas, 2016, p. 29).

Roos, Hodges, Peets y Salmivalli (2015) consideran que la ira y las dificultades para controlar los elementos cognitivos y emocionales que influyen en la agresión determinan la forma en que los pensamientos agresivos se transforman en la propia conducta agresiva; existe un proceso mental de planificación o tendencia agresiva que puede conducir a la ejecución de un comportamiento violento que no se concreta cuando se logra ese control.

Las relaciones de convivencia se ven determinadas por la empatía cognitiva, que es la capacidad para considerar los sentimientos de las demás personas con las que se convive; también influye la empatía afectiva, que es la capacidad para vincularse emocionalmente con esas personas.

Es oportuno precisar que la inteligencia emocional implica también las competencias necesarias para el reconocimiento de los sentimientos propios y los ajenos, para motivarse y para manejar apropiadamente tanto las emociones en relación a uno mismo como a los demás; el término puede involucrar aptitudes complementarias, pero diferentes de la inteligencia académica y las habilidades puramente cognitivas que son medidas por el cociente intelectual (Landazabal & Oñederra, 2010).

De acuerdo con la investigación de Landazabal y Oñederra (2010), los adolescentes que han sufrido reiteradas conductas de intimidación o bullying y los que tienen alto índice general de agresión, coinciden en su bajo nivel de pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, lo que los hace poco flexibles, baja capacidad para adaptar su forma de pensar a diferentes situaciones, bajo nivel de aceptación de sí mismo y de los demás, baja capacidad para establecer relaciones gratificantes y escasa tendencia a conceder a otros el beneficio de la duda. También tienen baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y poco optimismo.

Las posturas ideológicas contempladas como antecedentes del problema, conducen a una mejor interpretación del tema de estudio; así, se obtiene un panorama general de la forma como las categorías de investigación han sido tratadas desde otras miradas que permiten una aproximación a la comprensión del mismo.

MÉTODO

Se adoptó un enfoque mixto del problema de investigación con el propósito de que las respuestas que se planteen a las preguntas de investigación se puedan generalizar respecto de toda la población objeto de estudio.

El enfoque cualitativo se aplica para la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis; concepción desde la cual se cuestionó y explicó la relación entre emociones y conflicto escolar según narraciones de estudiantes y docentes. Esta misma se llevó a la interpretación de sus relatos según la forma en que ellos asuman que las emociones juegan un papel determinado en los conflictos que se experimentan en su cotidiano escolar.

A su vez, el componente cuantitativo se empleó para determinar el tamaño de una muestra que resulte representativa de la población estudiada y para formular los instrumentos de investigación de manera que los hallazgos no se limiten a los sujetos estudiados, sino que conduzcan a la identificación de situaciones comunes a toda la institución que se toma como población. La población objeto de estudio son los 2100 estudiantes de la Institución Educativa Colegio Miguel Antonio Caro de Engativá.

La muestra estuvo integrada por 74 estudiantes de los grados 8°, 9° y 10° de la institución; ésta se determina de acuerdo con las recomendaciones de Hernández Sampieri (2010) para la definición de muestras en investigaciones cualitativas y su tamaño, corresponde a un curso de cada uno de los grados mencionados; a su vez, estos cursos se seleccionan teniendo en cuenta que los estudiantes de estos grados, debido a su edad, están en una mayor capacidad de diligenciar los instrumentos de investigación; adicionalmente el hecho que ya hayan superado varios años de su ciclo educativo les permite comprender el proceso de una manera más amplia y tener un mayor conocimiento de diferentes experiencias relacionadas con el conflicto escolar, tanto propias como de sus compañeros, a lo largo de los diferentes grados. De esta manera se

busca tener una representatividad de las cualidades del problema objeto de estudio en diferentes segmentos de la población, tal como lo recomienda el citado autor.

Las variables principales de esta investigación son las emociones y el conflicto. Aunque el desarrollo conceptual de cada una de estas variables fue objeto del marco teórico del trabajo, con el fin de poder operativizarlas, éstas se definen de manera preliminar a continuación. Los objetivos del trabajo y el diseño de la investigación hacen necesario que estas variables no sean controladas ni manipuladas.

Las emociones pueden definirse como reacciones de orden psicológico y/o fisiológico que se producen como mecanismos de adaptación a ciertos estímulos que recibe el individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante (Serrano & Ibáñez, 2015). A su vez, el conflicto corresponde al conjunto de dos o más situaciones hipotéticas o reales que son mutuamente excluyentes, lo que impide, de manera real o aparente, la posibilidad de que las mismas puedan ser satisfechas de manera simultánea. (Contreras, 2015)

Las dos variables son de naturaleza cualitativa y su medición es nominal. En resumen, las variables se pueden operativizar de acuerdo con la siguiente tabla.

Tabla 1

Operativización de las variables de investigación

Variable	Definición	Naturaleza	Nivel de medición
Emociones	Reacciones de orden psicológico y/o fisiológico que se producen como mecanismos de adaptación a ciertos estímulos que recibe el individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante	Cualitativa	Nominal
Conflicto	Conjunto de dos o más situaciones hipotéticas o reales que son mutuamente excluyentes, lo que impide, de manera real o aparente, la posibilidad de que las mismas puedan ser satisfechas de manera simultánea	Cualitativa	Nominal

Fuente: elaboración propia.

Para la recolección de la información se utilizó en primer lugar la observación directa del

docente investigador, la cual fue registrada en diarios de campo que permitieron registrar el comportamiento de los sujetos de investigación, tanto durante las horas de clase, como durante los horarios de recreación. La información registrada fue la relativa a las situaciones de conflicto y el papel que juegan las emociones durante esas situaciones.

Igualmente se obtuvo información por medio de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes. Así mismo se empleó como instrumento la historia oral narrada por los integrantes de la comunidad académica como consecuencia de las entrevistas.

Tabla 2

Instrumento de entrevista

Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar

OBJETIVO: Analizar desde las narraciones de los actores educativos el rol de las emociones en el conflicto escolar en un contexto de postconflicto en Colombia.

Identificación del entrevistado

Nombre: _____

Estudiante: ____ Docente: ____

Situaciones que catalizan el conflicto en el escenario escolar

¿Usted diría que en la escuela existe ambiente apto para la convivencia o que prevalece el conflicto?

¿Qué le hace pensar eso?

¿Qué tipo de situaciones son las que conducen a que se genere conflicto en la escuela?

¿Existen normas relacionadas con la convivencia y el manejo de conflictos en la institución? ¿Usted las conoce? ¿Esas normas son respetadas y utilizadas tal como están diseñadas?

¿Los conflictos que se presentan se manifiestan de manera pacífica o mediante expresiones de agresividad?

¿De qué forma se logran superar las situaciones conflictivas que se presentan para recuperar el ambiente de convivencia?

¿Usted considera que la institución, incluyendo a profesores y estudiantes, está preparada para manejar adecuadamente los conflictos que se presentan?

Papel de las emociones en la generación y en la superación de los conflictos que se presentan en el escenario escolar.

Narraciones que hacen los actores educativos de la forma como las emociones intervienen en las situaciones de conflicto

¿Por qué cree usted que las diferencias que se presentan durante la convivencia en la escuela conducen a que surjan conflictos?

¿Qué actitudes o sentimientos son los que usted cree que están detrás de los conflictos que se presentan en la escuela? Por favor cite ejemplos.

¿A qué cree usted que se deben las reacciones de las personas cuando se presentan situaciones de conflicto? Por favor cite ejemplos.

¿Qué tipo de emociones observa usted durante los conflictos que se presentan en la escuela?

¿Esas emociones incluyen solo a los involucrados directamente en el conflicto o también a los observadores?

¿Qué tipo de emociones cree usted que son las que permiten que se superen los conflictos que se presentan?

 Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar

¿Qué hechos o actitudes son los que generan esas emociones que conducen al conflicto?

En los momentos en que no se presentan conflictos, ¿qué tipo de emociones siente usted que se presentan y que permiten la convivencia pacífica?

¿Cómo identifica usted las emociones que tienen las personas que están involucradas en un conflicto?

¿Cómo diferencia esas emociones de las que se presentan cuando la convivencia en la escuela es pacífica?

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento para efectuar la interpretación de la información que se recolectó mediante la aplicación de los instrumentos antes mencionados constó de la selección de dicha información, con base inicialmente en el criterio de pertinencia, que se logra al tomar en cuenta solo aquella que se relacionan efectivamente con el tema de investigación. En segunda instancia se tuvo en cuenta el criterio de relevancia, es decir lo que se devela como importante en relación con el tema de investigación y, en tercer término, se hizo la triangulación de la información por cada estamento: educandos y educadores de acuerdo con sus opiniones en relación con los principales tópicos de la investigación.

RESULTADOS

El 53% de entrevistados consideran que en la institución sí existe un ambiente propicio a la convivencia; a su vez, el 36% corresponde al porcentaje de quienes respondieron que el ambiente que se presenta es propicio al conflicto. Hubo 11% de personas que no se inclinaron por ninguna de estas opciones y señalaron que ambas circunstancias se manifiestan en diferentes momentos y bajo diversas circunstancias.

Las respuestas incluyeron dentro de las causas de conflicto el no ponerse de acuerdo en algún tema o no estar de acuerdo con alguna situación en el salón, las diferencias de personalidad y actos de intimidación. Otros hablaron del hecho de no ponerse en los zapatos del otro, la intransigencia, la falta de comunicación, la falta de tolerancia y de respeto a las opiniones ajenas; otros se refirieron a situaciones de discriminación, ruido, chismes entre estudiantes y disgustos entre ellos, además del desconocimiento o irrespeto de las normas vigentes y la falta de diálogo.

Hubo algunas respuestas que parecieran buscar justificar el conflicto, al señalar que éste se debe a “constantes faltas de respeto hacia los estudiantes”, o “cuando alguien trata mal a otra persona sin razón alguna”. Otros dijeron que el conflicto emerge cuando “las personas se ponen muy fastidiosas y quieren ganar atención” y “personas cansadas que no dejan trabajar en clase”. Puede notarse que este tipo de respuestas señalan las causas en cabeza de los demás para mostrar el conflicto como algo inevitable; se refirieron a “la mala personalidad de los otros, que hace entre personas haya momentos de un mal ambiente y puede haber posibilidades de generar violencia”.

Pudo verse que el 68% de los encuestados reconoció la existencia de normas para la convivencia y el manejo de conflictos dentro de la institución, lo que claramente indica que tales normas sí existen. No obstante, el 29% contestó que no existen y 3% dijo que no lo sabe; este primer hallazgo revela la necesidad de una mayor difusión de estas normas dentro de la comunidad académica, dado que cerca de una tercera parte de los encuestados no las conoce, y eso puede implicar que un considerable porcentaje de los estudiantes, y probablemente también de docentes se comporte como si no existieran, es decir, por lo que son personas propicias a generar conflictos y/o a desconocer el comportamiento que se debe seguir para resolver las situaciones conflictivas; además, son personas que podrían incurrir en sanciones o al menos en comportamientos que alteren la normalidad de las clases y demás actividades institucionales, simplemente por desconocimiento.

Los resultados también mostraron de manera inequívoca que los conflictos que se presentan en la institución son de tipo agresivo en la amplia mayoría de los casos; inclusive varios entrevistados (el 12%) calificó a esos conflictos como insoportables, mientras que solamente el 3% los calificó de pacíficos. Es decir que no son solamente intercambios pacíficos sobre sus diferencias de opinión o de puntos de vista, sino que se pasa al terreno de la agresividad y la violencia. A pesar de esa agresividad, las personas en la institución finalmente logran recuperar el control y pasar de una actitud agresiva a una actitud conciliadora, por medio del diálogo o la conversación. Otros entrevistados consideran que la actitud que conduce a resolver los conflictos es la de escuchar, que es uno de los elementos involucrados en el diálogo; en cambio, otros señalan a los orientadores como las personas que finalmente logran que se superen los

conflictos y otros piensan que tales conflictos realmente no se superan.

Así mismo, el 61% de las respuestas fueron afirmativas, es decir, que consideran que la institución sí se encuentra preparada para el manejo de conflictos. En principio esta respuesta resulta sorprendente frente a las preguntas precedentes, dado que ya en una respuesta inicial la mayoría de los entrevistados indicaron que los conflictos dentro de la institución son agresivos, lo que resulta extraño en una institución que supuestamente está preparada para superar tal tipo de situaciones. También habían manifestado de manera mayoritaria que no se respetan las normas existentes en la institución para el manejo de conflictos.

Pudo verse que las diferencias de opinión fueron la causa más señalada por los entrevistados para explicar la presencia de conflictos en esta institución. En segundo lugar, aunque con un porcentaje de apenas la mitad que el primero, estuvo la intolerancia y luego, con el 11%, la complejidad de la convivencia. Es decir que para los entrevistados esos conflictos surgen como una consecuencia de la diversidad de opinión, en un ambiente de intolerancia y que refleja la complejidad de la convivencia que allí se vive a diario.

La emoción más mencionada fue el rencor, que es definido como resentimiento, desazón o queja que queda como consecuencia de un dicho o una acción ofensiva y que puede perdurar por un tiempo más o menos largo y también puede reaparecer cuando se recuerda dicha ofensa (Florencia, 2017); el hecho de que esa fuera la respuesta que mayor participación presentó, hace pensar que los conflictos en la institución pueden ser entre personas que los protagonizan de manera repetida. Esto querría decir que, en la medida en que se dialogue con esas personas y entre esas personas, sería de esperarse que se evite la repetición futura de un número importante de conflictos.

El rencor y la rabia son efectivamente actitudes que desencadenan emociones que conducen al conflicto, por lo que puede afirmarse que los entrevistados son conscientes de que el manejo de las emociones, en este caso, un manejo inadecuado, es el que conduce al conflicto. Si bien se puede buscar que las personas eviten que los demás sientan rencor por cosas que ellos dicen o ira por el trato que reciben, es difícil evitar que alguien, ya no en la institución sino por fuera de ella, incurra en actitudes que conduzcan a esos sentimientos, por lo que se requiere que los integrantes de la comunidad académica aprenda a evitar que sus emociones los lleven a

situaciones de conflicto que se podrían evitar.

De acuerdo con los resultados el rencor y la rabia juntos son los sentimientos que los entrevistados perciben con mayor frecuencia durante las situaciones de conflicto; se encuentran seguidas por el miedo, la rabia (sin el rencor) y la tolerancia. Estas respuestas indican que las personas en conflicto dentro de la institución estarían manifestando de manera simultánea tanto rencor como rabia, o sea, sentimientos acumulados en el tiempo (rencor), combinados con sentimientos impulsivos (rabia). Se destaca la importancia que los entrevistados le reconocieron al miedo, que es una emoción que se caracteriza por ser desagradable y que normalmente es provocada por la percepción de peligro, real o supuesto, presente, futuro o incluso pasado. (Martínez M. , 2017)

El 87% de los entrevistados consideró que todos, tanto los directamente involucrados como los observadores, en determinado momento se ven emocionalmente envueltos por los sentimientos que se presentan durante el conflicto dentro de la institución. Este resultado puede indicar que el conflicto no solamente afecta a quienes lo protagonizan, sino a toda la comunidad académica, por lo que las consecuencias no se limitan a las consecuencias emocionales, físicas y académicas que viven quienes se ven involucrados por el conflicto, sino que todas las personas que están en la institución terminan afectadas, lo que indica el alcance que este tipo de situaciones puede acarrear

La expresión más reiterada dentro de los hechos generadores de conflictos se refirió a las tensiones acumuladas por diferentes causas (20%), seguida por la intolerancia (12%) y la ira (11%); el 12% de los entrevistados señaló varios términos dentro de su respuesta, es decir que consideran que son varios los hechos que, de manera simultánea, generan emociones que llevan al conflicto. En este sentido, la respuesta “varios” puede asimilarse a “tensiones”, en la medida en que corresponde a múltiples razones que, sumadas, producen emociones que derivan en conflicto.

En cuanto a las emociones presentes durante la convivencia pacífica, la respuesta que mayor nivel de reiteración tuvo fue la tranquilidad, con el 32%. Bastante lejos se ubicaron el amor (14%) y la tolerancia (12%); hubo otras respuestas que no se lograron agrupar porque cada una

fue mencionada un número mínimo de veces inferior al 2%, por lo que se presentan en esta figura como “*otras*”, con el 31%.

La respuesta predominante en relación con las emociones necesarias para la convivencia pacífica fue la que hizo referencia a tranquilidad y armonía, con el 41%, seguida de tolerancia con 15%. Es decir que se reitera el resultado de la anterior pregunta, según la cual las emociones que permiten la convivencia pacífica concuerdan con las que están presentes una vez se ha consolidado ese tipo de convivencia. Esto quiere decir que la convivencia pacífica es consecuencia y al mismo tiempo es manifestación de que predominen la tranquilidad y la armonía.

Según se indicó, los entrevistados manifestaron mayoritariamente que sí existe un ambiente que propicia la convivencia en la institución, en reconocimiento a los esfuerzos que se hacen desde el momento en que los estudiantes ingresan y se les informa de la existencia del manual de convivencia y de protocolos para manejar conflictos. La convivencia es entendida como la ausencia de agresiones interpersonales físicas y/o verbales; este ambiente es posible gracias a que consideran que no existe hostilidad, que es sustituida por la tranquilidad, aunque también reconocen la presencia de personas que son la excepción al clima predominante. La convivencia es considerada por otros como la capacidad de superar fácil y rápidamente los obstáculos que surgen; sin embargo, también existen personas que citan a los profesores como los responsables de garantizar el ambiente de convivencia.

Así mismo; hay otro grupo de entrevistados que admite la existencia de situaciones de conflicto, las cuales justifican por el carácter complicado de algunos jóvenes, quienes no respetan las normas; otros más, consideran que el conflicto hace parte de la realidad normal o cotidiana que se deriva de las diferencias en los puntos de vista, por lo que puede decirse que lo ven como algo inevitable. También otros identifican que algunas personas dentro de la institución tienen interés en buscar el conflicto como un propósito, a veces como respuesta a las burlas de las que son objeto, lo cual contribuye a que se presente un clima de tensión en el ambiente de la institución.

Igualmente, la falta de condiciones de seguridad es señalada por algunos entrevistados como la causa de los conflictos existentes, además de que ciertos compañeros calificados como

conflictivos son los que generan esa tensión. Dentro de los estudiantes existen diferentes posturas en relación con la existencia del conflicto, pues mientras unos la reconocen, otros la niegan o la desconocen.

No lograr el acuerdo sobre algún tema, las diferencias de personalidad y los de intimidación son señaladas como las causas del conflicto, así como la falta de empatía, la intransigencia, las debilidades de la comunicación, la intolerancia, la falta de respeto a opiniones de otros, así como manifestaciones de discriminación, rumores o chismes, el irrespeto a las normas vigentes y la falta de diálogo. Algunas respuestas parecieran provenir de quienes justifican el conflicto, pues señalan dentro de los responsables a los malos tratos injustificados, las actitudes fastidiosas, y el deseo de llamar la atención de personas cansonas que impiden el avance normal de las clases.

Fueron señaladas otras causas de conflicto, aunque de manera aislada, como el robo de objetos, envidias, odios, agresiones tanto verbales como físicas y rencores del pasado. Es decir que las causas se pueden agrupar de acuerdo con esas respuestas a unas relacionadas con el carácter de las personas y un segundo grupo de actuaciones de terceras personas.

La mayoría de los entrevistados manifestaron que sí existen normas para la convivencia, aunque la inmensa mayoría reconoció que no tienen aplicación dentro de la institución; en síntesis, las normas existentes carecen del grado de efectividad necesario como para contener el conflicto, tal vez por no contar con un balance de consecuencias suficientemente fuerte para disuadir a quienes generan el conflicto. Los conflictos que se presentan son mayoritariamente caracterizados por agresiones, que van mucho más allá de intercambio de opiniones para convertirse en agresiones y violencia, física o verbal.

No obstante, los estudiantes logran llegar a puntos de diálogo que les permiten superar los conflictos en los que se han enfrascado, a pesar de que, como ya se mencionó, no se aplican las normas previstas por la institución para el manejo de estas situaciones. De manera paradójica, los entrevistados respondieron que la institución sí se encuentra preparada para manejar las situaciones de conflicto, lo que, de acuerdo con las respuestas previas, implica que ese manejo se logra por fuera de los mecanismos previstos oficialmente por la misma institución.

Las diferencias en las opiniones frente a los asuntos cotidianos fueron señaladas como la principal razón que conduce a conflictos; esto unido a la falta de tolerancia en un ambiente en que la convivencia por sí misma es reconocida como algo complejo. Y las actitudes percibidas como las que más generan conflicto fueron el rencor y la rabia, es decir, actitudes negativas hacia los demás, ya sea de manera prolongada en el tiempo o como una reacción momentánea ante la percepción de un trato injusto. Estos hallazgos suponen diferentes técnicas para el manejo de los conflictos, dado que incluyen a personas que los generan de manera reiterada, y de actitudes de baja tolerancia que pueden aprender a manejarse por medio del control de las emociones, como lo reconocen los mismos entrevistados.

Durante los momentos de conflicto, los entrevistados perciben situaciones de odio y rabia, entre otras, así como miedo que finalmente los lleva a encontrar soluciones con los compañeros con quienes están en conflicto. Así mismo los entrevistados reconocen que estas emociones no solamente implican a los involucrados de manera directa en las situaciones de conflicto, sino también a los observadores, por lo que las consecuencias indeseables del conflicto pueden llegar a extenderse a todos los miembros de la comunidad educativa. Las tensiones, la intolerancia y la ira son las circunstancias y emociones que conducen al conflicto, de acuerdo con los resultados de las encuestas, por lo que se puede suponer que la generación de espacios de esparcimiento puede contribuir a que las tensiones entre estudiantes se alivien y se prevengan conflictos de esa manera.

También manifestaron los estudiantes que la tranquilidad es el tipo de emoción que predomina cuando no hay conflicto, en momentos de plena convivencia; esa misma sensación es la que conduce a prevenir que los conflictos emerjan entre los estudiantes.

Al confrontar estos resultados con el marco teórico previamente desarrollado se generan diversos hallazgos que enriquecen el aprendizaje producido por la presente investigación, los cuales se mencionan a continuación. Se confirma que, como lo advirtió Nussbaum (2008), los integrantes de la comunidad académica tienen la opción de ser capacitados para generar respuestas inteligentes ante las situaciones que hasta el momento no saben cómo controlar, por lo que desbordan en forma de situaciones conflictivas.

Se necesita entonces lograr que estas personas adquieran un manejo cada vez más consciente de

la forma como las emociones en la actualidad terminan dominándolos, pero se trata de una situación que es susceptible de modificarse de manera consciente. El miedo fue una de las emociones mencionadas por los estudiantes durante las situaciones de conflicto, la cual concuerda con la postura de Damasio (2011), como un mecanismo de regulación vital que les permite evadir situaciones de riesgo a los que son llevados debido precisamente a que desconocen la forma de controlar sus emociones. Los estudiantes se están dejando llevar por las emociones como consejeras indeseables de su comportamiento.

Tales actitudes de los estudiantes corresponden a lo que Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2009) denominan como estimulaciones fisiológicas que constituyen emociones básicas o primarias, contrarias a aquellas más maduras o inteligentes que se pueden alcanzar cuando obedecen a un proceso de aprendizaje y conocimiento de sí mismos. Según Puente (2007), las emociones que llevan al conflicto son pasajeras, a pesar de que pueden ser muy intensas, por lo que pueden superar con facilidad a personas que no hayan sido formadas o capacitadas para reconocerlas a tiempo para poder controlarlas antes de que les causen daño en sus relaciones con los demás.

La educación en el manejo de las emociones es el camino señalado por Bisquerra (2001) para el control de esos impulsos emocionales que conducen al conflicto, según lo reconocen también los entrevistados en esta investigación. Las reacciones involuntarias o reflejas, casi de carácter instintivo pueden ser sustituidas por reacciones pensadas, razonadas o inteligentes que tengan en cuenta la naturaleza humana y se basen en el carácter de quien las domina de manera consciente o racional.

Temor, intranquilidad, ira, hostilidad, fueron emociones reconocidas por los entrevistados, lo cual concuerda con el planteamiento de Casassus (2006). Tales emociones pueden ser sustituidas por respuestas de tipo vigilado o racional que pueden tomar los estudiantes, de acuerdo con Pérez y Redondo (2006). Empleando la propuesta teórica de Casassus (2006), puede notarse que estos estudiantes están actuando de forma inconsciente, por lo que les asignan a los hechos que se les presentan una valoración superior a la que en realidad tienen. El rencor y la rabia que motivan sus reacciones se deben a que sienten que han sido objeto de burla, la cual puede en realidad tratarse de una provocación que sus compañeros generan al saber que ellos son

incapaces de controlar de manera consciente las respuestas que dan a los hechos que observan.

Partiendo de ese diagnóstico, se puede aceptar la recomendación de García (2012) para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos que les ayuden a reconocer, diferenciar, controlar y filtrar las sensaciones que captan sus sentidos y que en su mente se transforman en emociones que actualmente pasan de manera automática a convertirse en respuesta, sin ninguna mediación de la consciencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos que generó la investigación de campo, se encontró que no ponerse de acuerdo en algún tema o no estar de acuerdo con alguna situación en el salón, las diferencias de personalidad, así como los actos de intimidación son las situaciones que con mayor frecuencia generan conflicto en el escenario escolar.

Adicionalmente, la falta de empatía, la intransigencia, las fallas en la comunicación, la intolerancia y la falta de respeto ante las opiniones ajenas también contribuyen o conducen a situaciones de conflicto, así como casos de discriminación, rumores y chismes entre estudiantes, al igual que desconocimiento o irrespeto de las normas vigentes y la falta de diálogo.

Determinados entrevistados plantearon respuestas que pueden interpretarse como tolerantes de causas generadoras de conflicto, por lo que se identifican con personas que probablemente protagonizan ese tipo de comportamientos. Específicamente se refirieron a constantes faltas de respeto hacia los estudiantes, o los tratos inadecuados que se presentan sin ninguna razón que los justifique. Igualmente señalaron en esas respuestas que el conflicto surge cuando “las personas se ponen muy fastidiosas y quieren ganar atención” o cuando se trata de personas que fastidian tanto que logran interrumpir el avance normal de las clases. Estas últimas corresponden a respuestas que colocan las causas en cabeza de los demás, por lo que se trata, supuestamente, de circunstancias que se salen de control de quien está contestando de esa manera, a manera de justificación.

Hubo una frecuente alusión a la rabia, la burla, y la supuesta “buena” intención de defender a

un compañero, además de ira, rivalidad y rencor. Existen otras causas de menor incidencia en el conflicto, como el robo de objetos, al igual que sentimientos como envidia y odio, agresiones verbales y físicas, intimidación o algunas discusiones pasadas de tono. Así mismo, surgen retos entre compañeros que terminan en conflicto e incluso casos de tráfico de drogas.

Varias de estas respuestas hacen referencia a aspectos relacionados con el carácter de las personas, lo que hace que las situaciones cotidianas se conviertan en conflicto; un segundo grupo de respuestas que se centra en las actuaciones o actitudes que son presentados como justificaciones de la existencia del conflicto.

Dentro de las emociones que fueron mencionadas como originadoras del conflicto, los entrevistados mencionaron el rencor, que entendido como resentimiento que queda como consecuencia de un dicho o una acción ofensiva; este sentimiento puede perdurar un tiempo y también puede reaparecer cuando la personas recuerda la ofensa. Este hallazgo conduce a pensar que los conflictos en la institución pueden ser entre personas que los protagonizan de manera recurrente.

También se mencionaron la rabia y la intolerancia; la primera corresponde a un sentimiento que emerge cuando una persona toma la decisión consciente de actuar para detener de manera inmediata el comportamiento amenazante de otra fuerza externa; se experimenta cuando alguien percibe que está siendo tratado de maneja injusta. Se trata entonces de una reacción voluntaria, en la medida en que la persona esté capacitada para controlar sus impulsos; una reacción de corto plazo, casi instantánea, lo que implica que la voluntad debe mediar de manera rápida para impedir que la persona actúe de manera incontrolada, llevada por esa emoción.

El hecho de que el rencor y la ira sean emociones que de manera recurrente conducen a situaciones de conflicto en esta institución implica que tales conflictos se caracterizan por la reiteración, por lo que su frecuencia es alta. Cuando las personas logran que el rencor no sea el que los lleve a situaciones conflictivas, logran distanciar el estímulo de la respuesta, por lo que sería menos probable que se presenten tales situaciones repetitivas. Así mismo, cuando las personas son capaces de impedir de actuar movidas por el impulso repentino de la rabia, es menos probable que una rabia transitoria termine convirtiéndose en el motor de actos de

conflicto. En cambio, personas que carecen de recursos psicológicos necesarios para controlar los efectos de estas emociones, seguramente incurren en conflictos de manera permanente y descontrolada.

A pesar de ello, algunos estudiantes señalaron que la institución cuenta con las herramientas necesarias para controlar los conflictos, a pesar de que en su mayoría los entrevistados manifestaron que las normas existentes para estos casos no son respetadas.

Los hallazgos mostraron que las emociones juegan un papel determinante en el surgimiento de las situaciones de conflicto. En concordancia con el análisis que a nivel teórico han hecho los diversos autores citados en este trabajo, los resultados de la investigación de campo indican que las emociones y especialmente la falta de control consciente de ellas, es determinante de las situaciones de conflicto.

El rencor, la rabia, la ira, la intolerancia, la sensación de burla, de maltrato y desconocimiento de las normas son el alimento del que se nutren las situaciones de conflicto que los entrevistados señalaron con mayor frecuencia. En contraste con ellas, la tolerancia y la tranquilidad no solamente caracterizan las situaciones de convivencia, sino que además las prolongan en el tiempo y ayudan a evitar la presencia de situaciones de conflicto.

Se destaca la concordancia que existe entre las narraciones de los entrevistados y las propuestas teóricas que los múltiples autores citados han alcanzado en relación con la forma en que las emociones determinan la presencia de situaciones de conflicto.

En efecto, los integrantes de la comunidad académica pueden ser capacitados para lograr la generación de respuestas inteligentes ante las situaciones que hasta el momento no saben cómo controlar, y de esa forma reducir la frecuencia y la intensidad de las situaciones de conflicto. Se trata de que los integrantes de la comunidad educativa alcancen un manejo cada vez más consciente de la forma en que sus propias emociones pueden dominarlos, y que esa situación se puede modificar de manera consciente. Ya los encuestados manifestaron que el miedo también está presente las situaciones de conflicto, lo que revela que ellos temen a las consecuencias indeseables del conflicto.

Se trata de estimulaciones fisiológicas que hacen parte de emociones básicas o primarias, que pueden ser sustituidas por otras más maduras o inteligentes que pueden ser alcanzadas cuando

corresponden al resultado de proceso de aprendizaje y autoconocimiento. Esas emociones que conducen al conflicto son pasajeras, aunque pueden ser muy intensas; también pueden ser reconocidas de forma oportuna cuando la persona ha recibido el entrenamiento necesario, con lo que se evitaría terminen convirtiéndolos en sus propias víctimas debido a las mañas relaciones con los demás.

La educación en el manejo de las emociones lleva al control de esos impulsos emocionales generadores de conflicto. Las reacciones involuntarias o reflejas, de tipo instintivo pueden ser sustituidas por otras racionales o inteligentes que consideren la naturaleza humana. De esa manera, emociones como temor, intranquilidad, ira y hostilidad, entre otras, pueden ser reemplazadas por respuestas vigiladas o racionales; en la actualidad los estudiantes actúan de forma inconsciente, por lo que valoran las situaciones que presencian con una escala que las hace ver con mayor relevancia de la que en realidad les corresponde. Con frecuencia se perciben como a sí mismos como objetos de burla, cuando realmente podría tratarse de provocaciones conscientes de sus compañeros.

El hecho de que los estudiantes en la actualidad sigan actuando de manera no racional ante situaciones cotidianas que llevan a que sus emociones se desborden y terminen en conflictos con sus compañeros, es un síntoma que genera preocupación en un escenario de postconflicto como el que enfrenta el país en este momento. Jóvenes que actúan de esa forma no se encuentran aún preparados para enfrentar de manera exitosa los retos que supone la superación efectiva de la fase actual de postconflicto.

Este trabajo constituye un diagnóstico que muestra un síntoma preocupante de intolerancia y falta de formación para el control de las emociones, capaz de lograr que las personas logren ver las situaciones con un poco más de distancia, de manera que logren apartarse de situaciones violentas.

REFERENCIAS

- Maturana, H. (2009). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009, Departamento de Psicología Universidad de Córdoba). *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*. Retrieved 2015 from <http://www.aufop.com/>
- Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. Concepción, Chile: Facultad De Ciencias de la Educación Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- UNESCO. (2004). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. (Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, SERCE)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Romero, F. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Dirección Nacional de Bienestar.
- Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. Baelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Tesis de Doctorado en Historia de la Educación.
- Torrego, J. (2006). *Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Caballero, M. (2010). Convivencia Escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos. Universidad de Granada* , 10-20.
- Abate, N., Zabala, A., & Garrocho, M. (2008). *La violencia en la escuela: las voces de directivos, docentes, y alumnos*. Buenos Aires: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología.
- Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación* , 33-52.

- Muñoz, M., Graciano, W., & Ramírez, V. (2017). Mejoramiento de la convivencia escolar en el grado sexto a partir del teatro foro como estrategia didáctica. *Avances en liderazgo y mejora de la educación. Rilme* , 326-332.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 91-102.
- Martínez, E. (2014). *Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de Dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá*. Bogotá: Universidad de Manizales-Cinde. Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud.
- Martínez, M. (2017). Coraza de miedo y ego. *Medicina Narrativa*, 7(2) , 146-148.
- Enríquez, H. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. Málaga, España: Universidad de Málaga, Facultad de Psicología. Tesis Doctoral.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Retrieved 2015 from www.uv.es/=cholz
- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.
- De Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelona: Universidad Autónoma De Barcelona. Programa de Doctorado: Educación y Sociedad. Tesis Doctoral.
- Fernández, P., Ruiz, D., Salguero, J., Palomera, R., & Extremera, N. (2017). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica* , 1-8.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S., & del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual* , 169-181.
- De Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovida, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa* , 309-326.
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Revista de Ciencias Sociales* , 53-72.

- Ortiz, O., Romera, E., & Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 27-38.
- González, V. (2015). *Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar*. Bogotá: UNAD.
- Roos, S., Hodges, E., Peets, K., & Salmivalli, C. (2015). Anger and effortful control moderate aggressogenic thought-behaviour associations. *Cognition and Emotion* , 1-9.
- Landazabal, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology* , 243-256.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: McGraw Hill.
- Serrano, M., & Ibáñez, M. (2015). La prevención de las situaciones de impacto emocional en el ambiente laboral: Estudio teórico y análisis de su incidencia en el personal sanitario de la comunidad autónoma de Euskadi-España. *Trabajo y sociedad* , 24, 436-492.
- Contreras, R. (2015). Conflicto. *Ecunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* , 212-221.
- Florencia, J. (2017). El rencor y otros filos. *La Colmena*, (11) , 58-64.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Piqueras, M., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica* , 85-112.
- Puente, A. (2007). *Cognición y aprendizaje*. España: Fundamentos psicológicos.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar (1a. reimpresión) (2da. edición)*. Barcelona: CISS Praxis.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo.
- Pérez, M., & Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: Características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 22.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* , 97-109.
- Castillo, Y. (2012). *Factores asociados a la resistencia de los docentes al uso de las TIC en la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología de la Universidad de Panamá*.

- ICASE, Unidad de Investigación y Tecnología. Panamá: Taller del ICASE. Panamá: Taller del ICASE.
- Castillo, Y. (2009). *Nivel de conocimientos acerca de las TIC que tienen los docentes de la Facultad de Enfermería- Universidad de Panamá*. Panamá: Taller del ICASE.
- Castillo, Y., Castellero, A., & Welsh, G. E. (2014). *Usos que dan a las TIC en los procesos de aprendizaje los estudiantes de la Universidad de Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá.
- Panamá, U. d. (2013). *Plan de desarrollo institucional*. Panamá.: Universidad de Panamá.
- Salina, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* , 1, 16.
- Welsh, G., Castillo, Y., & Castellero, A. (2014). *Percepción de los estudiantes de primer ingreso a la Universidad de Panamá acerca de sus conocimientos y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Panamá: Taller del ICASE.
- Jacobs, H. H. (2014). *Curriculum XXI*. España Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Sevillano García, M. L. (2008). *Nueva Tecnologías en Educación social*. España Madrid: McGraw-Hill.
- Sacristán, A., Cassany, D., Fretes, G., Knobel, M., Lankshear, C., Julio, M., et al. (2013). *Sociedad del Conocimiento, Tecnología Educación*. Madrid: Morata, S.L.

Articulación de las competencias específicas de las asignaturas del área de Filosofía Práctica, con el perfil de egreso de la Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores

Pág. 144-168

Anibal Beitía
A.

Universidad de
Panamá

Facultad de
Humanidades

anibal.beitiaup.ac.pa

Fecha de entrega:
agosto, 2020

Fecha de
aceptación:
noviembre, 2020

Resumen

El estudio de carácter descriptivo-analítico para contrastar las competencias específicas de las asignaturas del área de Filosofía Práctica con el perfil de egreso, busca evidenciar la articulación de las competencias específicas o profesionales. De igual forma, pretende explicar, a través de encuestas aplicadas a estudiantes y profesores, las estrategias didácticas utilizadas durante el proceso formativo, conducentes a la apropiación de competencias fundamentales para el ejercicio profesional del quehacer filosófico.

Los resultados del estudio, identifican como hallazgo significativo que es necesario reforzar la malla curricular de la Licenciatura en Humanidades con especialización en Filosofía, Ética y Valores. Por otra parte, se evidencia también la necesidad de promover el uso de métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía, tendientes a potenciar el nivel de apropiación de las competencias específicas – profesionales del futuro Licenciado en Filosofía.

Palabras clave: Articulación, aprendizaje, competencia, competencia específica, diseño curricular, filosofía práctica, perfil de egreso

Articulation of the specific competences of the subjects in the area of Practical Philosophy, with the graduate profile of the degree in Philosophy, Ethics and Values

Abstract

The descriptive-analytical study to contrast the specific competences of the subjects in the area of Practical Philosophy with the graduate profile, seeks to demonstrate the articulation of specific or professional competencies. Similarly, it aims to explain, through surveys applied to students and teachers, the didactic strategies used during the training process, leading to the appropriation of fundamental competencies for the professional exercise of philosophical work.

The results of the study identify as a significant finding, that it is necessary to reinforce the curriculum of the Bachelor of Humanities with a specialization in Philosophy, Ethics and Values. On the other hand, there is also evidence of the need to promote the use of methods and strategies for teaching and learning Philosophy, aimed at enhancing the level of appropriation of specific competences - professionals of the future Graduate in Philosophy.

Keywords: Articulation, learning, competence, specific competence, curriculum design, practical philosophy, graduation profile.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior evoluciona hacia un modelo en que profesores y estudiantes serán, ante todo, aprendices permanentes y en el que los programas de estudio se difundirán en función de los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje. Así, se hace necesario que la formación filosófica universitaria tenga también un Plan de Estudio coherente con las necesidades de nuestros tiempos. Flamarique (2008), señala que: “la filosofía no puede quedarse impasible ante el horizonte que dibujan las últimas reformas universitarias: la articulación de los saberes ha sido competencia de la filosofía desde sus inicios” (p.98).

Al respecto, Solange, Herrero y García (2007), reconocen que es necesario “reconstruir el debate actual en torno al estatuto de la actividad filosófica, así como indagar las formas de articulación entre discurso filosófico, práctica educativa, y las formas de racionalidad involucradas en las mismas” (p.159).

El currículum ha sido definido en tanto sistema, visualizándose como una realidad compleja y dinámica en la que un conjunto de elementos o unidades interactúan a través de distintos procesos para lograr la formación integral del educando. (Santiváñez, 2012).

Tovar y Sarmiento (2011), afirman que en la actualidad se “exige interpretar el currículum como proceso ampliamente temporalizado y de construcción/deconstrucción por parte de los agentes involucrados, y no como un programa limitado en su realización por unos objetivos y logros predeterminados e inmodificables” (p.509).

El “currículum pensado”, entendido como la planificación estructurada del proyecto educativo, es para algunos autores el diseño curricular, por cuanto busca articular y garantizar la formación integral (académica, tecnológica y humanística) de las personas. Al respecto, Ortiz (2014), señala que es el “plan que se concibe, en el que queda reflejado el enfoque educativo que se desea” (p.43).

En general, el diseño curricular incluye, acciones metodológicas, aspectos de contenidos temáticos, estrategias evaluativas y la caracterización del tipo de persona que se desea formar o preparar según el contexto sociocultural y la época que se vive. Entendido como sistema, el

Anibal Beitía A.

diseño curricular, considera cinco elementos fundamentales: perfil, objetivos, contenido, estrategias didácticas y evaluación.

Los principales componentes del diseño curricular se agrupan en dos grandes apartados relacionados entre sí:

- **Primer apartado:** incluye la justificación, la fundamentación, el perfil del egresado y los objetivos generales de la carrera.

En cuanto al perfil del egresado, éste describe y justifica las competencias generales y específicas que ha de cultivar el nuevo profesional, al concluir el proceso de formación académica. Se refiere, en consecuencia, al conjunto estructurado de capacidades y atributos que la Universidad se compromete a cultivar en el futuro profesional, de modo que pueda insertarse con éxito en el mundo laboral. De ahí que, en el Plan de Estudio, aparece frecuentemente el perfil genérico y el perfil específico de la carrera. El perfil genérico se refiere a aquellas competencias básicas para la convivencia humana y, en consecuencia, son comunes a diversas profesiones. El perfil específico lo constituyen aquellas competencias muy propias de cada profesión en concreto. Estas capacidades, habilidades y acciones, necesitan un nivel de mayor exigencia formativa tanto a nivel teórico, como práctico (Santiváñez, 2012).

- **Segundo apartado:** se presenta la estructura curricular, que incluye entre otros aspectos, la malla curricular, la organización del contenido curricular, la descripción de los cursos con sus respectivos créditos, la agrupación de conocimientos por áreas, entre otros.

La estructura curricular: Está constituida por una relación intrínseca entre los principales elementos del diseño curricular. Tiene como finalidad ofrecer lineamientos pedagógicos, tecnológicos y prácticos en el proceso formativo de los futuros egresados de una carrera. Aquí se toman en cuenta tanto las áreas disciplinarias como los ejes curriculares. Para que la estructura curricular mantenga coherencia interna, se ha de tener claridad en los criterios de selección y

organización del contenido curricular, la cantidad de créditos para cada asignatura, los requisitos de ingreso y de egreso, nombre del título que se ofrece, campo ocupacional del futuro profesional, entre otros. La estructura de la malla curricular ha de contemplar a su vez las diversas unidades de aprendizaje con sus respectivas experiencias formativas. Pues es precisamente la malla curricular ese “conjunto de espacios formativos articulados entre sí mediante los cuales, se busca logren el perfil de egreso en un programa de formación” (Tobón, 2013, p.185).

El currículum desde un enfoque basado en competencias.

La definición más frecuente para el concepto competencia, es el de “saber hacer desde un contexto”. El Proyecto Tuning (2006), considera las competencias como un conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas; capacidades a su vez, intelectuales, prácticas y éticas; donde la prioridad es el aprendizaje del estudiante y el docente se convierte en un diseñador de espacios de aprendizaje a través de un adecuado proceso de planeación didáctica.

Desde esta perspectiva, González (2007), hace referencia a la competencia como un saber hacer con conciencia; un saber que se convierte en acción. Es decir, un saber cuyo sentido inmediato no sería tanto el de “describir” la realidad, sino más bien de transformarla; no se trata tanto del saber definir problemas, sino más bien del aprender a solucionarlos eficazmente.

Por otra parte, Tobón (2013), afirma la “necesidad de articular los saberes de distintas disciplinas, con base en actividades inter y transdisciplinarias que lleven a la superación del modelo tradicional de asignaturas” (p.59). Todo lo cual indica que las competencias contienen aspectos que se adquieren a través de la práctica interactiva desde un contexto sociocultural-educativo. Las mismas se van desarrollando en la medida en que se van incorporando nuevas alternativas u opciones de acción oportuna para resolver situaciones en creciente grado de complejidad. A través de las competencias, la persona va haciendo ajustes en sus procesos cognitivos y los va contextualizando.

Generalmente, las competencias se clasifican en tres grandes grupos: las básicas (asociadas a conocimientos fundamentales tales como habilidad para la lectoescritura, etc.); las genéricas

Anibal Beitía A.

(hacen referencia a actitudes axiológicas prácticas, que permite integrar diversos saberes, como trabajar colaborativamente, etc.) y las específicas (se refieren a aspectos concretos que una determinada profesión requiere). Estas últimas, se refieren a las capacidades indispensables que el alumno debe adquirir y desarrollar para asegurar el ejercicio de determinada profesión.

Por ello, se requiere de una acertada articulación entre las competencias específicas, que se han de trabajar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura del Plan de Estudio, y el perfil de egreso de la carrera universitaria. El enfoque curricular por competencias articula de modo pertinente, contenidos, recursos y metodologías en la formación de los futuros profesionales que la sociedad demanda.

En la actualidad, todo diseño curricular ha de elaborarse seleccionando de modo muy reflexivo los contenidos de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales que favorezcan el crecimiento académico, humanístico y científico de aquel profesional egresado de una institución educativa superior.

El aprendizaje por competencia, se inserta en la política educativa a nivel mundial. De esta forma, se van posicionando una gran variedad de “cambios educativos por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la metacognición y el surgimiento de nuevas teorías de la inteligencia” (Tobón, 2013, p.57).

Competencias para la formación del profesional del quehacer filosófico.

A continuación, nos referiremos a algunas competencias que consideramos indispensables para la formación profesional en filosofía.

- Visión de interdisciplinariedad, esto con el fin de suscitar reflexiones filosóficas que tomen en cuenta otros saberes. Esto exige, entre otras cosas, participación de encuentros con profesionales de otras disciplinas para el desarrollo de habilidad del “trabajo colaborativo”, investigaciones, proyectos.

- Capacidad crítico-creativa, que permita el abordaje con profundidad y seguridad en nuevos campos, como la Neurociencia, Bioética, Biotecnología, entre otros. Esta competencia del pensamiento creativo permite “generar ideas originales e ingeniosas, combinarlas de una manera nueva y productiva y descubrir asociaciones poco comunes entre ellas” (Sanz de Acedo, 2012, p.69). Todo ello implica aprender a ver la realidad desde diferentes puntos de vista.
- Solución de problemas y toma de decisiones, supone cultivar la metacognición, que implica actuar de manera reflexiva para evaluar conscientemente los resultados obtenidos y hacer los ajustes correspondientes, tanto en situaciones individuales o grupales.

Competencias propias para el área de Filosofía Práctica.

En el caso de la Filosofía Práctica, entendida como el conjunto de disciplinas filosóficas que estudian la acción humana y sus fines, se profundiza la relación entre el pensamiento y el comportamiento humano y los efectos inevitables de esta acción; implicaría, por consiguiente, aprender a pensar creativa y reflexivamente a partir de los contenidos temáticos de las asignaturas y hacer el contraste con los grandes problemas de la sociedad actual.

En el ejercicio de la tarea filosófica, es imprescindible, desarrollar la capacidad crítico-creativa. Esta competencia permite “generar ideas originales e ingeniosas, combinarlas de una manera nueva y productiva y descubrir asociaciones poco comunes entre ellas” (Sanz de Acedo, 2012, p.69). Todo ello implica aprender a ver la realidad desde diferentes puntos de vista; es decir, apertura a los diversos aportes que desde las otras disciplinas se pueden hacer en el abordaje de un tema o problemática humana.

Desde esta perspectiva, es que “el saber filosófico se enseña en la Universidad bajo forma de métodos de investigación, de categorías, de conceptos, de criterios de validez de argumentación y de estructuras más o menos formales permitiendo construir los mundos físico, histórico, moral y racional” (UNESCO, 2009, p.38).

Anibal Beitía A.

El currículum por competencias de la Licenciatura en Humanidades con especialización en Filosofía, Ética y Valores de la Universidad de Panamá.

La Universidad de Panamá, como Institución de Educación Superior, tiene entre sus finalidades, la difusión del conocimiento a través de la formación científica, tecnológica, humanística y cultural, desde la perspectiva de la excelencia académica con una actitud crítica y productiva (Estatuto Universitario, Art. 2).

Desde el año 2004, esta Universidad, ha iniciado un proceso de cambios curriculares, para asegurar la formación de los futuros profesionales que demanda la sociedad.

El Modelo curricular adoptado por la Universidad de Panamá, es el de Formación por Competencias (2008), que considera tres áreas de competencia: cognitivas, procedimentales y la interpersonales/ valóricas/actitudinales.

- Cognitivas: fundamentadas en conocimientos disciplinares, saber, comprender, analizar.
- Procedimentales: integración de las acciones prácticas, saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas, elaborar proyectos, operar sistemas tecnológicos, físicos, informáticos y sociales.
- Interpersonales/ valóricas/actitudinales: permiten cooperar e interactuar con otros en función de un objetivo común, saber comportarse en situaciones diversas, participar y comprometerse, saber percibir situaciones.

A partir del planteamiento anterior, se consideran tres tipos de competencias:

- Básicas: Esenciales, las más importantes. Implícitas en las prácticas laborales y en la educación. Son las capacidades indispensables para el aprendizaje de una profesión. En ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (lenguaje oral, escrito, matemático).

- Genéricas: Necesarias para el desempeño de tareas, incluyen las básicas y se vinculan con la comunicación de ideas, manejo de la información, solución de problemas, trabajo en equipo (análisis, planeación interpretación, negociación). Posibilitan las transferencias de competencias laborales por lo que se denominan transversales.
- Específicas o profesionales: típicas de cada uno de los profesionales. Pueden tener relación en proporción importante con aquellas de otras profesiones pertenecientes a la misma familia de ocupaciones.

En la Universidad de Panamá, de acuerdo a la Política Académica Curricular, los Planes de estudio de las carreras constan de 2 áreas: Área de Formación General (que incluye asignaturas culturales y propedéuticas o de iniciación de la disciplina) y que a su vez integran el Núcleo Común de formación; y el Área de Formación Profesional, relacionada directamente con la carrera y que incluye asignaturas de Apoyo (marco de referencia y que actúan como pre-requisito) y las Asignaturas Fundamentales o Específicas, propias de la carrera.

En 2014, la Comisión Curricular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades, concreta la actualización de la **Licenciatura en Humanidades con especialización en Filosofía, Ética y Valores** (en adelante, se utilizará Licenciatura / Licenciado en FEV); la misma posee 140 créditos, 144 horas de clases y 49 asignaturas agregadas como sigue:

Tabla 1

Estructura del Plan de Estudio de la Licenciatura en FEV, asignaturas según área.

Áreas	Número de asignaturas
Área de Formación General	7
Área de Formación Profesional.	42
Apoyo	23
*Específicas	19
Total	49

*Asignaturas del área de Filosofía Práctica- 45.23% de formación ética-axiológica.

Anibal Beitía A.

Las asignaturas del área de formación profesional (correspondientes al área de Filosofía Práctica), son las siguientes: Axiología I, Axiología II, Ética I, Ética II, Antropología Filosófica, Filosofía de la Educación, Filosofía de la Religión, Filosofía del Derecho, Filosofía de los Derechos Humanos I, Filosofía de los Derechos Humanos II, Religiones Comparadas, Teoría del Estado y Constitución, Fenomenología de la Religión, Bioética I, Bioética II, Filosofía Política, Filosofía Social, Deontología y Teorías Emergentes.

El Perfil de Egreso de la Licenciatura en FEV de la Universidad de Panamá.

El diseño curricular de la carrera de Licenciatura en FEV, se actualizó en 2014 y presenta el perfil académico-profesional del egresado en tres áreas, a saber: de conocimiento, de habilidades y de actitudes.

A modo de síntesis, el egresado como Licenciado en FEV, posee un profundo conocimiento de las disciplinas filosóficas más relevantes y del desarrollo histórico de la filosofía; aplica las teorías y corrientes filosóficas en la interpretación de los diferentes aspectos de la cultura actual; emplea diversos métodos lógicos tanto para la enseñanza de la filosofía como para la solución de problemas sociales y humanos que afectan a la Comunidad; manifestando así, una actitud reflexiva, de apertura al diálogo y tolerancia con pensamientos diferentes. En la Tabla 2, están los 22 aspectos (separados por áreas), que conforman el Perfil de Egreso del Licenciado en FEV.

METODOLOGÍA

El estudio se enfoca en las asignaturas del área de formación profesional denominada Filosofía Práctica. Aquí es importante señalar que son diecinueve asignaturas del área de Filosofía Práctica, pero no se encontró el Programa Analítico de una de ellas. Por esta razón, es que el estudio se hace con los programas de dieciocho asignaturas.

La metodología es descriptiva, dado que busca detallar la integración de las competencias específicas contempladas en los programas analíticos de las asignaturas del área de Filosofía Práctica, respecto a las tres áreas (conocimiento, habilidades y actitudes) que describen el perfil académico y profesional.

El estudio es además explicativo, pues analiza el nivel de relación o articulación existente entre aspectos constitutivos del perfil de egreso con aquellos procesos formativos en el desarrollo de las asignaturas del área de Filosofía Práctica para explicar su significado dentro de los fundamentos del currículum y el modelo pedagógico existente.

Para el análisis curricular, se utilizaron tres matrices, una para cada área que contempla el perfil de egreso (área de conocimiento, área de habilidades y área de actitudes), las que permitieron establecer relaciones respecto a las competencias específicas de las 18 asignaturas del área de Filosofía Práctica que se analizaron.

Adicional, se elaboraron dos cuestionarios de 14 y 8 preguntas, para ser aplicados a estudiantes y docentes respectivamente. Los mismos indagaron sobre el nivel de apropiación que tienen los estudiantes de las competencias específicas, en las asignaturas del área de Filosofía Práctica y sobre las estrategias didácticas desarrolladas en clase. Ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos utilizando la V de Aiken.

La población en estudio está conformada por:

- Estudiantes: veintiún estudiantes que cursan la carrera de Filosofía, Ética y Valores, distribuidos por años académicos de la siguiente forma: cinco de 1er año (todos con siete asignaturas aprobadas del área de Filosofía Práctica), tres de 2do. año, dos de 3er. año y 11 de 4to. año (que han terminado el Plan de Estudio y están en Seminario como opción de Grado o están “recogiendo” materias).
- Profesores: se consideró una muestra de ocho, que imparten asignaturas del área de Filosofía Práctica.

RESULTADOS

Análisis de los programas: vinculación de las áreas de competencias, respecto al perfil de egreso.

Se revisaron los programas de 18 asignaturas, procurando analizar en cada uno, la vinculación de cada área de competencia (cognitivas, procedimentales y actitudinales), respecto al perfil de egreso. Los aspectos a evaluar se detallan en la tabla 2.

Tabla 2.

Aspectos a evaluar por área de competencia

Área de competencia	Aspectos a evaluar del perfil
Cognitivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posee un profundo conocimiento de las disciplinas filosóficas más relevantes. 2. Conoce el desarrollo de la historia de la filosofía. 3. Conoce las propuestas metodológicas contemporáneas para la investigación filosófica. 4. Conoce las bases conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la filosofía, ética y valores. 5. Maneja teorías científicas y humanísticas para la solución de problemas filosóficos actuales.
Procedimentales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza y sintetiza información relacionada con los problemas filosóficos. 2. Interpreta información de acuerdo con los criterios lógicos de coherencia, consistencia, corrección y validez. 3. Aplica teorías y corrientes filosóficas al interpretar diversos aspectos de la cultura actual. 4. Aplica recursos teóricos y metodológicos para el análisis de argumentos formales e informales. 5. Relaciona situaciones, problemas y teorías desde la perspectiva lógica, filosófica y epistemológica. 6. Comunica sus ideas de manera clara y coherente en forma oral y escrita. 7. Emplea métodos lógicos filosóficos para la solución de problemas. 8. Aplica métodos adecuados para la enseñanza de la filosofía, ética y valores.
Actitudinales	<ol style="list-style-type: none"> 1. cultiva el sentido crítico al desarrollo histórico de la filosofía. 2. Manifiesta actitud humanística frente a la vida y la sociedad. 3. Refleja actitud reflexiva, comprometida y solidaria ante los problemas humanos. 4. Gusto por promover el conocimiento filosófico en todos los ámbitos de la sociedad. 5. Colabora con especialistas de otras disciplinas en el tratamiento de problemas. 6. Apertura al diálogo y tolerancia con el pensamiento diferente. 7. Sensibilidad filosófica ante problemas sociales actuales. 8. Compromiso activo con la solución de problemas sociales y humanos. 9. Compromiso con los máximos ideales del género humano.

Los criterios de análisis son los siguientes:

- No Existe Relación (NER): No se evidencia ningún rasgo de modo explícito con el aspecto del área del perfil de egreso que se analiza.
- Existe Relación Parcial (ERP): Presenta por lo menos de uno a tres elementos correspondientes al área del perfil de egreso que se analiza.
- Existe Relación Total (ERT): Se evidencian rasgos explícitos con el aspecto del área del perfil de egreso que se analiza.

Área de competencia Cognitiva.

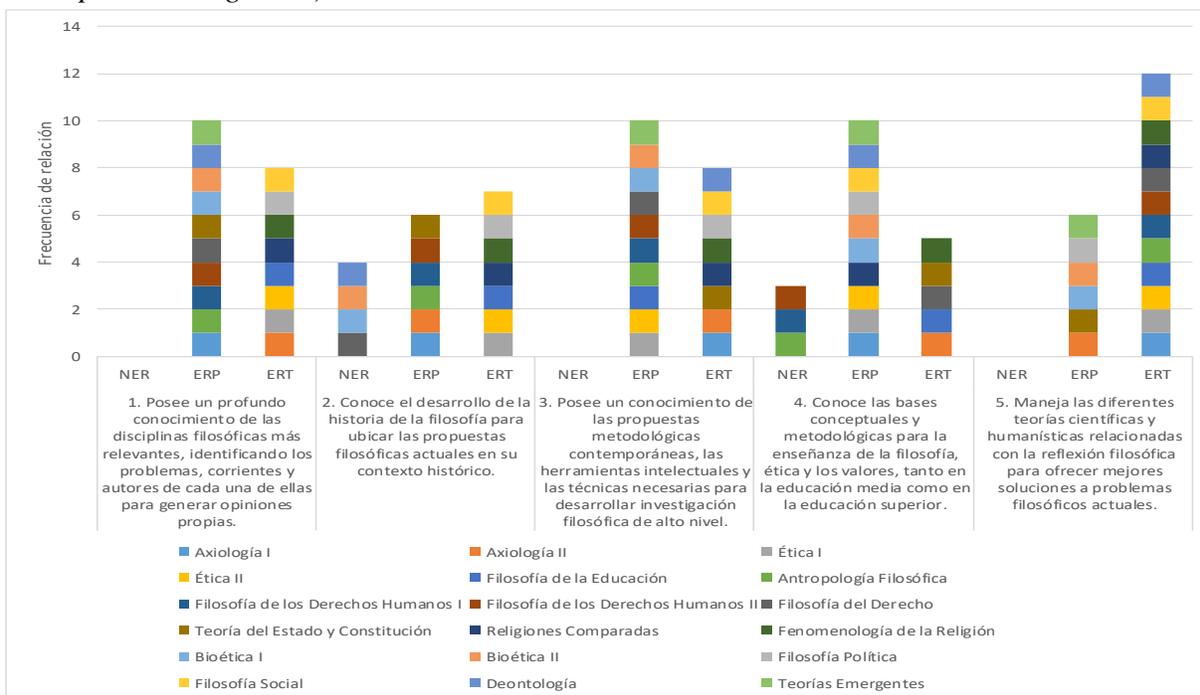
Para esta área se analizaron cinco aspectos del perfil, entre los que figuran: el conocimiento de las disciplinas filosóficas más relevantes; el conocimiento del desarrollo de la historia de la filosofía; el conocimiento de las propuestas metodológicas contemporáneas para la investigación filosófica; el conocimiento de las bases conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la filosofía, ética y valores; el manejo de teorías científicas y humanísticas para la solución de problemas filosóficos actuales.

En el primer aspecto “posee un profundo conocimiento de las disciplinas filosóficas”, coinciden diez asignaturas: (Antropología Filosófica, Axiología I, Filosofía de los Derechos Humanos I, Bioética I, Bioética II, entre otras). No obstante, sería necesario que todas las asignaturas del área de Filosofía Práctica articulen en su totalidad este aspecto, pues uno de los objetivos de la carrera es precisamente “proporcionar los conocimientos, marcos de referencia, elementos teóricos y metodológicos para comprender el desarrollo de las ideas filosóficas...”

En el segundo aspecto “conoce el desarrollo de la historia de la filosofía...” en cuatro asignaturas (Fil. del Derecho, Deontología, Bioética I y Bioética II), no existe relación de las competencias específicas con el Perfil de Egreso en este aspecto en concreto. El desarrollo histórico de la Filosofía permite ubicar un determinado planteamiento filosófico en el contexto socio-cultural correspondiente.

En el cuarto aspecto “conoce las bases conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la filosofía...”, hay tres asignaturas (Antropología Filosófica, Filosofía de los Derechos Humanos 1 y Filosofía de los Derechos Humanos 2), en la que no existe relación de las competencias específicas con este aspecto en particular. Desde el contenido temático de cada asignatura filosófica, se ha de suscitar la importancia de potenciar un asertivo y sistemático proceso de enseñanza – aprendizaje de la filosofía. En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía requiere de nuevas estrategias pedagógicas que permitan la consolidación de un pensamiento crítico-reflexivo. Una de estas nuevas estrategias es el Método Socrático de Oscar Brenifier, inspirado en el conocido método de la mayéutica socrática. Se desarrolla mediante una “reflexión grupal progresiva, a través de preguntas, reformulaciones y objeciones”. (UNESCO, 2009, p. 21). Se trata de un diálogo argumentativo “confrontativo” para que, comprendiendo la idea principal del tema, los alumnos con la ayuda del educador se puedan apropiar de la misma.

Figura 1
Relación de las competencias específicas por asignaturas con el perfil de egreso (Área de competencia cognitiva).



Fuente: Programas analíticos de las asignaturas del área de Filosofía Práctica de la Licenciatura en FEV.

Llama la atención que, en 12 asignaturas, existe una relación total (ERT), entre las competencias específicas y el quinto aspecto del perfil de egreso (“manejo de teorías científicas y humanísticas para la solución de problemas filosóficos actuales”).

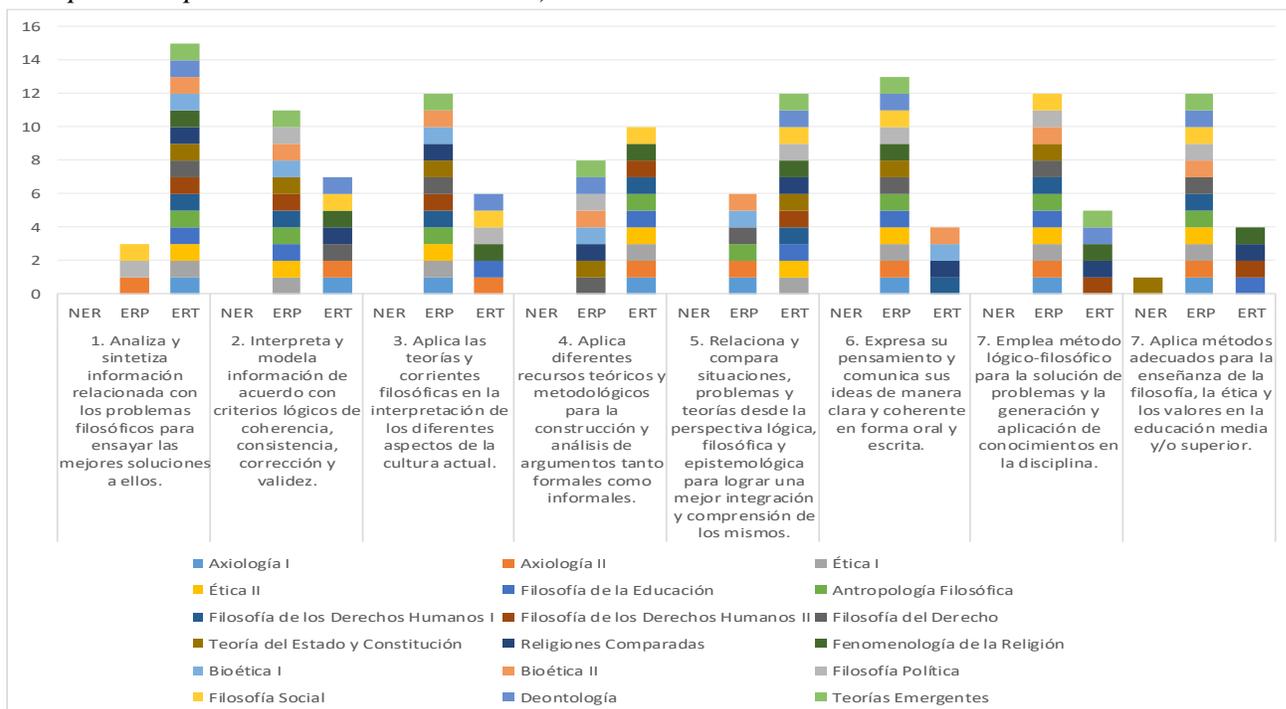
Este hecho lleva a preguntarnos si en el proceso de formación académica del futuro Licenciado en Filosofía, se enseña filosofía o se aprende a filosofar. Objetivamente, pueden ocurrir ambas acciones. El proceso educativo implica tomar en cuenta “...la doble realidad en la que está inmerso: la educabilidad y la educatividad” (Cuéllar, 2012, p.40). La primera consiste en esa capacidad o disponibilidad del ser humano para ser formado, es decir, para ser educado. La segunda, en cambio, se refiere a esa capacidad o facultad del ser humano para educar a otros, para enseñar a “aquél que no sabe eso todavía”. Por ello, el proceso de enseñanza lleva consigo la intención de que el otro o los otros, aprendan algo de modo sistemático y significativo.

Área de competencia Procedimental.

Para esta área se analizaron ocho aspectos, entre los que figuran la habilidad de: analizar y sintetizar información relacionada con los problemas filosóficos; interpretar información de acuerdo con los criterios lógicos de coherencia, consistencia, corrección y validez; aplicar teorías y corrientes filosóficas al interpretar diversos aspectos de la cultura actual; aplicar recursos teóricos y metodológicos para el análisis de argumentos formales e informales; relacionar situaciones, problemas y teorías desde la perspectiva lógica, filosófica y epistemológica; comunicar sus ideas de manera clara y coherente en forma oral y escrita; emplear métodos lógicos filosóficos para la solución de problemas y aplicar métodos adecuados para la enseñanza de la filosofía, ética y valores .

Figura 2

Relación de las competencias específicas por asignaturas con el perfil de egreso (Área de competencia procedimental - habilidades).



Fuente: Programas analíticos de las asignaturas del área de Filosofía Práctica de la Licenciatura en FEV.

Destaca que en relación al aspecto “Analiza y sintetiza información relacionada con los problemas filosóficos...”, la mayor parte de las asignaturas evidencian que Existe relación Total (ERT). Por otra parte, se puede observar que, en seis aspectos, existe una relación parcial (ERP) de las competencias específicas con el perfil de egreso. Estos aspectos son los siguientes: interpreta información con criterios lógicos; aplica teorías y corrientes filosóficas al interpretar diversos aspectos de la cultura actual; aplica recursos teóricos y metodológicos para el análisis de argumentos formales e informales; comunica ideas de manera clara y coherente en forma oral y escrita; emplea métodos lógicos filosóficos para la solución de problemas y, aplica métodos adecuados para la enseñanza de la filosofía, ética y valores.

En el caso de “expresa su pensamiento y comunica sus ideas de manera clara y coherente en forma oral y escrita”, trece asignaturas establecen apenas una relación parcial (ERP).

Para los aspectos tres, siete y ocho (Aplica teorías y corrientes filosóficas al interpretar diversos aspectos de la cultura actual; emplea métodos lógicos filosóficos para la solución de problemas y, aplica métodos adecuados para la enseñanza de la filosofía, ética y valores), hay siete asignaturas que coinciden en establecer una relación parcial. Estas asignaturas son: Filosofía del Derecho, Filosofía del Derecho I, Antropología Filosófica, Ética I, Ética II, Axiología I, Axiología II. Las últimas cinco de estas asignaturas pertenecen al Primer Año de la Licenciatura en FEV: Antropología Filosófica, Ética I, Ética II, Axiología I, Axiología II.

Es clave que el docente fomente competencias específicas desde los inicios de la formación académica universitaria del futuro Licenciado en Filosofía. Esto implicaría la transformación oportuna de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía. Se trata de cultivar “habilidades” propias para el quehacer filosófico y esto se logra también con adecuadas estrategias didáctico-filosóficas que el docente desarrolle progresivamente.

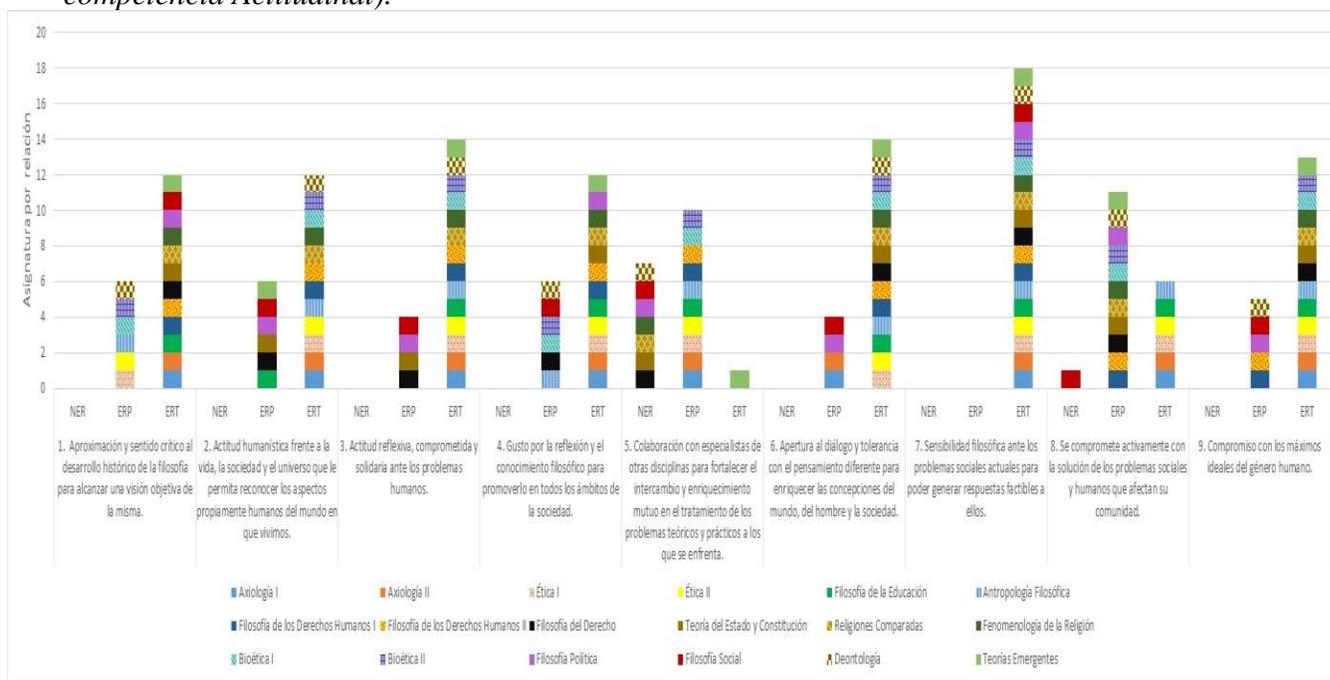
En el planeamiento didáctico, el docente podría potenciar el logro del aspecto del perfil que indica “la aplicación de métodos adecuados para la enseñanza de la filosofía y la utilización de métodos lógicos para la solución de problemas”. En esa búsqueda de la verdad y en el querer saber el porqué de las cosas, es importante aprender a utilizar, entre otros, el método mayéutico, el método dialéctico, el método racionalista, el método analítico-lingüístico, el método trascendental. Entonces curricularmente, se podría colocar la materia de Métodos Filosóficos en primer año; actualmente está en tercer año.

Lo importante es que la Comisión Curricular al aprobar los Planes de cada carrera, verifique que las competencias específicas estén articuladas con el perfil de egreso y además considere la posibilidad de horas prácticas; actualmente ninguna asignatura de la Licenciatura en FEV, tiene horas prácticas. A través de experiencias de aprendizaje fuera del aula, también se consolida y se construye un nuevo conocimiento científico-filosófico.

Área de competencia Actitudinal.

Para esta área se trabajaron nueve aspectos, entre los que figuran el cultivo del sentido crítico al desarrollo histórico de la filosofía; actitud humanística frente a la vida y la sociedad, actitud reflexiva, comprometida y solidaria ante los problemas humanos; gusto por promover el conocimiento filosófico en todos los ámbitos de la sociedad; colaboración con especialistas de otras disciplinas en el abordaje de problemas; apertura al diálogo y tolerancia con el pensamiento diferente para enriquecer las concepciones del mundo, del hombre y de la sociedad; sensibilidad filosófica ante problemas sociales actuales; compromiso activo con la solución de problemas sociales y humanos y, compromiso con los máximos ideales del género humano.

Figura 3
Relación de las competencias específicas por asignaturas con el perfil de egreso (Área de competencia Actitudinal).



Fuente: Programas analíticos de las asignaturas del área de Filosofía Práctica de la Licenciatura en FEV.

Se observa que, en 7 de 9 aspectos, se indica ERT (existe una relación total) de las competencias específicas con los enunciados del perfil de egreso.

Llama la atención positivamente, que en el séptimo aspecto “sensibilidad filosófica ante los problemas sociales actuales y la actitud reflexiva, comprometida y solidaria ante los problemas

humanos”, todos los programas analíticos presentan relación total (ERT) de las competencias específicas con el perfil de egreso. Esto evidencia que al menos “teóricamente”, en los programas analíticos de asignaturas, se visualiza el fomentar una actitud humanista desde la formación académica filosófica.

Sin embargo, es importante señalar que en el quinto aspecto “colaboración con otros especialistas de otras disciplinas...” , 10 asignaturas (Bioética I, Bioética II, Filosofía de los Derechos Humanos I, Filosofía de los Derechos Humanos II, Antropología Filosófica, Filosofía de la Educación, Ética I, Ética II, Axiología I, Axiología II) evidencian una ERP; mientras que en 7 asignaturas (Filosofía del Derecho, Teoría del Estado y Constitución, Religiones Comparadas, Fenomenología de la Religión, Filosofía Social, Deontología, Filosofía Política), no existe relación (NER) .

De lo dicho anteriormente, se puede inferir que el docente ha de motivar al alumno para que trascienda la actividad de interpretar y comprender textos filosóficos en abstracto y los pueda correlacionar con la vida cotidiana y, progresivamente, aprenda a trabajar de forma colaborativa e interdisciplinaria con los demás. En efecto, la Filosofía no solo sirve para explicar y describir la realidad, sino también para transformarla, desde el empoderamiento de una actitud reflexiva y comprometida con la sociedad misma.

Análisis de las encuestas a docentes

Con el objetivo de identificar las actividades y técnicas didácticas que promueven los docentes para integrar las competencias específicas de las asignaturas del área de Filosofía Práctica con el Perfil de Egreso de la Licenciatura en FEV, consultamos a los profesores que impartían dichas asignaturas y obtuvimos los siguientes resultados más significativos.

El 63 % de los encuestados, manifiestan que al elaborar la programación didáctica semestral sí relacionan el perfil de egreso con las competencias específicas. Sin dudas, el planeamiento didáctico es clave para operacionalizar o visibilizar el perfil de egreso. Ahí se selecciona el contenido, se toman en cuenta las competencias específicas y se prevé de algún modo las

Anibal Beitía A.

actividades pedagógicas que reforzarán el proceso de enseñanza-aprendizaje todo lo cual contribuye a mantener la secuencia entre los contenidos temáticos y el tipo de profesional que se desea formar.

Así mismo, se les preguntó a los profesores encuestados, qué técnicas y actividades que utilizan para potenciar en los alumnos el área de conocimiento, de habilidades y de actitudes referente al perfil de egreso

- En cuanto al área de conocimiento, el 17.95% emplea el ensayo, seguido de un 15.38% que utiliza la lectura analítica de textos filosóficos y, con igual porcentaje (12.82%), aparecen empatados las técnicas del debate y de la exposición dialogada.
- En cuanto al área de habilidades, el 20.69% utiliza la lectura analítica de textos filosóficos y luego, con el mismo porcentaje (13.79%), aparecen el ensayo, el debate y la exposición oral dialogada. No obstante, consideramos que las habilidades se cultivarían también cuando los estudiantes hacen algo en concreto o se aproximan a esa realidad de hacer, como podría ser el estudio de casos (que aparece con apenas un 3.45%), entre otras técnicas didácticas.
- En cuanto al área de actitudes, el 19.23% de los profesores encuestados considera que, a través de la lectura analítica de textos filosóficos, se podría reforzar esta área, seguido de un 15.38% que consideran que se podría cultivar a través de debates y resúmenes. Sin embargo, consideramos que el análisis de textos filosóficos, como los resúmenes, pueden fortalecer grandemente las competencias cognitivas.

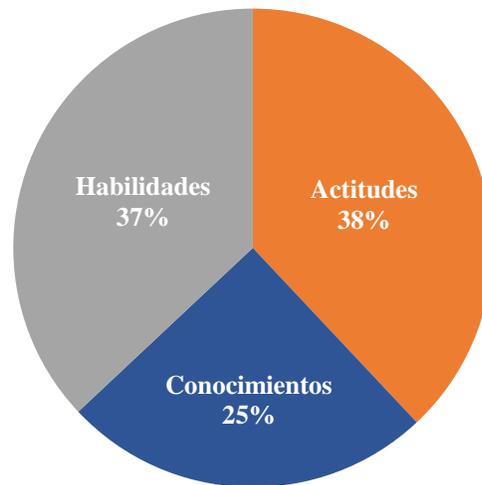
A través del debate se aprende a escuchar con respeto, a tolerar las ideas con las que no se está de acuerdo. Esta parte “humana” de cultivar buenas actitudes, es fundamental que esté presente en el perfil del profesional de la Filosofía. Precisamente, es el área que los docentes encuestados consideran como la más débil en la formación actual de los estudiantes que cursan la carrera de Filosofía.

En la Figura 4, se visualiza que, para los docentes, el área del perfil de egreso más débil en la formación actual de los estudiantes, es la de actitudes (38 %), seguida muy de cerca por el área

de habilidades (37%) y en tercer lugar el área de conocimiento (25%).

Figura 4.

Área del perfil de egreso que los profesores consideran como la más débil en la formación actual de los estudiantes de la Licenciatura en FEV.



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes de la Licenciatura en FEV, que tienen a cargo asignaturas del área de Filosofía Práctica. 2017.

Por lo tanto, se puede inferir que es necesario forjar mejores actitudes en los futuros profesionales de la Filosofía y evitar lo que se podría llamar cierta “vanidad intelectual”. Recordemos que precisamente uno de los quehaceres del filósofo es generar la reflexión a través de continuas preguntas en la búsqueda de respuestas asertivas; y que toda tarea reflexiva esperaría una actitud de escucha, de diálogo fraterno y por supuesto, de un auténtico espíritu de “comunidad de aprendizaje”.

Análisis de las encuestas a estudiantes

De la aplicación de las encuestas a 21 estudiantes se evidencia, de manera más significativa lo siguiente:

Respecto a si conocían las bases metodológicas para la enseñanza de la Filosofía, el 65% señala

Anibal Beitía A.

que sí las conocen frente a un 35% que respondió negativamente. Es esencial que los egresados de la Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores puedan fomentar el aprender a filosofar y hacerlo con un dinamismo pedagógico. De ahí, que resulte imprescindible favorecer el conocimiento y apropiación de las bases metodológicas para la enseñanza de la Filosofía en los estudiantes que cursan en la actualidad esta carrera. Esta es precisamente una de las competencias específicas que habría que articular más con el perfil de egreso, a saber, el empoderamiento de una adecuada metodología didáctico-filosófica; que ayudaría a eliminar progresivamente el mito que la filosofía es difícil de enseñar y de comprender.

Por otra parte, a los estudiantes encuestados se les pidió responder si tenían dominio para saber interpretar y generar nueva información de carácter filosófico, a esto el 20% manifestó que no, frente al 80% que respondió afirmativamente. La comprensión de la información que contiene un texto filosófico implica la habilidad de interpretarlo adecuadamente. Para ello, se requiere la capacidad de relacionar las partes con el todo y viceversa, comparar, secuenciar, etc.

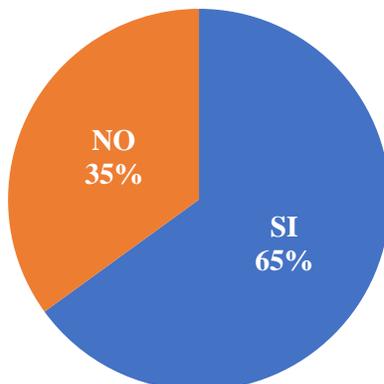
Por lo tanto, habría que reforzar en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en FEV, la adquisición de las competencias para interpretar y generar nueva información de carácter filosófico. Recordemos que una sólida formación profesional filosófica demanda del cultivo de competencias cognitivas para valorar con profundidad la información y construir nuevos conocimientos.

Ante la pregunta, de si durante la formación académica se desarrolla la habilidad de argumentar y refutar cuestiones filosóficas actuales; el 80% respondió afirmativamente mientras que el 20% dijo que no. Es importante señalar que una de las competencias propias que se requieren en el área de la Filosofía Práctica es precisamente, la habilidad para argumentar y refutar dilemas éticos actuales. En definitiva, aplicar planteamientos éticos a situaciones morales controversiales, requiere de una reflexión profunda para considerar varias opciones y así elegir la mejor en ese caso humano concreto.

Por consiguiente, ante la pregunta de si conocían el perfil de egreso de la Licenciatura en FEV, el 65% respondió afirmativamente y un 35% señaló que no, tal como se aprecia en la Figura 5.

Figura 5.

Conocimiento por los estudiantes del perfil de egreso de la Licenciatura en FEV. Año 2017.



Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes de la Licenciatura en FEV que cursaban el I, II, III y IV año. 2017.

El perfil de egreso constituye uno de los componentes básicos del diseño curricular. Permite al estudiante universitario proyectarse o visualizarse como un profesional idóneo, con los conocimientos, habilidades y actitudes propias de su disciplina; en este caso, del quehacer filosófico. Para ello, directa o indirectamente, cada profesor fomentará que sus estudiantes se “apropien” de dicho perfil.

CONCLUSIONES

Concebir el currículum desde la perspectiva de un modelo basado en competencias, significa recuperar la importancia y validez que tienen los procesos de aprendizajes. Así, al aproximarnos a la dimensión epistemológica, cognitiva y pedagógica que tiene como fundamento subyacente el Diseño Curricular de la Licenciatura en Humanidades con especialización en Filosofía, Ética y Valores, se devela la necesidad de articular oportunamente las competencias específicas con el perfil de egreso, desde el programa analítico de cada asignatura del área de Filosofía Práctica.

Anibal Beitía A.

El conocimiento por sí mismo no necesariamente va a forjar sólidos profesionales. Por lo tanto, se requiere durante el proceso formativo, el fortalecimiento de actitudes éticas y axiológicas, que favorezcan un crecimiento académico y humanístico del futuro Licenciado en FEV. Esto indica que no es prudente cultivar competencias cognitivas separadas de valores éticos-sociales que han de inspirar a la construcción de una sociedad más justa, fraterna y equitativa.

Para promover una visión renovada del proceso formativo del futuro Licenciado en Filosofía, es imprescindible ofrecer una formación curricular actualizada al docente universitario que imparte clases en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Panamá, en el área de Filosofía Práctica. Esto implica, por una parte, mejorar la calidad de los métodos y estrategias de enseñanza - aprendizaje de la Filosofía. Por otra parte, se trata de que el docente asuma, a su vez, los nuevos paradigmas educativos; es decir, que se convierta en un facilitador o mediador del aprendizaje. Para ello, irá dejando prudentemente a un segundo lugar, el modelo educativo tradicional, donde el protagonista es precisamente el docente con la famosa y válida aún “clase magistral” y así, dar paso progresivamente a una pedagogía, inspirada en el enfoque constructivista.

El nivel de apropiación de las competencias específicas que tienen actualmente los estudiantes de la Licenciatura en FEV, indica que hay que potenciarlas más. Las competencias son habilidades que se articulan continuamente y que progresivamente, conducirían hacia el saber conocer, saber ser y saber hacer de quien se dedica a la tarea filosófica. En efecto, el estudiante universitario de Filosofía debería cultivar con profundidad creciente un pensamiento crítico-reflexivo y aprender a tomar decisiones asertivas en situaciones complejas de la vida cotidiana. Para saber elegir bien, es necesario saber argumentar y debatir válidamente. Una forma de desarrollar esta competencia sería creando espacios académicos interdisciplinarios. De esta forma, el docente fomentaría en los estudiantes, la posibilidad de que además de procesar la información, la puedan reconstruir desde otros enfoques y aplicarla en nuevas situaciones.

REFERENCIAS

- Cuéllar, H. (2012). *¿Qué es la filosofía de la educación?*. México, Editorial Trillas.
- Flamarique, L. (2008). Enseñanza de la Filosofía. Apuntes para la Universidad del siglo XXI. *Pensamiento y Cultura*, (Vol. 11-1), pp. 95-112. https://www.academia.edu/24448030/Enseñanza_de_la_filosofía._Apuntes_para_la_universidad_del_siglo_XXI
- González, L. (2007). Formación Universitaria por competencias 2007-16. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. https://www.researchgate.net/publication/275275474_Formacion_universitaria_por_competencias_2007-16
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U, Bogotá.
- Sanz de Acedo, M. (2012). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- Santivañez, V. (2012). *Diseño curricular a partir de competencias*. Bogotá, Ediciones de la U.
- Solange, C., Herrero M., García L. (2007). Formas de racionalidad filosófica: su impacto en la metodología de la enseñanza de la Filosofía. *Cuadernos de Educación*. (Número 5), pp. 159- 174. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/726/686>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOE ediciones.
- Tovar, M. y Sarmiento P. (2011). *El diseño curricular, una responsabilidad compartida*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28321543012>
- UNESCO. (2009). *Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa
- Universidad de Panamá. (2008). *Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá*. Ediciones Universidad de Panamá.
- Universidad de Panamá. (2008). *Estatuto Universitario*. Ediciones Universidad de Panamá

Innovación metodológica en la universidad: Análisis del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria

Pág. 169 - 185

*Noelia Martínez
Hervás

** Miguel Ángel
Jiménez
Rodríguez

*Universidad Católica
de Valencia San
Vicente Mártir.

noelia.martinez@ucv.es

**Universidad Católica
de Valencia San
Vicente Mártir

mangel.jimenez@ucv.es

Fecha de entrega:
octubre de 2020

Fecha de aceptación:
diciembre de 2020

RESUMEN

Este artículo señala el impacto del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria (IDU) que imparte la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV) sobre la formación pedagógica del profesorado universitario, un instrumento fundamental para la adaptación a las nuevas exigencias marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

La muestra del estudio estuvo constituida por un grupo experimental IDU, formado por 36 profesores que cursaron dicha formación durante la investigación; un grupo experimental, formado por 6 profesores que además implementaron una metodología centrada en el aprendizaje y un grupo control, formado por 27 profesores que no habían realizado la formación.

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas de pretest y postest. La recogida de datos se llevó a cabo mediante dos instrumentos diferenciados, un cuestionario escala tipo Likert y un portafolios para analizar la implementación de la metodología llevada a cabo por el profesorado del grupo experimental.

Se concluyó que el grupo experimental IDU modificó sus creencias sobre la importancia de la formación pedagógica.

Palabras clave: Formación pedagógica en educación superior; metodologías centradas en la enseñanza; metodologías centradas en el aprendizaje; Espacio Europeo de Educación Superior; curso de Iniciación a la Docencia Universitaria

Methodological innovation in the university: Analysis of the course of Initiation to University Teaching

Abstract

This article points out the impact of the Introductory Course to University Teaching (IUT) taught by the Valencia San Vicente Mártir Catholic University on the pedagogical training of university teachers, a fundamental instrument for adapting to the new demands set by the European Higher Education Area.

The study sample was made up of an IUT experimental group, made up of 36 teachers who took this training during the research; an experimental group, made up of 6 teachers who also implemented a methodology focused on learning and a control group, made up of 27 teachers who had not completed the training.

A quasi-experimental design with pretest and posttest measurements was used. Data collection was carried out using two different instruments, a Likert-type scale questionnaire and a portfolio to analyze the implementation of the methodology carried out by the teaching staff of the experimental group.

It was concluded that the IUT experimental group modified their beliefs about the importance of pedagogical training.

Keywords: Pedagogical training in higher education; teaching-centered methodologies; learning-centered methodologies; European Higher Education Area; Introductory course to University Teaching.

INTRODUCCIÓN

Enseñar hoy en día en la universidad es una tarea difícil y compleja. Las razones son muchas. En primer lugar, estamos ante una universidad de masas, por tanto el alumnado no será homogéneo, lo cual exige métodos de enseñanza diferentes. En segundo lugar, se ha producido un cambio en la concepción de la universidad, según Marín y Teruel (2004):

El concepto de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado notablemente y el mundo de la docencia se presenta con una identidad borrosa. La nueva cultura educativa que emerge de la llamada sociedad del conocimiento y las nuevas demandas de aprendizaje universitario reclaman una profunda revisión y reestructuración de nuestras formas de enseñar y aprender en la universidad (p.139).

Es decir, la universidad tiene que enseñar a sus estudiantes a aprender, tiene que formar profesionales cultos y responsables y, además, la universidad tiene que estar abierta al cambio, tiene que ser una entidad flexible y con facilidad para adaptarse. Por tanto, los estudiantes además de conocimientos necesitarán otras capacidades y estrategias que les ayuden a formarse como personas de forma integral y profesionales responsables. Así pues, desde esta perspectiva, enseñar en la universidad está pidiendo un cambio de paradigma, de modelo, puesto que el profesor universitario ya no será solamente un profesor sino también un educador. Siguiendo a Miguel (2003), actualmente nadie se cuestiona que la función docente universitaria constituye una actividad compleja que implica un conjunto de habilidades y técnicas específicas para que su ejecución tenga un nivel de éxito razonable.

Por tanto, dichas transformaciones han suscitado no solo la necesidad de redefinir los conceptos de educar, enseñar y aprender sino también las funciones del docente como figura principal de las intervenciones educativas (Arànega, 2013; Cruz, 2003b; Monereo y Pozo, 2003) y en consecuencia, llevan implícitas unas implicaciones didácticas, en sus nuevos modelos de enseñanza. Es necesario pasar de metodologías trasmisoras o lo que se conoce como modelo centrado en la enseñanza a metodologías centradas en el estudiante o modelo centrado en el aprendizaje.

Pero cualquier modificación, necesita un proceso de adaptación y ese proceso tiene que ir acompañado de los recursos y las medidas pertinentes para llevarlo a cabo y que los resultados sean satisfactorios para todos. Además, conlleva un cambio de mentalidad y de convicciones, lo cual no es fácil de conseguir, puesto que este cambio de paradigma implica pensar nuestra materia no desde ella misma sino desde la perspectiva de los estudiantes. En palabras de Cruz (2003b) esto “supone la subordinación de los contenidos disciplinares de los programas de formación a los resultados de aprendizaje esperados, es decir, a las competencias” (p. 194). Por consiguiente, se requiere el desarrollo paralelo de nuevas competencias en los profesores y por tanto, un cambio en la metodología docente, lo cual implica, principalmente, quitarle importancia a la lección magistral para pasar el profesor a adoptar el rol de guía para que el alumno aprenda de forma autónoma (Bozu y Canto, 2009). Se considera que en todo proceso de innovación o reforma educativa, el profesorado es un elemento clave, puesto que no se puede desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno o en la innovación como medio para conseguir la calidad, si no se incide de una manera clara y precisa en el profesorado y en sus competencias (Mas, 2011; Aránega, 2013).

Por tanto, las acciones formativas tendrán que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir y aplicar los conocimientos y las competencias necesarias para llegar a ser profesionales más eficaces y eficientes. Según Cruz (2003a):

Los conocimientos intuitivos, naturales o espontáneos son insuficientes para cumplir con las exigencias de calidad y excelencia que hoy plantea la formación en cualquier campo. Es necesaria la profesionalización para superar el nivel meramente artesanal e intuitivo en el desarrollo de la tarea docente (p. 62).

En consecuencia, los programas de formación serán el medio a través de los cuales podremos alcanzar esa preparación rigurosa y compleja que exige la calidad en la docencia y tendrán que estar recogidos en un plan de formación reconocido a nivel institucional, la finalidad del cual sea facilitar al profesorado la adaptación a los cambios que se están produciendo en el ámbito educativo.

Por esta razón en esta investigación se pretende analizar el curso de Iniciación a la Docencia Universitaria que ofrece la Universidad Católica de Valencia (UCV) San Vicente Martir a su profesorado para determinar si es una buena herramienta de cambio de actitud, si gracias a dicha formación el profesorado percibe la importancia del cambio metodológico como instrumento imprescindible para adaptarse a las nuevas formas de enseñar y de aprender, y es capaz de implementarlas.

Formación pedagógica: Curso de Iniciación a la Docencia

El curso de Iniciación a la Docencia Universitaria se incluye en el plan de formación anual que se ofrece al profesorado de la UCV- San Vicente Mártir. Dicho curso va dirigido, por una parte, a los docentes que se incorporan a la UCV, y por otra, a facilitarles la adaptación a los cambios en concepciones y en prácticas y prepararlo para la innovación y el desarrollo profesional continuado

Por tanto, los objetivos que persigue este curso son los siguientes:

- Facilitar la integración del profesorado en la Universidad.
- Profundizar en el estilo propio y el proyecto educativo de la UCV.
- Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante la profesión que permita realizar procesos de mejora constante.
- Dotar al profesorado de recursos pedagógicos necesarios para la mejora de la docencia universitaria.
- Establecer una vía de formación que permita la adaptación a las exigencias de la nueva reglamentación universitaria.

Una vez analizada la literatura sobre los cursos de formación y los distintos modelos, se puede decir que este curso responde a muchas exigencias que se han marcado como prioritarias para que una formación del profesorado universitario funcione. Por una parte, el curso cuenta con un módulo sobre el contexto institucional en el que se desarrolla así el tipo de profesional que se quiere formar. De ahí que el curso empiece con los módulos que hacen referencia a la organización y funcionamiento de esta institución. Además, también incluye formación sobre la

investigación y publicación como parte indisoluble de la profesión del profesor universitario. Por otra parte, respecto a la metodología utilizada, se ajusta a las características específicas de los modelos de formación, puesto que es un curso que se realiza *in-service*, es decir, va dirigido al personal docente investigador contratado y hace uso de metodologías activas que después se exigen en la parte práctica del módulo (Fernández, 2003). Hecho que también hay que remarcar, no se trata de un modelo solo teórico, sino que partiendo de las necesidades de la institución y del perfil de docente que se quiere conseguir, se inserta toda una parte práctica, basada en la mentorización, puesto que es una práctica basada en la experiencia propia, no en la observación, y que está acompañada en todo momento por un mentor o tutor, experto en este ámbito, que sirve de guía para la planificación, diseño e implementación de una tarea docente elaborada por el mismo participante del curso (Mas, 2011; Torrá et al., 2013).

Este rasgo metodológico de la asignatura enlaza con el instrumento de evaluación usado para obtener la acreditación, el portafolios docente, un instrumento usado en muchos de los cursos que se están llevando a cabo tanto a nivel nacional como internacional, porque favorece la dialéctica entre la teoría y la pedagogía, sirve de retroalimentación para la actuación docente implementada y la conecta directamente con la teoría recibida (Langevin, Grandtner y Ménard, 2008; Ketele, 2003; Escudero, 2003). Siguiendo la clasificación de Cáceres (s.f.), aunque no hay un modelo o programa único de formación, teniendo en cuenta el conjunto de características del profesional y el profesor en el contexto real, podemos afirmar, por tanto, que estamos ante un modelo crítico-reflexivo en el que el mismo participante realiza una introspección de su tarea docente, lo cual nos lleva a afirmar que estaría también en sintonía con el modelo transformador.

Por último hay que destacar que la duración del mismo, 120 horas, también es similar a las exigidas por otras universidades, ya que se imparte durante todo el año académico.

MATERIALES Y MÉTODOS

La muestra del estudio ha sido el profesorado de la misma universidad. Un primer grupo designado como grupo control, formado por 27 profesores de diversas edades, sexo, titulaciones y departamentos. La particularidad de estos docentes es que no habían realizado el curso IDU durante la investigación. Un segundo grupo, designado como grupo experimental IDU, formado por 36 profesores también de diversas edades, sexo, titulaciones y departamentos, pero en este caso estaban matriculados en el curso IDU durante la investigación. Finalmente, un tercer grupo de profesorado, formado por 6 participantes, designado como grupo control, que además de cursar el programa de formación e implementar una metodología innovadora centrada en el aprendizaje en alguna de sus asignaturas, han estado dispuestos a formar parte de esta investigación y se han analizado los portafolios docentes aportados. Esta muestra también está formada por profesorado de diversas edades, sexo, titulaciones y departamentos.

En cuanto al método, siguiendo a Denzin (1989), se ha adoptado una estrategia de *triangulación metodológica*, puesto que se ha optado por la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos. Tal y como expresa Morse (1991), la finalidad de una investigación es obtener resultados complementarios que contribuyan a la validación de la hipótesis, y es por eso que cada uno de los métodos utilizados, tanto el cuestionario como el portafolios docente, se ha tratado y se ha analizado con el mayor rigor y como métodos únicos por ellos mismos.

Además, por una parte, también se ha hecho uso de un diseño cuasi-experimental, ya que aunque comparte las características de un experimento, puesto que se hace la aplicación de un programa de formación sobre un grupo experimental y usamos también un grupo de control, la evaluación se ha llevado a cabo entre grupos no equivalentes, es decir, entre dos grupos que aunque sean de la misma universidad no han sido seleccionados al azar, sino que la clave de selección de la muestra ha sido la participación en el programa de formación y la libre voluntad de participar en la investigación. Por otra parte, cabe señalar que se trata de un estudio de casos, para poder evaluar la implementación de las metodologías activas del profesorado y así profundizar en los cambios desarrollados a partir del curso IDU.

Para ello, precisamos de la aplicación triádica-técnica, al interrelacionarse los datos cuantitativos con el paquete estadístico SPSS 19.0., entre los datos del análisis intergrupar del grupo experimental IDU y el grupo control (Pretest, Postest según los valores de mediciones cuantitativas desde la escala de grados Likert); análisis intragrupal observado entre la evolución de cada grupo del pretest al postest. Estos análisis intergrupales, permitieron observar las puntuaciones medias, según el grupo control y experimental IDU en el análisis intergrupar pretest. Articulado por el análisis cualitativo amplificativo de los resultados desvelados.

La recogida de datos se ha hecho mediante dos instrumentos diferenciados, uno cuantitativo y otro cualitativo. Respecto al instrumento cuantitativo, se ha aplicado un cuestionario-escala tipo Likert de cinco grados. Los dos cuestionarios han sido elaboración propia, partiendo del modelo teórico de Azjen y Fishbein (1980), puesto que se ha considerado que es un modelo idóneo para explicar el cambio de actitudes. Dichos cuestionarios han sido validados por una parte, por 10 jueces expertos, y por otra, analizando el índice de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para los tres grupos de profesorado, este cuestionario ha sido una medida de pretest y de postest, para evaluar el impacto del curso IDU en las actitudes del profesorado ante la innovación metodológica. De hecho, consta de 23 ítems que hacen referencia a tres dimensiones: una dimensión más general en la que se ha medido la actitud del profesorado ante el cambio metodológico determinado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); otra más próxima donde se evalúa la actitud ante metodologías centradas en el aprendizaje en la práctica docente, y finalmente, una tercera dimensión, en la que se incluye la repercusión que para ellos tienen las metodologías activas en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por otra parte, además de estos instrumentos, se han utilizado otros cualitativos para poder evaluar la implementación de las metodologías centradas en el aprendizaje del profesorado del curso IDU participante en el estudio de casos. Para eso se ha analizado el portafolios docente formado por los siguientes apartados:

1. Biografía docente
2. Filosofía de enseñanza
3. Actividades y responsabilidades docentes
4. Elaboración de materiales docentes
5. Formación continua

6. Investigación en docencia

RESULTADOS

Resultados cuantitativos

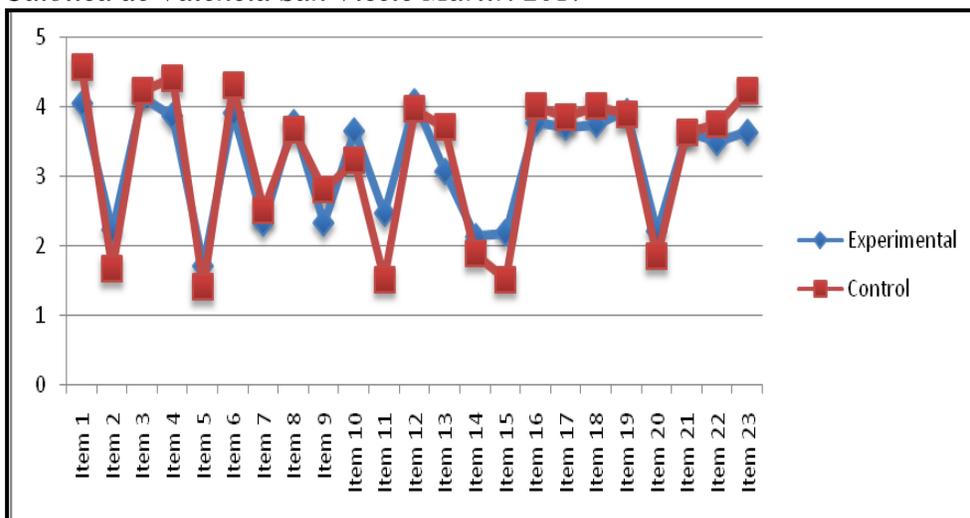
En primer lugar, se presentan los datos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS 19.0., tanto del análisis intergrupar, comparando el grupo experimental IDU y el de control en el pretest y en el postest; así como los obtenidos del análisis intragrupal para observar la evolución de cada grupo del pretest al postest.

Análisis intergrupar

Se presentan en forma de gráficos con las puntuaciones medias del grupo de control y experimental IDU en el análisis intergrupar pretest.

Figura 1

INTER Prest Medidas Grupos experimental de profesores IDU y Control. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. 2017



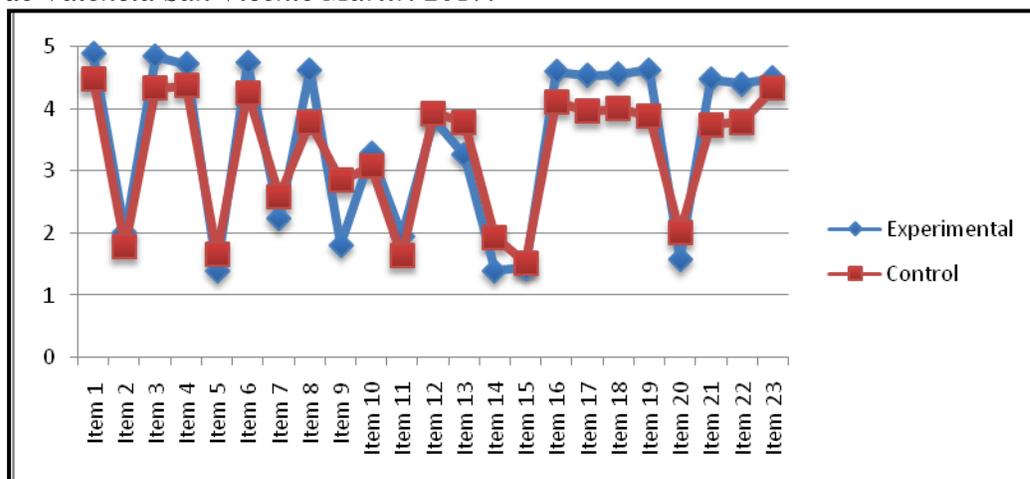
Fuente: En base al INTER Pretest. Elaboración propia.

Como se puede ver en el Figura 1, el grupo que muestra una actitud más positiva a la implementación de nuevas metodologías centradas en el aprendizaje en el pretest es el grupo de control. Si nos fijamos en los ítems 1, 2, 4, 11, 13, 15, 16 y 20, se observa que el grupo de control ha mostrado una actitud más positiva, es decir, consideran que las innovaciones metodológicas son necesarias, no son una moda pasajera, están de acuerdo que desde las instituciones se tendría que potenciar más la innovación educativa, no tienen miedo de perder el control de las clases si implementan alguna innovación y no consideran que perderían eficacia, es más, están de acuerdo que se potenciaría el aprendizaje significativo entre el alumnado y mejoraría su rendimiento. Aún así, cabe destacar que a pesar de ser conscientes de los beneficios, no están del todo seguros en algunos aspectos, como por ejemplo, la responsabilidad del alumnado ante las tareas o la mejora de la capacidad de expresión, tal y como podemos ver en los ítems 21 y 22. Se puede concluir que el grupo de control ha mostrado una actitud más positiva hacia la implementación de metodologías centradas en el aprendizaje mientras que el grupo experimental IDU ha mostrado una mayor incertidumbre, duda o desacuerdo.

En cambio, si se observan las puntuaciones medias del grupo de control y experimental IDU en el postest se puede ver como la situación es totalmente distinta.

Figura 2

Inter Postest. Medias Grupos Experimental de profesores IDU y Control. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. 2017.



Fuente: En base al INTER Postest. Elaboración propia.

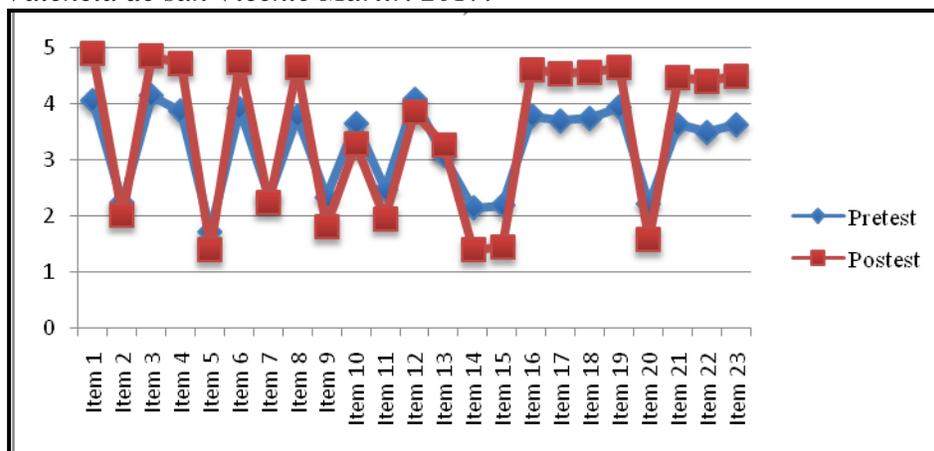
Como se puede apreciar en el Figura 2, se ha experimentado un cambio de actitud hacia la innovación educativa en el grupo experimental IDU una vez finalizado el curso de formación. Aunque ambos grupos muestran una actitud favorable a las metodologías centradas en el aprendizaje, en el postest de los 23 ítems de los que consta el cuestionario, en la mayoría, la variable IDU ha hecho que modificaran la respuesta. Así se puede decir que están mucho más de acuerdo, incluso que el grupo de control en el pretest, en los mismos aspectos que se habían analizado antes y en muchos de los ítems la diferencia es significativa, por ejemplo, en los ítems 16, 17,18, 19, 21 y 22, que hacen referencia a los beneficios del cambio metodológico respecto al aprendizaje significativo y adquisición de competencias.

Análisis intragrupal

En el Figura 3, se detallan los resultados obtenidos en el análisis intragrupal, concretamente del grupo experimental IDU.

Figura 3

Grupo experimental IDU. Medidas Pre test y Posttest de profesores. Universidad Católica de Valencia de san Vicente Mártir. 2017.



Fuente: En base a las Medias Pretest y Posttest. Elaboración propia.

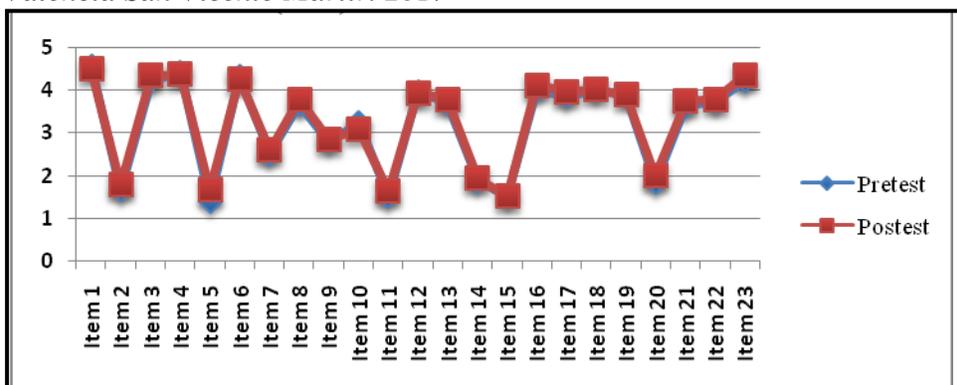
Ha habido cambios de actitud sustancial entre el pretest y el posttest, por ejemplo, podemos destacar los ítems 1, 3, 4, 6 y 8, en los que la diferencia estadística es muy significativa. Se

puede afirmar que los docentes de este grupo muestran un mayor convencimiento de la necesidad de las innovaciones metodológicas y consideran que son importantes en el ámbito universitario. De hecho, están muy de acuerdo con el hecho de que las instituciones deberían de potenciar mucho más la innovación educativa en la enseñanza superior, ya que es el camino para conseguir la adquisición de competencias entre el alumnado, lo cual enlaza perfectamente con el resultado obtenido en el ítem 8, puesto que consideran que si innovaran, su práctica docente mejoraría.

Pero si se observa el Figura 4, el resultado evidenciado del análisis intragrupal del grupo de control, se puede ver como no ha habido ninguna modificación de actitud respecto a las metodologías centradas en el aprendizaje del pretest al postest. Este hecho es totalmente coherente si se tiene en cuenta que sobre este grupo de docentes no ha actuado ninguna variable externa.

Figura 4

Grupo Control INTRA. Medidas Pretest y Postest de profesores. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. 2017



Fuente: En base a las Medias Pretest y Postest. Elaboración propia.

Resultados cualitativos

El análisis cualitativo se realizó a partir de los portafolios docentes recogidos del grupo experimental. El estudio de casos lo han conformado 6 profesores de distintas facultades. Para realizar el análisis se elaboró una matriz textual en la que se destacaron como categorías relevantes: la concepción de la formación, la orientación pedagógica, la asignatura y los objetivos, la metodología implementada así como la planificación y la valoración de la

experiencia.

Respecto a la concepción de la formación las seis carpetas destacan la enseñanza integral de la persona, es decir, que el alumnado adquiriera las competencias necesarias para saber desarrollarse tanto en el ámbito profesional como en el social. Esta idea enlaza muy bien con lo que expresan respecto a la orientación pedagógica, puesto que los 6 sujetos remarcan la figura humanista del docente, como apasionado por lo que enseña, como ejemplo para el alumnado, no tanto como fuente de conocimiento sino como buen provocador del aprendizaje.

Finalmente, respecto a la valoración de la implementación, aunque han optado por metodologías distintas, como el aprendizaje por proyectos, la metodología de rincones y el aprendizaje-servicio, la mayoría evalúan la experiencia de forma positiva y coinciden que el alumnado poco a poco ha ido gestionando su propio proceso de aprendizaje y paralelamente ha desarrollado una inquietud y un interés por aprender. Además, de adquirir competencias profesionales no solamente académicas.

DISCUSIÓN

Analizados los datos cuantitativos y cualitativos, podemos afirmar que aunque los docentes del grupo de control y los del experimental IDU no han mostrado una actitud negativa hacia la necesidad del cambio metodológico, sí que es verdad que han mostrado ciertas reticencias en algunos aspectos, tales como El hecho de tener miedo de perder el control de sus clases así como la eficacia al implementar alguna innovación metodológica.

Pero aun así, todos han indicado que reconocen la relevancia de la introducción de metodologías centradas en el aprendizaje dentro del ámbito universitario así como los beneficios que aportarían al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos beneficios estarían no solo relacionados con la adquisición de la materia a nivel de aprendizaje académico sino con las diversas competencias que se trabajarían, como la capacidad de expresión, la interacción social, la forma de organizarse, en definitiva, la adquisición de un aprendizaje más significativo. De hecho, y tomando como referencia las investigaciones de Gibbs y Coffey (2004) o Arenas y Fernández (2009), en donde se demuestra como esta formación había

contribuido a mejorar el aprendizaje en el alumnado consiguiendo que pasaran de un enfoque superficial a un enfoque profundo.

Entonces, *¿qué ha aportado el IDU?*. Por una parte, ha supuesto que no solamente se han reforzado todas las afirmaciones que se han reseñado sino que además, y lo más importante para esta investigación, es que se demuestra cómo se han roto barreras hacia la implementación de este tipo de metodologías, lo que el grupo de control no ha hecho. Así por ejemplo, después del curso, el grupo de docentes pertenecientes al grupo experimental IDU ha visto más factible el hecho de implementar innovaciones metodológicas independientemente del número de alumnado. Además, les ha dado seguridad para ponerlas en práctica y se ven más capaces de implementarlas sin perder el control de las clases. Por otra parte, les ha hecho plantearse la necesidad de tener otras habilidades para impartir una materia además de ser expertos, tal y como aportan otras investigaciones, como Giusti (2007) o Jarauta-Borrasca y Medina-Moya (2009). En consecuencia podemos remarcar que han experimentado que la metodología también enseña, por tanto tenemos que destacar esa fluctuación respecto a la dualidad entre el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico, términos ya acuñados por Shulman (1987). Sea como sea, desde esta investigación podemos afirmar que el curso de *Iniciación a la Docencia Universitaria* ha mejorado las actitudes del profesorado hacia la innovación pedagógica y se han producido cambios en la orientación pedagógica del profesorado hacia un enfoque más centrado en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se puede concluir, con las limitaciones que pueda presentar dicha investigación, que el curso es una buena herramienta de formación ya que ha propiciado ese cambio de actitud. Se ha puesto de manifiesto que las formas importan, que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica mucho más que el conocimiento de la materia en cuestión, que hay otros agentes que forman parte de todo este proceso y que sobre todo para poder llevarlo a cabo con seguridad y confianza, la formación pedagógica del profesorado universitario es absolutamente necesaria, porque la teoría es bien conocida por todos, pero es necesaria una buena práctica.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arenas Castellanos, M.V. y Fernández de Juan, T. (2009). *Formación pedagógica y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC*. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), pp. 7-18.
- Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes*. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), pp. 87-97.
- Cáceres Mesa, M. (s.f.). *La formación pedagógica de los profesores universitarios: Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. En http://rieoei.org/edu_sup20.htm/.
- Cruz Tomé, M. A. de la (2003a). *Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario*. *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.
- Cruz Tomé, M. A. de la (2003b). *El proceso de convergencia europea: Ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes*. *Aula Abierta*, 82, pp. 191-216.
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nova York: McGraw Hill.
- Escudero Escorza, T. (2003). *La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar*. *Revista de Educación*, 331, pp. 101-121.
- Fernández March, A. (2003). *Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias*. *Revista de Educación*, 331, pp. 171-197.

- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. Active Learning in Higher Education*, 5(1), pp. 87-100.
- Giusti Pachane, G. (2007). *Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña, Revista de la Educación Superior*, 143(36), pp. 119-132.
- Jarauta-Borrasca, B. y Medina-Moya, J.L. (2009). *La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Repercusión en las concepciones y prácticas docentes. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), pp. 357-370.
- Ketele, J. de (2003). *La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. Revista de Educación*, 331, pp. 143-169.
- Langevin, L., Grandtner, A. y Menard, L. (2008). *La formation à l'enseignement des professeurs d'université: Un aperçu. Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), pp. 643-664.
- Marín Sánchez, M. y Teruel Melero, M. P. (2004). *La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(2), pp. 137-151.
- Mas Torelló, O. (2011). *El profesor universitario: Sus competencias y formación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), pp. 195-211.
- Miguel Díaz, M. de (2003). *Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. Revista de Educación*, 331, pp. 13-34.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo i J. I. Pozo (coord.), La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía (pp.15-30). Barcelona: Editorial Síntesis.*
- Morse, M. J. (1991). *Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. Methodology Corner. Nursing Research*, 40(2), pp. 120-123.

Noelia Martínez Hervás y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-21.

Torrà Bitlloch, I., Màrquez Cebrián, M.D., Pagès Costas, T., Solà Ysuar, R., Molina Luque, F., González Soto, A. y Sangrà Morer, A. (2013). *Retos institucionales de la formación del profesorado universitario*. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 285-309.

¿Educación presencial o a distancia? Reflexiones acerca de su posibilidad y limitaciones

Pág. 186 - 206

Antonio Castillero

Consultor pedagógico y
catedrático universitario

castillero.antonio@gmail.com

Fecha de entrega:
noviembre de 2020

Fecha de aceptación:
diciembre de 2020

RESUMEN

En este escrito se analiza las diferencias entre las modalidades presencial y a distancia y algunos de los aspectos que están en el centro de la problemática de la enseñanza, el aprendizaje y el contenido del currículum. Tal análisis se inscribe en un marco de referencia, que, a manera de antecedentes, dan sentido al texto. Por ejemplo, la evolución de la educación y del lenguaje oral y escrito, la escuela y los sistemas educativos, así como a algunos de los efectos no deseables de la globalización y el desarrollo tecnológico, Se concluye enunciando los aspectos destacados de las relaciones entre esos componentes y la importancia de las competencias para el uso del lenguaje oral y escrito, y de la capacitación de los docentes, entendidos éstas, como acciones que contribuyen a mejorar los resultados de la enseñanza y aprendizaje en cualquiera de las modalidades educativas.

Palabras clave: Contenido del currículum, principios curriculares, educación tradicional, educación a distancia, educación virtual.

Face-to-face or distance education? Thoughts on its possibility and limitations.

Abstract

This writing analyzes the differences between the face-to-face and distance modalities and some of the aspects that are at the center of the problem of teaching, learning and the content of the curriculum. Such analysis is part of a frame of reference, which, as a background, gives meaning to the text. For example, the evolution of education and oral and written language, the school and educational systems, as well as some of the undesirable effects of globalization and technological development. It is concluded by stating the salient aspects of the relationships between these components and the importance of the competences for the use of oral and written language and of the training of teachers. These actions contribute to improving the results of teaching and learning in any of the educational modalities.

Keywords: Curriculum content, curricular principles, traditional education, distance education, virtual education.

INTRODUCCIÓN

Apenas comenzado el siglo XXI, John Naisbitt (2007, p.27) advertía que “el futuro está incrustado en el presente”; sólo que hay que aprender a leerlo. Años después, la pandemia ocasionada por el coronavirus corrió el velo que cubre las diferencias enormes que hay entre lo que acontece en los centros educativos y su entorno. La realidad mostró diferencias significativas en la expansión del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la digitalización, que se expresan tanto en la cobertura como en el acceso a estos recursos donde la peor parte la llevan las poblaciones más vulnerables. Los efectos probables de una situación como la que estamos viviendo estaban a la vista; eso es lo que se anunciaba por lo menos hace tres años como resultados de los estudios que tenían como objetivo determinar tanto el acceso como el conocimiento que requiere el uso de la tecnología y la digitalización (Torres, 2020).

El interés por el tema central de estas reflexiones surge por la atención que ha adquirido la modalidad no presencial o a distancia como forma de ofrecer los servicios educativos en los diferentes niveles del sistema; todo esto como consecuencia de la emergencia sanitaria mundial que generó la COVID -19, y las respuestas con las que se busca disminuir sus efectos negativos en todos los países, que según la UNESCO, en mayo de 2020 afectaba cerca de 165 millones de estudiantes en América Latina, y genera una afectación proyectada del 5.5% en el Producto Interno Bruto (Álvarez et. al., 2020).

Uno de los sectores sociales más afectados por la pandemia del coronavirus es el que se ocupa de la educación institucionalizada. En general, el sistema educativo en todo el mundo, precisó de utilizar las estrategias y los recursos disponibles en un esfuerzo por disminuir los efectos devastadores de la interrupción súbita de la “zona de confort” de la vida cotidiana. En ese proceso, se hicieron más notorias las extremas diferencias económicas y socioculturales que hay entre los distintos sectores de la población estudiantil, la disparidad marcada en las condiciones que permitirían enfrentar con éxito la complejidad del aprendizaje y los procesos educativos, así como las consecuencias negativas de la interrupción indefinida de la presencialidad en los centros educativos. En Panamá se ha procurado enfrentar la transición a

Antonio Castellero

un modelo educativo a distancia mediante estrategias y diferentes recursos destinados a lograr la mayor cobertura, igual que se hizo en otros países.

Para mitigar los efectos no deseados, igual que se hizo en otros países, también en Panamá se ha apostado por el uso de diferentes medios de comunicación (radio, TV, teléfono), y la tecnología informática o plataformas educativas diseñadas con el propósito de atender a los estudiantes. Estas actividades son apoyadas mediante diversos recursos y múltiples aplicaciones localizables en diversos motores de búsqueda. En este esquema de funcionamiento surgen interrogantes relacionadas con los modelos educativos, la formación y la capacitación de los docentes; el currículum, las competencias de los estudiantes para usar la tecnología, así como los riesgos inherentes al traslado del modelo presencial al modelo a distancia y su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo indica que la situación es más complicada de lo que parece, y que, para enfrentarla con mejores posibilidades de éxito, junto con las acciones, también es necesaria la reflexión y el análisis profundo del significado de la educación a distancia.

Este escrito no pretende hacer una interpretación de lo que ocurre en los sistemas educativos en el mundo, o en los establecimientos escolares de los distintos niveles ya sean oficiales o particulares (privados según se les denomine en los distintos países). En su lugar, lo que presento es una reflexión más modesta que procura llamar la atención sobre algunos puntos clave que pueden afectar el logro de los resultados esperados de la educación a distancia en la modalidad virtual; principalmente los relacionados con la comunicación y las competencias el uso del lenguaje entendido como en una totalidad que no se agota en la expresión oral, sino que también abarca al cuerpo. Todo esto dentro de las limitaciones que surgen de la magnitud del problema, según el contexto y formas en que se expresa.

EDUCACIÓN PRESENCIAL VS. EDUCACIÓN A DISTANCIA: ¿SÓLO DIFERENCIAS TECNOLÓGICAS?

Desde épocas remotas la educación se ha considerado como un proceso inherente a la sobrevivencia de los seres humanos por eso puede afirmarse que antes, como ahora, el aprendizaje ligado a ella es en esencia estrictamente individual, aunque no tuvo más que un referente que lo explica: la presencia de los otros como requisito necesario en la asimilación de los elementos culturales que constituían la base del sentido de pertenencia e identidad como integrantes de un colectivo.

En ese lejano escenario (con los rasgos que ofrecía la naturaleza y el entorno social) los seres humanos desarrollaron instrumentos que facilitaron la transmisión del rudimentario conocimiento, construido mediante la experiencia real, en el contexto natural, y mediante la participación en la vida comunitaria. Es muy probable que los procesos educativos tuvieran en la imitación su primer recurso de aprendizaje; la comunicación gestual, oral, propiamente dicha llegó después. Entonces todo cambió.

Cabe pensar que los primeros intentos de la comunicación humana fueran gestos y ruidos; la palabra surgió después. También es fácil advertir, que el lenguaje y las habilidades que requiere la observación, considerados como instrumentos de aprendizaje, se convirtieron en recursos insustituibles en la transmisión de la cultura del grupo; principalmente con el propósito de asegurar la supervivencia. Ambos recursos tenían como soporte el cuerpo. De ese modo, cabe suponer que adquirir conocimiento mediante aquellas habilidades solo podían lograrse mediante procesos presenciales guiados; no era posible que existieran procesos de educativos a distancia.

Muchos milenios después, institución educativa de por medio, las TIC se imaginan como herramientas que pueden prescindir del cuerpo y contribuir a una verdadera educación, a sabiendas de que ésta no debe confundirse con el aprendizaje. En relación con este propósito pareciera que la palabra (oral o escrita) y la “presencia” mediante la pantalla de un dispositivo digital son suficientes, sin tomar en cuenta que el cuerpo es un componente esencial de la enseñanza y el aprendizaje. Es el soporte de la racionalidad y de la emocionalidad que están en la base misma de esos componentes de la educación (Aldana, 2019; Heining, 2015)

Antonio Castellero

La importancia que se concede a la palabra (oral y escrita) en los procesos educativos institucionalizados tiene una larga historia si se revisa su evolución en los grupos humanos. Frente a las posibilidades que ofrecen las TIC, vale la pena recordar que se puede haber pasado por alto aspectos esenciales de estas habilidades humanas que, según Ong (1987), requieren de un análisis profundo que facilitan la comprensión de su significado y dimensionar su verdadero impacto en la comunicación humana. Según este autor “el cambio de la oralidad a la escritura, y de ahí a la elaboración electrónica, comprometen las estructuras social, económica, política, religiosa y otras” (p.12)

Estas advertencias cobran sentido si se considera que la educación en cualquiera de sus modalidades no puede prescindir del uso de la palabra, ni de las consecuencias de la complejidad de esa evolución y de sus consecuencias. Las evidencias muestran que desde hace alrededor de seis mil años en distintas zonas geográficas, se elaboraron sistemas de representación del lenguaje oral cada uno con características particulares. No cabe duda de que se utilizaron con propósitos de conservación y de transmisión de información, y que las grafías que representan los sonidos y significados de las palabras no son las mismas en todos los grupos.

La tecnología de la escritura cambió el predominio de la palabra y la observación de la realidad; y también las formas de comunicarse y de aprender en cualquier entorno, escolarizado o no, como ocurrió más adelante. Enseñar y aprender, contaban ahora con un tercer instrumento además de la observación y el lenguaje, independiente del gestual como del sonoro sistema oral, externo al cuerpo, y con ventajas. A diferencia de las limitaciones del lenguaje oral, el escrito se puede conservar, transformar, trasladar, reproducir y reutilizar: todo esto, gracias a los diversos soportes que se utilizaron.

Inventada la escritura, la información y el conocimiento se podían difundir ahora por diferentes y variados portadores del texto. En su recuento histórico acerca del libro, Báez (2015) nos describe un conjunto que va desde materiales como el barro, piedra, metales, cuernos, conchas, seda, cuero, o cualquier material que sirviera a esos propósitos, hasta que apareció el papel.

No es necesario explicar por qué los libros se convirtieron en un soporte imprescindible en la realización de las actividades de enseñanza; en su lugar, destacar que este recurso magnificó su

importancia en la educación gracias a que antes de que finalizara el siglo XV, la invención de la imprenta hizo posible la producción y difusión masiva de textos. El libro adquirió otras características; y la enseñanza, basada casi con exclusividad en el lenguaje oral, encontró apoyo en esta nueva tecnología que permitía realizar todas las acciones mencionadas.

No obstante, su innegable importancia, la palabra impresa no sustituyó la presencia de los maestros, ni del modelo de docencia que predominó en las actividades de la escuela y se mantiene hasta hoy. Por lo que ya se puede percibir, todo parece indicar que no será igual, pues la pandemia del Covid-19 impactará profundamente el predominio del modelo tradicional.

Las instituciones educativas modernas adquirieron sus características esenciales, principalmente a partir de la Revolución industrial y la Revolución Francesa. Así, los propósitos, organización, contenidos, métodos, la evaluación de los aprendizajes, además de las formas en que se producen las interacciones entre sus principales actores, configuraron una imagen de la escuela que aún perdura en gran parte de los sistemas educativos en el mundo. En este panorama, la presencia del maestro o profesor (con su discurso oral), el estudiante y el libro, como recursos esenciales, representaron una trilogía que tiene una larga tradición en la educación escolarizada. Todas las actividades educativas se desarrollaron utilizando métodos y técnicas que encajaban con las formas de entender los propósitos de la educación y la función de las instituciones educativas; los procesos de enseñanza y aprendizaje exigían la presencia de los dos actores principales, el uso de algunos materiales adicionales como ilustraciones en láminas, tiza, tablero y un espacio físico.

Ese modelo de enseñanza basado en la presencialidad, evolucionó lentamente. Y si bien, a lo largo de la historia se advierten algunos cambios internos, mantuvo esas características por lo menos hasta el siglo XIX, cuando surgieron las primeras experiencias de educación a distancia. Esta opción, que permitía estudiar sin aulas y sin maestros o profesores presentes, no tenía regulaciones estrictas de tiempos, o estructuras horarias muy definidas. Uno de los puntos clave de esta modalidad, es su apuesta por el interés y la dedicación de los estudiantes.

Las actividades de educación a distancia crecieron lentamente hasta que, en la segunda mitad del siglo XX adquieren mayor velocidad y relevancia con la creación de la Open University en

Antonio Castellero

Inglaterra; pronto le siguieron otras experiencias que impulsaron la difusión y desarrollo de esta forma de enseñar y aprender en diferentes países de Europa y América Latina.

A finales del siglo XIX, García Aretio (1997) hizo un recuento de las modalidades de educación a distancia, cuyo eje central es principalmente una relación no frontal entre docentes y estudiantes. Algunas de estas experiencias, incluían el uso de diferentes medios y herramientas tecnológicas como el correo electrónico, las teleconferencias, el envío de documentos digitalizados mediante Internet y el uso de algunas utilidades de los motores de búsqueda. Estas, y otras aplicaciones, facilitaban la comunicación y el trabajo de los estudiantes en forma individual o en grupo.

Todo eso hasta que, desde la década de los años ochenta del siglo pasado, los avances en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación llevaron a la invención de otros portadores de texto, sonido e imágenes.

De esta manera, se recuperó aquella característica modelo presencial ya que, mediante nuevos y diversos artilugios, se hizo posible almacenar registros de audio y escuchar las palabras, ver imágenes en movimientos, imágenes virtuales de textos, dibujos, fotografías sin la presencia del emisor. Computadoras, CD-Room, Tablet, USB y teléfonos móviles, permitieron desvincularse de los tradicionales soportes físicos de la escritura, y también se logró almacenar información ilimitadamente en “*la nube*”; recuperarla y reproducir el conocimiento generado por la humanidad. De esta manera los estudiantes pueden ver y escuchar a sus maestros y profesores en forma sincrónica o asincrónica.

Estos avances dieron origen a distintos tipos de organización de la enseñanza y el aprendizaje: e-learning, b-learning, m-learning; y de paso, a la enseñanza virtual apoyada por las denominadas plataformas educativas con diferentes utilidades, de las cuáles por lo menos 27 son gratuitas. Algunas de éstas son: Moodle, Classroom, Chamilo, Mcourser, Ilias. En Panamá, el Ministerio de Educación elaboró la **plataforma Ester** dirigida a los estudiantes del último año de la educación media. Que existan estos recursos genera un problema: aprender a usarlos con ese propósito requiere un proceso de capacitación. La opinión generalizada sobre esto es que la educación ha llegado tarde, y el Covid-19 lo puso en evidencia.

Además de los mencionados, se utilizan nuevos programas que facilitan la comunicación

sincrónica “cara a cara” como Zoom, Meet, Teams, o GoToWebinar, que permiten ampliar los recursos que se utilizan en la educación a distancia. Todos accesibles mediante diferentes dispositivos. Además, mediante internet se puede tener acceso a diferentes motores de búsqueda, disponibles sin costo que sirven de apoyo a las modalidades presenciales o virtuales ofreciendo una aparente fuente inagotable de información de todo tipo, ya sea escrita o visual, contenidas en documentos, libros, informes de investigación, videos, conferencias, presentaciones (PPT) a las que se puede tener acceso sin restricciones mediante la conexión a internet, o más recientemente prescindiendo de dicha conexión.

No obstante, igual que sucede en el espacio exterior donde hay mucha chatarra inservible, también ocurre que “*la nube*” soporta millones de documentos que contienen información no confiable desde el punto de vista de los criterios que dan fe de su validez científica, tecnológica o humanística.

Por eso, es importante verificar las fuentes de lo que se nos ofrece, pues hay mucha información, cuestionada o superada por los avances y convergencia de los conocimientos que desdibujan los campos disciplinarios, y generan nuevas áreas con contenidos, aplicaciones y problemas con características propias, que no encajan en los planes de estudio de ninguno de los niveles del sistema educativo (Watson, 2017). Que esto ocurra, como se expresó antes, depende de que se reconozca que maestros, profesores y estudiantes, sólo podrán hacer un uso inteligente de esos recursos si cuentan con las competencias y las aptitudes académicas y tecnológicas que les permitan usar los dispositivos que requiere la educación a distancia; especialmente, las que se utilizan en la modalidad virtual. Mucho más ahora que la emergencia sanitaria ha obligado a los sistemas educativos a recurrir a esta forma de entregar los servicios educativos.

A mediados de este año (2020), apenas unos cuantos meses después de que comenzaran a notarse con más fuerza los efectos de la pandemia, desde Guatemala, se hacía un recuento de ellos: la interrupción del aprendizaje, carecer de apoyo por parte de los padres de familia por no contar con la preparación que les permita ayudar en el aprendizaje de sus hijos, desigualdades en el acceso a las herramientas y recursos que ofrece la digitalización; posible abandono o deserción y migración hacia la educación ofrecida por el Estado, impacto negativo en aspectos como la alimentación y la atención a los cuidados de los niños, desconfianza en la calidad de la

Antonio Castellero

educación (Azmitia, 2020). Las necesidades detectadas se enfrentaron con los escasos recursos disponibles, y con modelos de atención a los estudiantes que con algunas excepciones reproducían las características de la educación presencial.

Sea o no un panorama como el generado por el Covid-19, trasladar el modelo escolar de la presencialidad a otro de tipo a distancia o “*virtual*”, no resuelve por sí solo los problemas inherentes a la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos. Por el contrario, se han generado nuevos problemas y se hacen más notorios otros a los que la educación presencial no ha dado respuestas satisfactorias; por ejemplo, las deficiencias de los estudiantes en la lectura y la escritura como lo muestran diversos estudios realizados en todos los niveles de la educación escolarizada durante varios períodos. Estas dos competencias no se obvian con el modelo a distancia, y mucho menos en su organización virtual.

Las dificultades mencionadas también se presentan en la educación universitaria, si bien con las características propias de cada centro de estudios. Algunos de los rasgos de la problemática en la educación universitaria fueron caracterizados como resultado del Diálogo Virtual realizado entre los Rectores de 9 universidades de América Latina, más una de España y otra de Portugal, convocado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Universia, Universidad de Santander. En este Diálogo entre las universidades, los Rectores reconocían que “como consecuencia de la digitalización forzada, la mayoría de las universidades han tenido que digitalizar el contenido curricular de forma acelerada y precaria, construyendo la capacidad de planificación y dificultando los canales de comunicación efectiva” (Vicentini, 2020, p.2).

El Diálogo concluía que la pandemia puso de manifiesto problemas relacionados con la infraestructura tecnológica, la evaluación de los aprendizajes, capacitación de los docentes, la brecha digital, la disminución en la inversión dedicada a las actividades y afectaciones en el financiamiento y salud económica de las universidades. Claro que cada caso es diferente y su magnitud depende de muchos factores, lo que no es óbice para afirmar que comparten rasgos con los diferentes niveles del sistema educativo.

Quizás la explicación a varios de los problemas de los escolares en relación con el aprendizaje de esos dos procesos hay que buscarla en lo que la historia afirma acerca de la lengua y el lenguaje; o dicho de otra forma, las tecnologías de la palabra (Ong, 1987).

Dentro de la modalidad a distancia, los adelantos en el desarrollo de las TIC dieron origen a una nueva forma de ofrecer los servicios educativos a distancia: la denominada “*educación virtual*”. Algunas de sus características difieren sustancialmente de las que tienen lugar en la presencialidad o de otras formas de atender la educación a distancia; entre ellas, la posibilidad de funcionar sin ningún contacto físico, disponibilidad de múltiples recursos documentales y bibliográficos, videos, posibilidad de interacción sincrónica o asincrónica. Esta nueva modalidad contribuyó a generar confianza en las posibilidades que abrían las TIC en el campo de la educación; mismas a las que el sistema educativo accedió muy lentamente, puesto en escena en sus formas extremas por la pandemia generada por el Covid-19, en muchas partes del mundo.

La adopción acelerada de dicha modalidad principalmente fuera de los sistemas establecidos prácticamente revolucionó la forma de ofrecer servicios educativos. Muy pronto las ofertas crecieron y se convirtieron en una opción al modelo escolarizado, sobre todo, por las expectativas que se generaron y las ventajas que ofrecían. Claro que el cumplimiento de todas esas promesas depende de diversos factores que, desde la realidad, permiten advertir el peligro de mayor desigualdad y exclusión de quienes se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad; no sólo eso, sino también por el riesgo que suponen ofertas sin la calidad esperada.

El uso de la tecnología, y los múltiples y variados recursos con los que cuenta la oferta virtual, se extendió primero en el nivel superior y, ahora, como producto de la pandemia, también en los otros niveles del sistema educativo. Esto significó la expansión de una nueva forma de interacción en la que los sujetos pueden estar separados no solo por la distancia, sino porque pueden no coincidir en el tiempo. De esta manera se pasó de un modelo básicamente presencial a otro que se presentó no sólo como una estrategia dirigida a lograr la mayor cobertura de la población estudiantil, sino como un instrumento de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.

Lo anterior se enmarca en el uso y desarrollo de la tecnología. Esto no indica que hay que confundir las cosas ya que es impropio llamar educación virtual a cualquier modalidad a distancia; hay diferencias notables en algunas de sus características y posibilidades. Una de ellas es pretender que una sesión por Zoom o Meet, o con cualquier otro recurso semejante sustituye al aula presencial. En este sentido (Shablico, 2012) nos recuerda que:

Antonio Castellero

El aula es una estructura psicosocial diseñada con propósitos educativos, donde ocurren eventos sociales y psicológicos como resultado de la interacción docente-alumnos, alumno-alumno, en las que el lenguaje y apoyos no verbales tienen especialmente en el docente, intenciones concretas de generar impacto. (p.101).

Esas características no se logran mediante la tecnología disponible, pues una cosa es el aprendizaje y otra la educación. El primero es individual, mientras que la educación no, pues ésta básicamente es un proceso social que adquiere un matiz artificial en su dimensión escolarizada, contrario a lo que ocurre en la sociedad en general. Hay mucha evidencia que permite afirmar que es frecuente que las instituciones educativas se enfoquen más en los contenidos de la propuesta curricular que en su relación con la educación, entendida en su sentido más amplio y en su carácter contextual e histórico.

La modalidad virtual puede acentuar esta distorsión; sus efectos pueden ser opuestos a los esperados, si consideramos el entorno real de los estudiantes.

Aún hay otro problema. Desde este punto de vista, no hay tal cosa como “*aprendizaje virtual*”. La psicología del aprendizaje, y recientemente los estudios realizados por los neurocientíficos, permiten afirmar que las personas son las que aprenden, que hay mucho más que información e imágenes, y que no hay nada simulado en ello. Se puede aprender utilizando la tecnología disponible, en forma presencial o en la modalidad a distancia; individual o en forma colectiva utilizando hoy las ventajas de la digitalización que permite la construcción de los denominados “*Espacios Virtuales de Aprendizaje*” (EVA).

No hay que olvidar que el aprendizaje, escolarizado o no, siempre es un proceso que tiene lugar en una persona; un estudiante, que puede aprender en entornos reales o virtuales; en forma individual o colectiva, o mediante organizaciones que alternan la presencialidad y los momentos a distancia con apoyo de los medios tecnologías disponibles (B-learning, E-learning, M-learning).

Aparte de esas características, también es necesario considerar que, la escuela y la enseñanza tradicional han centrado sus esfuerzos en la información y los procedimientos, contenidos

curriculares relacionados con el componente cognitivo del aprendizaje; esto, en detrimento de los aspectos socioafectivos que acompañan a ese aprendizaje. El primer conjunto requiere de habilidades cognitivas que permitan al sujeto incorporar información mediante los sentidos, descifrando el significado de diferentes códigos: sonoros, gráficos, kinestésicos, auditivos o lumínicos; no dice nada respecto del otro componente (el socioafectivo), y deja al descubierto un vacío cuyo análisis podría explicar muchos de los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes.

La evidencia científica acerca de la estructura y fisiología del cerebro muestra que el aprendizaje es el resultado de algo más que la cognición, y que su desconocimiento afecta los resultados de ese proceso; en este caso se trata de las emociones. Los estudios realizados en el terreno de la neurociencia se refieren a este otro componente del aprendizaje; particularmente, sus aplicaciones a la educación y a la didáctica.

Hoy existe abundante literatura acerca de esas investigaciones, y del uso de sus resultados cuyo propósito es explicar y orientar el aprendizaje escolarizado. Investigaciones realizadas sobre el funcionamiento del cerebro, cuyo propósito es indagar cómo se generan las emociones y los sentimientos, han fortalecido los argumentos acerca de su impacto en el aprendizaje. Es decir, han contribuido a profundizar el conocimiento acerca de lo que ocurre a partir de las reacciones de nuestra estructura orgánica y a sostener que aprendemos con todo nuestro organismo (Goleman; 2004; 2006; Damasio, 2017; Mora, 2013; Marina y Rimbaud, 2019).

Esos hallazgos también se aplican al aprendizaje escolarizado en cualquiera de sus expresiones y son una advertencia: Si no se presta suficiente atención a dicho componente, y si no se revisan los contenidos y prácticas del modelo, las críticas a las viejas prácticas de la presencialidad se trasladarán a la modalidad a distancia; sea virtual o no.

La educación a distancia en su modalidad virtual descansa en una tecnología más sofisticada hoy que hace cinco años; como se expresó antes; esto es un avance en la forma de ofrecer los servicios educativos y ofrece posibilidades y recursos que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje en cualquiera de sus formas.

La historia de los recursos didácticos da cuenta de esa evolución; el uso de diferentes materiales y la combinación de conocimientos provenientes del campo de la óptica en

Antonio Castellero

combinación con el recurso de la electricidad, permitieron diseñar y utilizar diferentes aparatos de filmación y proyección que luego permitieron el desarrollo de la cinematografía, la televisión y otros recursos como episcopios, retroproyectores, proyectores de diapositivas.

La última década del siglo XX marcó la popularización de Internet con lo cual se generó una revolución en las comunicaciones; y así, las computadoras pasaron a ocupar el lugar cimero entre los recursos con propósitos diversos en diferentes sectores: industria, economía, medicina, agricultura y también en la educación. Lo demás es historia.

Se puede afirmar que contrario a lo que ocurrió con los sectores que se mencionaron, esta incorporación ha sido lenta en la educación. En la emergencia sanitaria actual, saltan a la vista las desigualdades tradicionales del sistema educativo, y se confirma que éstas no se resuelven desde la tecnología, sino que es necesario tomar decisiones acertadas de carácter político, social, económico, cultural y educativo, pues de ellas dependen la dirección, el contenido, los recursos y las formas que adoptarán las modalidades educativas. (Azmitia, 2020)

Por mucha tecnología que se utilice, lograr una verdadera educación será una tarea con magros resultados si en el centro del proceso no colocamos el sentido de lo que se propone tal como lo plantea Gimeno Sacristán (2013). Es decir que, si se pasa por alto que los sujetos que aprenden no son iguales, y que aprender requiere tener antes el deseo de lograrlo se lograrán algunos frutos positivos (objetivos y subjetivos). Sería muy difícil que estos aprendizajes logren formar una personalidad que integre en forma equilibrada, conocimientos, habilidades cognitivas, destrezas actitudes y valores que trasciendan lo instrumental y utilitario. Es decir, que se expresen en el comportamiento y en las actitudes de los individuos con un elevado sentido de su compromiso personal, profesional y ciudadano respecto de sí mismo, la sociedad y del entorno natural.

Usar la tecnología en la modalidad a distancia no es tan simple como parece, pues no se trata sólo utilizar recursos tecnológicos. Hay múltiples estudios, que destacan diferentes componentes o factores que contribuyen a comprender o elaborar una teoría integrada sobre ese campo de la educación; y sobre todo, revelan la complejidad teórica y práctica de esa modalidad a distancia, tal como la resume García Aretio (2011).

a) Industrialización (Peters (1971 y 1993); b) Independencia y autonomía; c)Wedemeyer, 1971 y 1981 y Saba, 2003); d) Distancia transaccional(Moore, 1977, 1997); e) Conversación didáctica guiada (Holmberg, 1985); f)Interacción y comunicación (Bååt, 1984; Holmberg, 1995 y Anderson y Elloumi ,2004); g) Comunicación bidireccional (Garrison y Shale, 1987; Garrison y Baynton,1987; Garrison, 1989 y Garrison, 2000); h) Aprendizaje colaborativo (Henri, 1992; Slavin, 1995; Conrad, 2002; Stacey y Rice, 2002); i) Equivalencia (Simonson,1999). (p.7-8)

En su análisis, García Aretio (2011) deja claro que durante un período de más de treinta años (1971-2002), la educación a distancia como objeto de estudio, se ocupó de aspectos particulares que proponían explicaciones acerca de algunos componentes esa modalidad. Entre los temas reseñados por el autor se encuentran: los procesos de planificación y la comunicación; el estudiante y las características del tipo de aprendizaje o competencias requeridas, la autonomía e independencia de los estudiantes respecto de su aprendizaje; la organización institucional, el objetivo de aprendizaje, el contenido, los resultados, la distancia y la señal de comunicación, los aspectos didácticos y el tipo de experiencias o actividades propuestas a los estudiantes, el aprendizaje colaborativo o la efectividad de los resultados de la educación a distancia.

Como puede apreciarse, son muchos los temas y problemas que se derivan de dichos estudios, y hay gran similitud con los que surgen del análisis de la modalidad presencial. Algunos de ellos se magnifican cuando las interacciones entre los actores sociales de los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan fuera de los espacios naturales de la educación presencial. Esto indicaría la relevancia de considerar que el uso de medios limita en forma considerable las posibilidades comunicativas del cuerpo, uno de los principales recursos que sólo la presencialidad posibilita en toda su magnitud, tal como expresaron Heining (2015) y Aldana (2019).

En la coyuntura actual, cuando la emergencia sanitaria ha exigido un cambio sustancial en las estrategias dirigidas a llevar los servicios educativos a los estudiantes, los elementos que se

mencionaron pueden servir de referentes en la reflexión sobre lo que ocurre en la modalidad presencial, analizar los requerimientos de la enseñanza a distancia utilizando o no las TIC, y diseñar acciones de capacitación y actualización de docentes, directivos y supervisores de la educación que contribuyan a disminuir las posibilidades de fallar en el intento. Sobre todo, tener presente que son contextos distintos, y por consiguiente, no cabe “*trasplantar*” el modelo presencial a la educación a distancia. Esta afirmación está presente desde inicios de la pandemia en diferentes foros, congresos, documentos, libros o artículos de fácil acceso mediante los buscadores de información disponibles en internet: el diálogo didáctico. En el modelo a distancia, su utilización amerita una reflexión acerca de las dicotomías que se advierten en su forma práctica: real-simulado, síncrono-asíncrono, vertical-horizontal; unidireccional-multidireccional, estructurado- flexible (García Aretio, 2011).

Como puede apreciarse, el contexto y las características de la distancia condicionan cada una de las posibilidades de análisis de ese recurso, que de paso plantea el problema de la formación y capacitación de los docentes. En ese sentido, no parece que exista una teoría sobre la educación a distancia que se ocupe de integrar el conocimiento acerca de cómo influyen los diferentes elementos en los resultados esperados, y si esta modalidad puede sustituir por completo lo que ofrece la presencialidad en los procesos educativos escolarizados.

Dos ejemplos describen las discrepancias entre una y otra modalidad,

1. La distancia transaccional. De acuerdo con la teoría de Moore (Citado por García Aretio, 2011), esta no sólo tiene que ver con el espacio físico entre docentes y estudiantes, sino en los aspectos cognitivos que son afectados también por una distancia psicológica que afecta el aprendizaje y que también puede presentarse en las aulas en la modalidad presencial que es más grave cuando los estudiantes se encuentran dispersos en la geografía del país, ya que los ellos pueden desarrollar sentimientos de aislamiento o abandono, como la disminución de su motivación respecto al aprendizaje. Esto es peor si, además, los estudiantes tienen limitada la conectividad, sin olvidar que también los padres de familia comparten ese entorno, y vivirán esa experiencia en su totalidad.

2. La independencia y autonomía de los estudiantes. Como lo plantea Wedemeyer (Citado por García Aretio, 2011), la distancia entre docentes y estudiantes

pone en el centro de la discusión dos aspectos básicos que pueden ser determinantes en los resultados de aprendizaje. La primera pregunta que se deriva de este problema es ¿Los programas de las asignaturas que utilizan los docentes promueven el desarrollo de las aptitudes que requiere el aprendizaje autónomo y la independencia, el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad, competencias que son esenciales si se quiere tener éxito en la modalidad a distancia?

El análisis de los contenidos de los diferentes elementos de los programas de las asignaturas, por lo menos en nuestro país, evidencia que esas competencias no figuran dentro de los enunciados de cada uno de ellos, aunque aparezcan en las descripciones de los objetivos y fundamentos del currículum, así como en los enunciados de las competencias cuando se este enfoque determina qué deben aprender los estudiantes. Revisar lo actuado es una tarea pendiente.

Del contenido del segundo ejemplo se siguen preguntas relacionadas con la capacitación de los docentes ¿Tienen la preparación necesaria que facilite orientar a los estudiantes en el desarrollo de aquellas competencias, aún cuando no aparezcan en los programas de asignatura? ¿Su capacitación les permite promover el desarrollo de las habilidades cognitivas que requiere la comprensión, producción, transformación y uso de la información; o las que tienen que ver con los aspectos socioafectivos que le dan contenido a valores y actitudes que determinan la forma en que se expresan las interacciones que ocurren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o en la vida cotidiana? Ambos cuestionamientos generan diferentes problemas. Igual que en el planteamiento anterior, no puede afirmarse que hay satisfacción en ese terreno como parecen mostrar los resultados de algunos de los estudios realizadas por organismos como OCDE (Pisa) o UNESCO (Serce, Terce), entre otros.

Por lo menos en nuestro medio, las actividades de capacitación de docentes están más relacionadas con contenidos, métodos y técnicas orientadas al aprendizaje de información y procedimientos que favorecen la convergencia del pensamiento y de acciones de dudoso aporte al desarrollo de la imaginación y la creatividad. Dicha capacitación dista de estar diseñada con miras a que ellos aprendan a promover las competencias cognitivas que demanda el estudio

independiente y la autonomía del pensamiento, en todos los niveles del sistema educativo.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo planteado se puede sostener que no es válido trasladar una copia de las características del modelo presencial a la educación a distancia, pues difieren en sus posibilidades y formas de desarrollarse, si se toma en cuenta que:

1. La educación a distancia es una opción que puede utilizarse en momentos normales o de emergencia, en forma total o combinada. Utilizar sus ventajas exige que se consideren las características de la población a la que se dirige, pues sus conocimientos y experiencias son las que posibilitan el uso de los medios y recursos tecnológicos impactan los resultados. Estos pueden ser positivos o no, dependiendo de la atención a otros componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la capacitación de los docentes y el currículum.
2. De acuerdo con lo anterior, es improcedente esperar que los padres posean la capacitación que les permita ayudar a sus hijos. No cabe esperar que puedan hacer el seguimiento que demandan los aspectos tanto tecnológicos y académicos que implica la enseñanza, pues no hay previsión que les permita avanzar por ese camino. Esto, aparte de reconocer la enorme diferencia entre los hogares, dadas las condiciones socioeconómicas, culturales y educativas de cada uno de ellos, y tener en cuenta que en cada centro educativo se construye una cultura escolar no repetible en la casa.
3. Es imprescindible evitar confundir los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) con el mero uso de recursos tecnológicos, ya que la comunicación mediante la radio, el teléfono o la televisión, no tiene las mismas características de un aula virtual, como la sincronía, envío de documentos o almacenaje de éstos mediante una computadora, o la búsqueda inmediata de información o redactar y trabajar con otros apoyados con aplicaciones especialmente diseñada con ese propósito.
4. Tener mejores posibilidades de éxito, depende de que los docentes tengan experticia en el uso de diferentes plataformas educativas que estén disponibles gratis o a bajo costo. Los docentes deben estar formados y tener la capacitación que facilite la programación

de sus clases, atendiendo a las exigencias de un modelo a distancia, incluida la modalidad virtual, que no son una copia del modelo presencial. Por eso, las clases magistrales no pueden ser el método por excelencia si se quiere transmitir información, pues los motores de búsqueda cumplen esa función.

5. Los estudiantes no solo deben tener acceso, sino también los conocimientos y habilidades que facilitan el uso de esas plataformas. Usar un dispositivo con propósitos de aprendizaje sistematizado como el de la escuela, exige competencias diferentes de las de uso corriente de esas tecnologías.
6. No hay que dar por hecho que los estudiantes poseen las competencias que requieren la lectura y la escritura de modo que puedan aprovechar las referencias o desarrollar las actividades que exijan ambos conocimientos. Esto es más grave cuando se trata de comunidades cuya lengua materna no es la que corrientemente utiliza la mayoría de la población.
7. La casa no es la escuela; tampoco las habitaciones son las aulas, de ahí que los docentes deber tener presente que ese entorno tiene pocas posibilidades de ofrecer las mejores condiciones a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
8. Apoyarse en las TIC y todas sus ventajas hace posible atender las necesidades educativas de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo. No implica sólo hacer adecuaciones y superar algunas de las críticas que se hacen a la educación presencial y capacitar a los docentes en el uso de esos recursos. También es preciso adoptar una posición crítica y cautelosa que dirija al análisis a las secuelas encubiertas de la digitalización, bien identificadas por Loveless y Williamson (2017) quienes advierten que los centros educativos han contribuido a formar nuevas “identidades digitales de aprendizaje” alineadas con determinadas formas de percibir y mantener una cierta visión del futuro; identidades caracterizadas por la interactividad, la conexión y la construcción de modelos, programación o simulaciones enmarcados en los beneficios personales que pueden obtenerse (p.31).

Una observación final. Lo que enfrentamos hoy puede ser la consecuencia de no haber aprendido a leer las señales del futuro, como lo expresó Naisbitt (2007); sin embargo, una carrera apresurada está muy lejos de alcanzar ese objetivo, pues las promesas de la tecnología

Antonio Castellero

que se utilizan en la educación a distancia en todas sus formas, distan mucho de estar al alcance de todos y de resolver la complejidad de los procesos educativos, tal como nos recuerda Rosa María Torres (2020). Por eso, es necesario diseñar estrategias fundamentadas en el conocimiento y respaldadas por decisiones de políticas educativas enfocadas en la superación de las enormes brechas que hay entre los distintos sectores de la sociedad; no exagerar las expectativas, pero si aprovechar las ventajas de ese producto del intelecto humano.

Nada volverá a ser lo mismo que antes de la pandemia; hay que proponerse que no sea peor.

REFERENCIAS

- Aldana, H. (2019). *Enseñar y aprender de los pies a la cabeza- TEDxPuraVidaED*. Consultado el 21 de junio de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=hCnkIMK4Fvc>.
- Álvarez Marinelli, Horacio; Arias Ortíz, Elena; Bergamachi, Andrea; López Sánchez, Angela; Noli, Alessandra; Ortíz Guerrero, Marcela; Pérez Alfaro, Marcelo; Rieble-Aurborg. Sabine; Rivera, María Camila; Scanone, Rodolfo; Vázquez, Madiey; Viteri. Adriana (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://publicartion.iadb.org/es/la-educación-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-américa-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>.
- Azmitia, O. (2020). *Repensando una educación desde la Crisis*. (Versión Preliminar). Primera edición. Editor Oscar G. Azmitia. En <https://www.uols.org/wp-content/uploads/2020/06/2020-06-29-Repensando-la-educaci%C3%B3n-desde-la-crisis.pdf>.
- García Aretio, L. (2011). *Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual*. *Revista española de pedagogía*, 249. <https://revistadepedagogia.org/ebooks/>.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Primera edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Heining, P. (2015). Tres competencias para el futuro. [Imagen]. [Consultado el 5 de junio de 2020]. <https://www.youtube.com/watch?v=cQVg1LfmGhE/>.
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). *Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital*. Primera edición. Madrid: Narcea Ediciones.
- Marina, J., y Rimbaud, J. (2019). *Biografía de la Humanidad* (2a ed.). Ediciones Culturales Paidós. S.A. de C.V.
- Moore, M.G. (1977). *On a theory of independent study*, (Hagen: Fernuniversitat, ZIFF).
- Mora T., F. (2013). *Sólo se puede aprender lo que se ama*. Madrid- Alianza Editorial.
- Naisbitt, J. (2007). *11 Mentalidades para prever el futuro*. (1a ed., p. 25). Grupo Editorial Norma.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Primera edición. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Shablico, S. (2012). *La Comunicación no verbal en el aula. Un análisis en la enseñanza disciplinar*. Primera edición. [Ebook]. Montevideo: Cuadernos de Investigación Educativa, Universidad ORT, Uruguay. En, <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2710/>.
- Torres, R. (2020). *¿Está el mundo preparado para la educación virtual?* [Blog]. En <https://otra-educacion.blogspot.com/2020/04/2020-esta-el-mundo-preparado-para-globalizar-la-educacion-virtual.html>.
- Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo, Universia, Universidad de Santander. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf/>.
- Watson, P. (2017). *Convergencias* (1a ed.). Barcelona. Editorial Planeta.

Prácticas docentes de aula en la enseñanza del pensamiento computacional en escuelas medias oficiales y particulares de la región metropolitana de la Ciudad de Panamá

Pág. 207- 230

* Delfina D'Alfonso
 ** Nyasha Warren
 *** Estefany González
 **** Abiezer Rodríguez
 ***** Kathia Pitti
 ***** Nadia De León

*Praxia Educational Consultants.
 Universidad del Istmo.
delfina.dalfonso@gmail.com

**Centro de Investigación Educativa
 de Panamá, Instituto de
 Investigaciones Científicas y
 Servicios de Alta (INDICASAT-
 AIP).
warrennyasha@gmail.com

***Universidad del Istmo.
esgonzalez@udelistmo.edu

****Universidad del Istmo.
rodriguezabiezer15@gmail.com

*****Secretaría Nacional de Ciencia,
 Tecnología e Innovación de Panamá.
kpitti@senacyt.gob.pa

*****Praxia Educational
 Consultants. Universidad del Istmo.
 Centro de Investigación Educativa de
 Panamá, Instituto de Investigaciones
 Científicas y Servicios de Alta
 (INDICASAT-AIP).
nadiadeleonporter@gmail.com

Fecha de entrega:
 septiembre 2020

Fecha de aceptación:
 diciembre 2020

RESUMEN

Este estudio describe y evalúa las prácticas pedagógicas de aula de los docentes en la enseñanza de informática y el pensamiento computacional (PC) en educación media oficial y particular de la región metropolitana de la Ciudad de Panamá, en comparación con referencias internacionales, como la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE) y otras referencias de la literatura relevante en pedagogía. Se analizaron datos de una muestra de conveniencia conformada por 14 escuelas de nivel medio participantes en las Olimpiadas Nacionales de Informática 2019, abiertas y ampliamente divulgadas. Los datos fueron recolectados por medio de observaciones en aula. Se observó poca evidencia de la utilización de prácticas docentes reconocidas como mejores prácticas para la enseñanza de informática y PC. Hubo algo más de evidencia para el uso de prácticas construccionistas, que para las relacionadas al PC; y aún menos para el uso de prácticas relacionadas al aprendizaje por experiencias. Así mismo son notables las diferencias entre las escuelas oficiales y particulares en cuanto al uso de estas prácticas. Adicionalmente, los hallazgos indicaron un nivel importante de inequidad en el sistema, ya que los puntajes se encontraban polarizados entre escuelas con mucha evidencia y escuelas con poca o ninguna evidencia, y pocas escuelas en el medio.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, informática, pensamiento computacional, construccionismo, aprendizaje por experiencias.

Classroom teaching practices in the teaching of computational thinking in official and private middle schools of the metropolitan region of Panama City

Abstract

This study describes and evaluates the classroom pedagogical practices of teachers in the teaching of computer science and computational thinking (CP) secondary education in the metropolitan region of Panama City, in comparison with international references. The International Society for Technology in Education (ISTE) and other references to relevant literature in pedagogy. Data from a convenience sample made up of 14 middle-level schools participating in the 2019 National Informatics Olympics were analyzed, openly publicized. The data was collected through classroom observations. Little evidence was observed of the use of teaching practices recognized as best practices for teaching computer science and CP. There was a bit more evidence for the use of constructionist practices than for those related to CP; and even less for the use of practices related to experiential learning. Furthermore, there are notable differences between official and private schools regarding the use of these practices. Additionally, the findings indicated a significant level of inequity in the system, as the scores were polarized between schools with a lot of evidence and schools with little or no evidence, and few schools in between.

Keywords: Pedagogical practices, computing, computational thinking, constructionism, experiential learning.

INTRODUCCIÓN

El estudio fue realizado en el marco del proyecto de Olimpiadas Nacionales de Informática, para el cual uno de los objetivos principales fue fortalecer las competencias de pensamiento computacional en los estudiantes de media de Panamá. Las Olimpiadas Nacionales de Informática, pretenden a través de los resultados de un concurso anual entre escuelas, aportar en la actualización de la enseñanza de la informática en el país. Al mismo tiempo, se aprovechó la oportunidad para realizar una recolección de datos que permitieran una descripción y diagnóstico de la situación, del cual este estudio forma parte. Específicamente, esta investigación se propone describir la práctica de los docentes de informática y materias afines al pensamiento computacional en las aulas de educación media panameñas y realizar un diagnóstico al compararla con estándares globales de punta.

La enseñanza de la informática y el pensamiento computacional

La historia de la enseñanza de la informática es relativamente corta, pero ha evolucionado de manera muy rápida. Hacia los años 40 surgieron las primeras computadoras programables y, subsecuentemente, las profesiones relativas a su ingeniería y a la ciencia de la computación. Algunos años después, las universidades comenzaron a ofrecer programas de ciencias de la computación. Los mismos formaban parte de departamentos de ingeniería o matemática. No fue hasta 1960 que se instalaron departamentos específicos de computación (Nwana, 1997).

Al analizar la evolución de los currículos de informática a lo largo del tiempo es relevante mencionar como caso pionero, el de Estados Unidos. En 1962 se formó el Comité de Currículo en Informática que fue definiendo a partir de reportes un marco de referencia para el diseño de los currículos de enseñanza de la informática. Al ser el primer plan de estudios, “dedicó considerable atención a justificar la informática como una disciplina nueva y distinta, y a promulgar el nombre de ‘informática’ contra otros nombres rivales, como ciencias de la

información” (Nwana, 1997, p.34). El primer reporte generado describía los cursos y presentaba sus requisitos. Estos se enfocaban principalmente en las ciencias de la computación y las matemáticas, aunque también reflejaban contribuciones de las ciencias físicas y de la ingeniería. El informe fue revisado y actualizado a medida que la misma disciplina fue madurando (Nwana, 1997).

Ahora bien, enseñar en tiempos modernos y en el marco de nuevas tecnologías de la información supone dos tipos de alfabetismo: el mediático (de los medios audiovisuales) y el transmedia (de los medios interactivos y redes digitales). El alfabetismo transmedia aspira a formar usuarios consumidores pero también creadores (Scolari, 2016). La inmersión masiva en el mundo digital demanda cierta alfabetización digital, una competencia digital que es parte esencial del aprendizaje para la vida. Las habilidades necesarias para lograr la competencia digital incluyen “el uso de computadoras para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Ryberg & Georgsen, 2010, p. 89). Este mismo autor advierte que si bien es posible desarrollar gran parte de la competencia digital en ámbitos informales de interacción con la tecnología, las instituciones educativas cumplen un rol importante en este proceso.

La Asociación de Profesores de Informática de Estados Unidos, (en adelante CSTA por sus siglas en inglés), es una comunidad de maestros de informática que desarrolla y actualiza estándares para la enseñanza de la informática, y ofrece recursos para la enseñanza. Tiene como objetivos principales fortalecer, defender e involucrar a los maestros de K-12 (escolarización primaria y secundaria) en todo el mundo, y fomentar y apoyar la enseñanza-aprendizaje en el sector de la informática y áreas en común (CSTA, 2017).

En 2017 publicó un Marco de Enseñanza de la Informática (*K-12 Computer Science Framework*) el cual sostiene que las computadoras son un instrumento creador:

...las computadoras son máquinas rápidas, confiables y potentes que nos permiten construir, analizar y comunicar digitalmente nuestra experiencia humana. Más que una simple herramienta, las computadoras son un medio fácilmente accesible para la expresión creativa y personal. En nuestra era digital,

las computadoras son tanto la pintura como el pincel. La educación en informática crea a los artistas (CSTA, 2016, pp.9-10).

La alfabetización digital permite a los estudiantes convertirse en autores, artistas y expresarse en forma de programas y software. En lugar de ser consumidores pasivos de tecnologías informáticas, a partir de la enseñanza de la informática, pueden convertirse en productores y creadores activos (CSTA, 2016). Este es el estándar mínimo que se aspira alcanzar en la formación actual de nuestros jóvenes.

Pensamiento Computacional

La importancia de la incorporación del pensamiento computacional como competencia universal a los aprendizajes escolares fue ampliamente estudiada en los últimos años. Jeanette Wing, publicó un artículo en el que postulaba “que el pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, basándose en los conceptos fundamentales de la informática” (2006, p.716). En el mismo artículo se afirmaba que el pensamiento computacional involucra tres elementos clave: algoritmos, abstracción y automatización. Además, establecía que se trata de una competencia universal que no solo los informáticos deberían adquirir: “esta nueva competencia debería agregarse a la capacidad analítica de cada niño como ingrediente vital de su aprendizaje escolar” (Wing citado en Voogt et al., 2015, p.716). Así mismo Mishra y Yadav agregan que el pensamiento computacional aporta a la transición de consumidores de tecnologías a creadores de nuevas formas de expresión, a construir herramientas y a fomentar la creatividad (citados en Voogt et. al, 2015).

El pensamiento computacional se encuentra estrechamente vinculado al pensamiento lógico. La lógica, en tanto forma específica de pensar, de organizar ideas y representaciones, favorece las competencias computacionales (Zapata-Ros, 2015). Proporciona estructuras para la organización de datos y para la elaboración de pasos en la resolución de determinados problemas computacionales. Al mismo tiempo, la lógica se aplica especialmente a las especificaciones de un software y a su verificación. Además, facilita la lectura, escritura y

comprensión de especificaciones formales y su análisis (Mossakowski, 2010). Por otro lado, modelar escenarios utilizando formalismos lógicos e inferir nuevos conocimientos son habilidades importantes en el campo de la enseñanza de la informática (Geck et al., 2018). Por lo tanto, el aprendizaje de formalismos lógicos y, en particular, el modelado lógico es de suma importancia para los estudiantes de informática. La enseñanza del pensamiento computacional y su incorporación a los currículos escolares es verdaderamente necesaria, ya que no solo permite resolver problemas y diseñar sistemas, sino que también le permite a los estudiantes comprender el potencial y las limitaciones de la inteligencia humana y de las máquinas (Papadakis et al., 2016).

Evolución de la Enseñanza de la Matemática, relevante a Informática

A lo largo de la historia son varias las propuestas en torno a cómo alcanzar mayores aprendizajes en el campo de la matemática. Entre estas, se encuentra la incorporación de la tecnología como un recurso que aporta a la visualización de los conceptos abstractos de la matemática. Esto se debe a que “permiten que se desarrollen actividades desde más de un sistema de representación, es decir no solo desde el enfoque algebraico, sino que también logren visualizar el concepto desarrollado” (Pizarro, 2009, p.30). De esta forma, las computadoras se vuelven un medio para enseñar la matemática. Esto difiere significativamente de su uso como máquinas de cálculo que facilita y aceleran, sino reemplazan los procesos cognitivos humanos.

Así como la enseñanza de la matemática se ve facilitada por la incorporación de tecnologías; el razonamiento lógico matemático es una habilidad fundamental para el desarrollo del pensamiento computacional y conocimientos informáticos. Prácticamente todas las ramas de las matemáticas han tenido su influencia en el desarrollo de uno u otro aspecto de la informática. Por mencionar un ejemplo, los algoritmos requieren el uso de la inducción matemática, la probabilidad, el manejo de series numéricas y la lógica proposicional para verificarlos, entre otros conceptos propios del campo matemático (Sacristán, 2007). Todos los componentes fundamentales que Lee y Chan (2019), presentan para el pensamiento

computacional, tienen su raíz en las habilidades de pensamiento lógico-matemático. Ellos son: la descomposición, el reconocimiento de patrones, el pensamiento algorítmico y la generalización. He aquí la estrecha relación entre matemática y pensamiento computacional al tratarse de habilidades cuyas bases deben ser desarrolladas desde el campo de la matemática, y también en él pueden profundizarse.

Prácticas pedagógicas en la enseñanza del pensamiento computacional

Seymour Papert (1993) fue uno de los primeros en notar la urgente necesidad de un cambio masivo en los diferentes sistemas educativos que reconociera el valor de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, destacó la importancia de que dichos cambios se introdujeran de la mano de docentes bien preparados. En el campo de la enseñanza de la informática, este autor retoma la idea de Piaget de estudiantes como constructores de sus propias estructuras intelectuales; basándose en dos supuestos importantes para desarrollar su estudio sobre las computadoras y la educación. En primer lugar, parte de la idea principal de que todos los niños pueden aprender a usar una computadora de manera magistral y, en segundo lugar, que aprender a usar computadoras puede cambiar la propia manera de aprender sobre cualquier otra cosa. Según lo planteado, las prácticas pedagógicas que fomentan en los estudiantes la construcción de sus propias estructuras intelectuales en entornos de aprendizaje que sean amigables con ellos son de vital importancia.

Consecuente con lo anterior, Seymour Papert, a inicios de la década del 70 en el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT por sus siglas en inglés), desarrolló LOGO, un software de programación para niños enfocado en programar el movimiento de una tortuga, para dar un enfoque diferente a los dispositivos informáticos que se usaban en el campo de la educación en ese momento. En muy poco tiempo, LOGO, se transformó en el idioma internacional para la alfabetización informática de la educación primaria. Más tarde, se amplió el alcance del software LOGO para emplearlo en los kits de construcción LEGO. Estas construcciones conectan los manipulables con la programación y la electrónica, y permiten al estudiante aprender a resolver problemas reales. Más adelante, en el MIT se diseñó Scratch, un software

más reciente de programación para niños y app actualmente líder en el campo, con el fin de armar fácil y divertidamente fragmentos de programas de computador, probarlos, desarmarlos y recombinarlos, idealmente alrededor de proyectos creativos que motivan a los niños. Además, se generó una página y comunidad web para que los creadores puedan modificar o crear nuevos proyectos para compartirlos con la audiencia y así motivar a otros a ser desarrolladores (Resnick, 2007). Tras revisar 55 estudios empíricos sobre los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de Scratch, Zhang y Nouri (2019) identificaron: la adquisición de conceptos computacionales con los que los programadores se involucran mientras programan; prácticas computacionales que los programadores desarrollan a medida que interactúan con los conceptos; y la perspectiva computacional que los programadores visualizan sobre el mundo que los rodea y sobre ellos mismos.

Además de la programación utilizada para crear, Papert se enfocó en el uso de manipulables y objetos tangibles para la enseñanza en general en todas las áreas. Csizmadia et al. (2019) destacan la relevancia de los aportes de la teoría construccionista de Papert, en tanto modelo de aprendizaje basado en *hands-on activities*, particularmente en la enseñanza del pensamiento computacional. De igual forma advierten que en este tipo de prácticas pedagógicas se trabaja sobre la autonomía de los estudiantes, los cuales se encuentran, por ejemplo, frente al reto de escoger entre diferentes opciones a la hora de desarrollar un artefacto.

Recientemente, Romeike y Przybylla (2014) diseñaron un plan de base para el desarrollo de futuros currículos de informática que busquen incorporar una metodología constructivista a partir de lo que los autores denominan *physical computing*. La informática concreta o física involucra el diseño y la realización de objetos interactivos y permite, a partir de la creatividad de los estudiantes, el desarrollo de productos concretos y tangibles.

Prácticas derivadas de la propia definición de pensamiento computacional y de estándares para educadores

En el 2011, la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (en adelante, ISTE por sus siglas en inglés) en asociación con CSTA, publicaron su propia definición operacional de pensamiento computacional. En la misma es posible observar ciertas habilidades que los docentes deben promover en sus estudiantes:

Formular problemas de una manera que nos permita usar una computadora y otras herramientas para facilitar su resolución; organizar y analizar lógicamente los datos; representar datos a través de abstracciones como modelos y simulaciones; automatizar soluciones a través del pensamiento algorítmico (una serie de pasos ordenados); identificar, analizar e implementar posibles soluciones con el objetivo de lograr el máximo rendimiento; combinar de manera eficiente y efectiva pasos y recursos; generalizar y transferir el proceso de resolución de problemas a una amplia variedad de problemas (ISTE y CSTA, 2011, p.1).

La ISTE se estableció en 1979 como una organización sin fines de lucro. Actualmente es una de las comunidades de educadores globales más grandes que creen en el poder de la tecnología para transformar la enseñanza y el aprendizaje, acelerar la innovación y resolver problemas difíciles en la educación. En 2011, la organización diseñó estándares para educadores de informática y, en el 2018, publicó estándares más específicos relacionados con la enseñanza del pensamiento computacional.

Particularmente para la enseñanza del pensamiento computacional de manera transversal en todas las materias y grados, ISTE (2018, p. 1-2) presentó estándares para educadores que incluyen:

1) Desarrollar un conocimiento práctico de los componentes centrales del pensamiento computacional: (...), 2) Contrarrestar proactivamente los estereotipos que excluyen a los estudiantes de las oportunidades de sobresalir en informática y fomentar una cultura de aula inclusiva desarrollando la auto eficacia y la confianza de los estudiantes en

torno a la informática, 3) Incorporar diversas perspectivas y habilidades únicas en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, y reconocer que las habilidades de colaboración deben ser enseñados de manera explícita con el fin de conducir a mejores resultados que los obtenidos cuando trabajan de forma independiente, 4) Reconocer que el diseño y la creatividad pueden fomentar una mentalidad de crecimiento y trabajar para crear experiencias y entornos de aprendizaje de informática significativos, 5) Facilitar el aprendizaje integrando prácticas de pensamiento computacional en el aula, desarrollando la capacidad de cada estudiante para reconocer oportunidades para aplicar el pensamiento computacional en su entorno, dado que el pensamiento computacional es una habilidad fundamental.

La resolución de problemas

Wing (2008 citado en Voogt, 2015) afirma que el pensamiento computacional es un mecanismo para resolver problemas humanos complejos. Según Voogt (2015), el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional requiere de prácticas pedagógicas centradas en la resolución de problemas a partir del uso de las computadoras. Además, como se mencionó anteriormente, la informática consiste en *crear* herramientas para resolver problemas, en lugar de solo *usar* las herramientas. Por consiguiente, “otros problemas externos a la informática como disciplina pueden abordarse utilizando las mismas técnicas o técnicas similares. Estas técnicas pueden definirse o resumirse en un algoritmo, un conjunto de instrucciones paso a paso” (Mohaghegh et al., 2016, p.1524).

Adicionalmente, son varios los autores que sostienen que gran parte de la estrecha relación que se establece entre matemática e informática se encuentra en la resolución de problemas, siendo esta una habilidad implicada en la enseñanza de ambas materias (Baldwin et al., 2013; Mohaghegh & McCauley, 2016). Según estos autores, “la informática comparte muchas características con las matemáticas y, por lo tanto, está implícito que también compartirá problemas y técnicas de resolución de problemas” (p.1524). En el aprendizaje basado en problemas los estudiantes trabajan en grupos, de manera colaborativa para resolver problemas

reales complejos con la guía de un docente o facilitador (Allen et al., 2011, pp. 21-29). Esta metodología no se trata específicamente de los problemas que se resuelvan en el aula, sino que los mismos son un medio para ampliar o profundizar conocimientos y adquirir habilidades relacionadas al análisis, la investigación, el debate, la búsqueda y la presentación de información y el pensamiento crítico (Wood, 2003). Duch, Gorh y Allen (2001) por su parte sostienen que en el aprendizaje basado en problemas, los problemas complejos del mundo real se utilizan para motivar a los estudiantes a identificar e investigar los conceptos y principios que necesitan saber para resolver esos problemas. Savery (2015) agrega que el aprendizaje basado en problemas, además de incentivar a investigar e integrar teoría y práctica, incentiva la aplicación de conocimientos y habilidades previas para desarrollar una solución viable para un problema determinado.

El aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos se enmarca dentro de la resolución de retos, con particular énfasis en la elaboración de un producto final. Esta metodología organiza el aprendizaje en torno a proyectos que implican tareas complejas, con frecuencia basados en preguntas o problemas desafiantes. Los proyectos “involucran a los estudiantes en el diseño, la resolución de problemas, la toma de decisiones o actividades de investigación” y dan “a los estudiantes la oportunidad de trabajar de forma relativamente autónoma durante largos períodos de tiempo, y culminar en productos o presentaciones realistas” (Thomas, 2000, p.1). Un componente importante de esta metodología es también el trabajo colaborativo, la interacción, el diálogo y las discusiones que se producen entre los estudiantes. En la construcción de conocimiento, los estudiantes hacen uso de herramientas cognitivas, de diversas fuentes de información, incluso de otras personas o de lo que las otras personas saben como recurso (Blumenfeld et al., 1991). Además, debido a que el aprendizaje ocurre en un contexto social, “los alumnos interactúan e internalizan modos de conocimiento y pensamiento representados y practicados en una comunidad” (Blumenfeld et al., 1991, p.371). Roschelle et al., (2000) afirman que las tecnologías informáticas integradas en el aprendizaje basado en proyectos son particularmente útiles para desarrollo de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, el análisis y la investigación.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo observacional en el aula. Se desarrolló una pauta de observación partiendo de las prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la informática y el pensamiento computacional identificadas en el marco teórico y utilizando en gran parte una adaptación de la herramienta de observación de clases elaborada por ISTE. Las observaciones se realizaron con base a 15 criterios (detallados en la sección de resultados) relacionados a prácticas construccionistas, prácticas de enseñanza del pensamiento computacional y prácticas relacionadas a la resolución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Cada criterio fue evaluado con una escala de Likert, pudiendo evidenciarse hasta qué punto, cada uno era: muy evidente que sucediera (4), evidente (3), poco evidente (2) o no evidente (1). Para el análisis, se calculó el promedio de observaciones que alcanzaron cada nivel de la escala, en cada uno de los criterios observados.

La muestra fue por conveniencia, y estuvo conformada por 14 escuelas de nivel medio inscritas en las Olimpíadas Nacionales de Informática 2019. De ellas, 8 son escuelas oficiales y 6 son particulares, todas pertenecientes a las regiones educativas de Panamá Centro, Panamá Este, Panamá Oeste, Panamá Norte y San Miguelito. Los bachilleratos que principalmente ofrecen son en Ciencias, Ciencias y Letras y Ciencias con Instrumentación en Informática.

RESULTADOS

Con el objetivo de describir la práctica de los docentes de informática y materias afines al pensamiento computacional en las aulas de educación media panameñas, los resultados se presentan agrupados considerando los tres grupos de prácticas que han demostrado ser efectivas en la enseñanza de la informática y el pensamiento computacional. Para cada grupo de prácticas se presentan los porcentajes de cada nivel de evidencia en cada criterio y una comparación entre el promedio de evidencia alcanzado (en una escala del 1 al 4) en todos los criterios por escuelas oficiales y particulares.

En primer lugar, se presentan las prácticas construccionistas que involucran: la manipulación física de materiales; evidencias de enseñanza a través de la tecnología; evidencias del uso de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes para recolectar, evaluar o utilizar información; y evidencias de explicación por parte del docente acerca de cómo usar las herramientas digitales fuera del aula.

En segundo lugar, se observaron evidencias de prácticas de enseñanza del pensamiento computacional: organizar y analizar lógicamente los datos; representar datos a través de abstracciones como modelos y simulaciones; automatizar soluciones; identificar, analizar e implementar diferentes soluciones para resolver un problema; y generalizar el proceso de resolución de un problema.

Por último, también se recolectaron evidencias de las prácticas docentes relacionadas a las metodologías de resolución de problemas y al aprendizaje basado en proyectos: trabajo en equipos; asignación de roles; evidencias de utilización de herramientas digitales para investigar, resolver problemas y crear trabajos; evidencias de evocación del conocimiento previo y el pensamiento crítico por parte del docente; completar informes o responder preguntas de análisis; y la promoción del diálogo y el debate entre los estudiantes por parte del docente.

Prácticas construccionistas

Como indica la literatura sobre el construccionismo, para alcanzar altos niveles de efectividad en la enseñanza de la informática y el pensamiento computacional, se esperaría observar la manipulación física de materiales; la enseñanza a través de la tecnología; la utilización de herramientas tecnológicas para recolectar, evaluar o utilizar información para el aprendizaje; y explicaciones acerca de cómo utilizar la tecnología fuera del aula. La Tabla 1 muestra el promedio de observaciones que alcanzó cada nivel de evidencia de la escala en cada criterio observado.

En lo que refiere a la manipulación de materiales, se destaca que en la mitad de las observaciones no fue evidente dicha manipulación, mientras que en el 43% fue muy evidente y

en el 7% fue evidente. Por otro lado, la enseñanza a través de la tecnología, fue el criterio más evidente entre todas las observaciones. En el 71% de las mismas el docente utilizó de manera muy evidente la tecnología para enseñar a los estudiantes mientras que en el 29% restante no lo fue para nada.

La utilización de herramientas tecnológicas para recolectar, evaluar o utilizar información para el aprendizaje de los estudiantes, fue el segundo criterio observado con mayor frecuencia en un alto nivel de evidencia entre las observaciones (64%). En el 7% fue evidente y en el 29% no lo fue. La práctica menos evidente entre las observaciones realizadas, fue la de que el docente explique cómo utilizar la tecnología fuera del aula. Solo en el 29% de los casos fue muy evidente, en el 14% fue evidente, en el 21% fue poco evidente y en el 36% restante no lo fue.

Tabla 1.

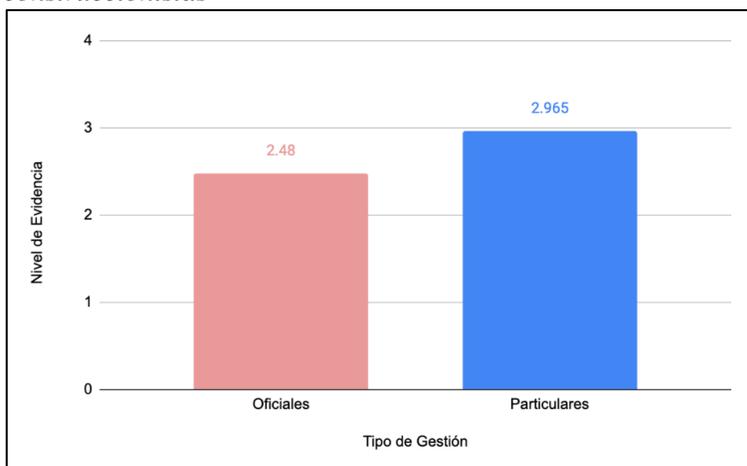
Distribución porcentual de observaciones según evidencia de cada criterio observado dentro de las prácticas de enseñanza constructivistas.

Criterio observado	Muy evidente	Evidente	Poco evidente	No evidente
Manipulación física de materiales	42.9%	7.1%	-	50%
Enseñanza a través de la tecnología	71.4%	-	-	28.6%
Utilización de herramientas tecnológicas para recolectar, evaluar o utilizar información para el aprendizaje	64.3%	7.1%		28.6%
Utilizar la tecnología fuera del aula	28.6%	14.3%	21.4%	35.7%

Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de contrastar la utilización de prácticas constructivistas entre escuelas oficiales y particulares, la Figura 1 muestra el promedio alcanzado por las escuelas de ambos tipos de gestión en la escala de evidencia de 1 al 4. Se observa que, en promedio, las prácticas constructivistas fueron más evidentes en las escuelas particulares que en las oficiales. Los criterios con mayor evidencia a favor de las escuelas particulares fueron que la explicación del docente acerca de cómo utilizar la tecnología fuera del aula y la manipulación física de materiales.

Figura 1

Promedio de evidencia de escuelas oficiales y particulares en la implementación de prácticas constructoristas

Fuente: elaboración propia.

Prácticas de enseñanza del pensamiento computacional

La Tabla 2 muestra el promedio de observaciones que alcanzó cada nivel de evidencia de la escala en cada criterio observado dentro de las prácticas de enseñanza del pensamiento computacional. Organizar y analizar lógicamente los datos fue el criterio más evidente dentro de este conjunto de prácticas. En la mitad de las observaciones esto fue muy evidente y en el 7% evidente. Por otro lado, la representación de datos a través de abstracciones como modelos y simulaciones fue muy evidente únicamente en el 21% de los casos y evidente también en el 21%.

La automatización de soluciones a través del pensamiento algorítmico, es decir, a partir de una secuencia ordenada de pasos, fue el criterio menos evidente. Únicamente en el 7% de las observaciones fue muy evidente. En el 21% fue evidente, en el 29% fue poco evidente y en el 43% restante no fue evidente para nada. Por otro lado, la identificación, el análisis y la implementación de posibles soluciones con el objetivo de lograr la combinación más eficiente y efectiva de pasos y recursos para resolver un problema fue muy evidente en el 14% de las observaciones. En el 43% fue evidente, en el 14% fue poco evidente y en el 29% restante no lo fue para nada.

Por último, en lo que refiere a la generalización del proceso de resolución de problemas fue el segundo criterio menos evidente. Solo en el 7% de las observaciones fue muy evidente y en el 36% fue evidente. Entre las restantes, fue poco evidente en el 29% y para nada evidente en otro 29%.

Tabla 2.

Distribución porcentual de observaciones según evidencia de cada criterio observado dentro de las prácticas de enseñanza del pensamiento computacional

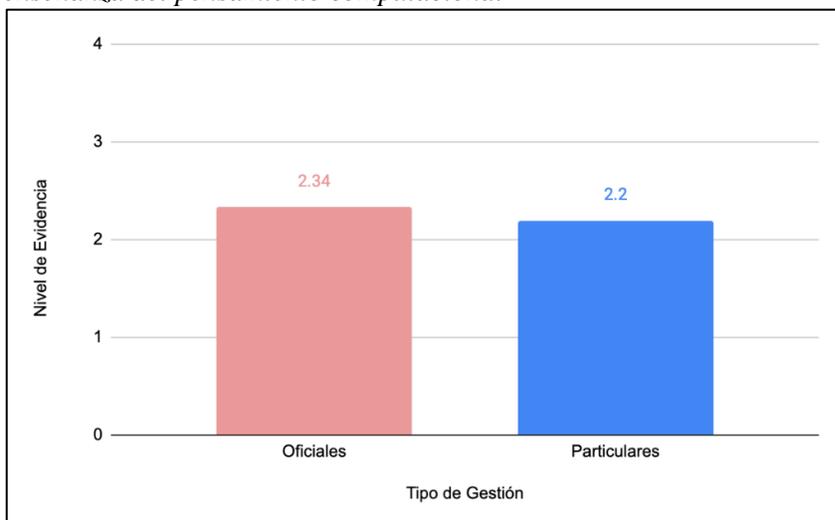
Criterio observado	Muy evidente	Evidente	Poco evidente	No evidente
Organizar y analizar lógicamente los datos por parte de los estudiantes	50%	7.1%	21.4%	21.4%
Representar datos a través de abstracciones	21.4%	21.4%	28.6%	28.6%
Automatizar soluciones a través del pensamiento algorítmico	7.1%	21.4%	28.6%	42.9%
Identificar, analizar e implementar posibles soluciones con el objetivo de lograr la combinación más eficiente y efectiva de pasos y recursos para resolver un problema	14.3%	42.9%	14.3%	28.6%
Generalizar el proceso de resolución de problemas	7.1%	35.7%	28.6%	28.6%

Fuente: elaboración propia.

Al contrastar el promedio de evidencia de escuelas oficiales contra particulares en la implementación de prácticas de enseñanza relacionadas al pensamiento computacional, se observa en la Figura 2 que éstas fueron levemente más evidentes en las escuelas oficiales. El criterio con mayor diferencia a favor de las escuelas oficiales fue la generalización del proceso de resolución de un problema.

Figura 2

Promedio de evidencia de escuelas oficiales y particulares en la implementación de prácticas de enseñanza del pensamiento computacional



Fuente: elaboración propia.

Resolución de problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos

Como indica la literatura sobre el aprendizaje por experiencias en el campo de la enseñanza de la informática, se espera observar el trabajo en grupos; la asignación de roles dentro de esos grupos; la utilización de herramientas digitales para investigar, resolver problemas y crear trabajos; la evocación del conocimiento previo y el pensamiento crítico; la elaboración de informes o responder preguntas de análisis; y la promoción del diálogo y el debate entre los estudiantes.

La Tabla 3 muestra que en el 35.7% de las observaciones fue muy evidente que los estudiantes trabajaron en grupos o en pares y en el 7% fue evidente. En otro 7% fue poco evidente y en el 50% restante no lo fue. Por otro lado, la asignación de roles, en tanto práctica fundamental dentro de las metodologías de trabajo en equipo en la resolución de problemas y en aprendizaje basado en proyectos, no fue evidente en la mitad de las observaciones. Únicamente en el 7% fue muy evidente, en el 14% fue evidente y en el 29% fue poco evidente.

La utilización de herramientas digitales con fines de investigación, de resolución de problemas o para crear trabajos originales, fue la práctica más evidente en las observaciones. En el 21% de los casos fue muy evidente y en 36% fue evidente. Por su parte, el docente evocó el conocimiento previo, realizó preguntas o provocó el pensamiento crítico de manera muy evidente únicamente en el 14% de las observaciones. En el 21% fue evidente mientras que en la mitad fue poco evidente y en el resto no fue evidente.

En cuanto a la elaboración de informes o el responder a preguntas de análisis fue el criterio menos evidente dentro de las prácticas relacionadas al aprendizaje por experiencias. Solo en el 7% fue muy evidente y en otro 7% fue evidente. Por último, en lo que refiere a promover el diálogo y el debate entre los estudiantes durante la clase fue muy evidente en el 21% de las observaciones realizadas. En el 14% fue evidente, en el 21% fue poco evidente y en el 43% no lo fue.

Tabla 3.

Distribución porcentual de observaciones según evidencia de cada criterio observado dentro de las prácticas relacionadas al aprendizaje por experiencias

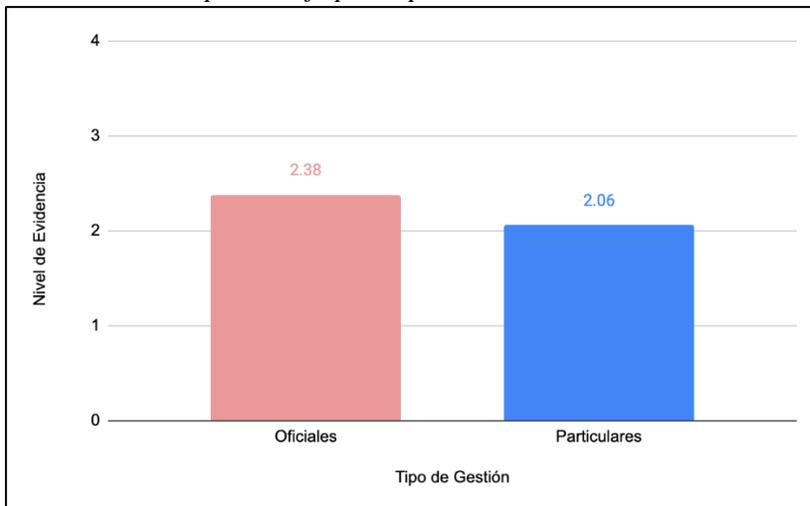
Criterio observado	Muy evidente	Evidente	Poco evidente	No evidente
Trabajo en grupos	35.7%	7.1%	7.1%	50%
Asignación de roles	7.1%	14.3%	28.6%	50%
Utilización de herramientas digitales para investigar, resolver problemas y crear trabajos	21.4%	35.7%	7.1%	35.7%
Evocación del conocimiento previo y el pensamiento crítico	14.3%	21.4%	50%	14.3%
Elaboración de informes o responder preguntas de análisis	7.1%	7.1%	35.7%	50%
Promoción del diálogo y el debate entre los estudiantes	21.4%	14.3%	21.4%	42.9%

Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de contrastar la utilización de prácticas relacionadas al aprendizaje por experiencias entre escuelas oficiales y particulares, la Figura 3 muestra que, en promedio, este tipo de prácticas fueron levemente más evidentes en las escuelas oficiales que en las particulares. El criterio con mayor evidencia a favor de las escuelas oficiales fue el trabajo en grupos. Sin embargo, esto podría deberse, en parte, a la necesidad de compartir computadoras entre los estudiantes. El segundo criterio con mayor evidencia a favor de las escuelas oficiales fue la elaboración de informes o el responder preguntas de análisis.

Figura 3

Promedio de evidencia de escuelas oficiales y particulares en la implementación de prácticas relacionadas al aprendizaje por experiencias



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

En general, en las aulas panameñas observadas se encontró poca evidencia de la utilización de prácticas docentes reconocidas como mejores prácticas para la enseñanza de la informática y el pensamiento computacional. Para la mayoría de los criterios observados en torno a las prácticas de enseñanza construccionistas, las prácticas de enseñanza del pensamiento computacional y las prácticas alineadas a metodologías de resolución de problemas y de aprendizaje basado en proyectos: hubo solo cierta evidencia de su aplicación, con promedios de entre 2 y 2.5 en una escala hasta el 4. Es decir, observamos evidencia apenas mínimamente suficiente del uso de estas prácticas. En general, hubo algo más de evidencia para el uso de prácticas construccionistas (tales como el uso de manipulables), que para el uso de prácticas relacionadas al pensamiento computacional (generación de modelos o automatización de soluciones utilizando algoritmos), y aún menos para el uso de prácticas relacionadas a la resolución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos.

En promedio, no hay clara evidencia de diferencias notables entre las escuelas particulares y oficiales en cuanto al uso de estas prácticas, con una mínima ventaja para las escuelas particulares en cuanto a prácticas construccionistas, y de resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos; y una mínima ventaja para las escuelas oficiales en cuanto a prácticas relacionados al pensamiento computacional. Sin embargo, hubo varios criterios de buenas prácticas en los que los resultados fueron polarizados: es decir, las escuelas se encontraban total o prácticamente divididas entre sin evidencia (1) y muy evidente (4), con ningún o casi ningún 2 o 3. Este hallazgo implica un nivel importante de inequidad en el sistema y es particularmente notable en cuanto a la manipulación física de materiales tangibles en clase, las actividades en las que los estudiantes analizan datos, y las actividades en las que los estudiantes automatizan soluciones generando algoritmos con pasos en secuencia.

Adicionalmente, es observable, tanto en la recolección de datos para este estudio, como en la experiencia previa de las autoras y colegas en el campo de la capacitación docente para la enseñanza de la informática, que la realidad en las aulas panameñas de informática podría fortalecerse con mayor utilización del aprendizaje por experiencias (construccionismo, aprendizaje basado en proyectos, y aprendizaje basado en problema) tal como se indica en la

literatura. Es recomendable llevar a cabo proyectos intensivos de capacitación masiva a docentes de materias relacionadas al pensamiento computacional, y particularmente a docentes de informática, para asegurar la maximización de su propio manejo de habilidades de programación, pensamiento analítico y computacional; y fortalecer sus competencias en cuanto al uso de mejores prácticas en las aulas de informática, y técnicas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento computacional y analítico.

En conclusión, la enseñanza de la informática en Panamá Metro sufre de considerables carencias en cuanto a prácticas de aula enfocadas en el aprendizaje por experiencia, con colaboración, creación y manipulación. Requiere de mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento computacional, lógico-matemático, analítico, y de resolución de problemas. Estos retos tienen un impacto negativo en la formación de recurso humano especializado en el país, así como de ciudadanos con habilidades digitales y de pensamiento lógico. Para un país con aspiraciones a *hub* o centro digital cuya economía depende ampliamente del sector servicio, y que enfrenta retos de participación civil y democrática, es de crítica importancia iniciar mejoras curriculares profundas a las carreras universitarias relevantes para la formación de docentes, y llevar a cabo intervenciones en capacitación docente en métodos de enseñanza efectivos para la informática y el pensamiento computacional. Enfrentar con pasión y compromiso este reto contribuirá a asegurar un mejor futuro para el país y todos sus ciudadanos en la era actual.

REFERENCIAS

- Allen, D.; Donham, R.; Bernhardt, S.; Buskist, W.; Groccia, J. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21-29
- Baldwin, D., Walker, H. M., & Henderson, P. B. (2013). *The roles of mathematics in computer science. ACM Inroads*, 4(4), 74-80.
- Blumenfeld, P.; Soloway, E.; Marx, R.; Krajcik, J.; Guzdial, M.; Palincsar, A. (1991). *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologist*, 26, 369-398.
- Csizmadia, A., Standl B. y Waite J. (2019). *Integrating the Constructionist Learning Theory*

- with Computational Thinking Classroom Activities. Informatics in Education - An International Journal* 1:41-67.
- Computer Science Teachers Association (2016). *K-12 Computer Science Framework*. Recuperado de <http://www.k12cs.org>
- Computer Science Teachers Association (2017). *CSTA K-12 Computer Science Standards, Revised 2017*. Recuperado de: <http://www.csteachers.org/standards>
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Stylus Publishing, LLC.
- Geck, G., Ljulin, A., Peter, S., Schmidt, J., Vehlken, F. & Zeume, T. (2018). Introduction to Iltis: An Interactive, Web-Based System for Teaching Logic. En *Proceedings of 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, Larnaca, Cyprus, July 2-4, 2018*
- International Society for Technology in Education (ISTE) and the Computer Science Teachers Association (CSTA). (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K-12 Education*
- Lee CS., Chan PY. (2019). Mathematics Learning: Perceptions Toward the Design of a Website Based on a Fun Computational Thinking-Based Knowledge Management Framework. Kong SC., Abelson H. (eds) *Computational Thinking Education*. Springer, Singapore
- Mishra, P., & Yadav, A. (2013). Of art and algorithms: Rethinking technology & creativity in the 21st century. *TechTrends*, 57(3), 11.
- Mohaghegh, D. M., y McCauley, M. (2016). Computational thinking: The skill set of the 21st century. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 7, 1524-1530
- Mossakowski, T. (2010). On Teaching Logic and Algebraic Specification. *European Association of Software Science and Technology*. 26
- Nwana, H. S. (1997). *The computer science education crisis: fact or illusion?.* *Interacting with Computers*, 9(1), 27-45.
- Papadakis, Michail; Kalogiannakis y Nicholas Zaranis (2016). *Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: a case study.* *Int. J. Mobile Learning and Organisation*, 10 (3), 187-202.

- Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Basic Books, Nueva York.
- Pizarro, Rubén (2009). *Las TICs en la enseñanza de las matemáticas*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Resnick, M. (2007). *Todo lo que Realmente Necesito Saber (Acerca del Pensamiento Creativo) Lo Aprendí (Estudiando Cómo Aprenden los niños) en el Kindergarten*. *Eduteka*, 1-7. Recuperado de: http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/RESNICK_kindergarten-learning-approach.pdf
- Romeike R., Mareen Przybylla M. (2014) Physical Computing and its Scope – Towards a Constructionist Computer Science Curriculum with Physical Computing. *Informatics in Education - An International Journal* 2:241-254
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N., y Means, B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The future of children*, 76-101.
- Ryberg, T. y Georgsen, M. (2010). Enabling Digital Literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5, 88-100.
- Sacristán, V. (2017). *Informatizar las matemáticas, matematizar la informática (una propuesta docente)*. Recuperado de: <http://dccg.upc.edu/people/vera/wp-content/uploads/2012/03/rep.pdf>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto Ediciones.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. Disponible en: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725.
- Wood, D. F. (2003). *Problem based learning*. *BMJ*, 326(7384), 328-330. <https://www.bmj.com/content/326/7384/328>

Zapata-Ros, M. (2015). *Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital*. *Revista de Educación a Distancia*, (46).

Zhang, L. y Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333944299_A_systematic_review_of_learning_computational_thinking_through_Scratch_in_K-9

Competencias de los profesores para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Panamá

Pág. 231 - 243

* Nuria Araguás

** Ella Ponce
Uribe

*Consejo de Rectores de
Panamá. Albrook, Ciudad
de Panamá.
araguas_nuria@yahoo.com

** Universidad de Panamá
Facultad de Bellas Artes.
promixturas@gmail.com

Fecha de entrega:
agosto 2020

Fecha de aceptación:
diciembre, 2020

Resumen

Este estudio indaga sobre la atención a los estudiantes con discapacidad en educación superior, realizado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

El tipo de investigación es descriptiva y exploratoria; a partir de una muestra de 30 profesores (30.6% de la población de la facultad) y 11 estudiantes (100%) con discapacidad física, sensorial y trastorno mental encontrados en las carreras de Bellas Artes con especialización en Música y Artes Visuales. Se trabajó en base a encuestas aplicadas a profesores y estudiante con discapacidad utilizando una escala de Likert.

Los resultados indican que los profesores no se sienten preparados para la atención de los estudiantes con discapacidad, existe una aceptación pasiva en dedicar parte de su tiempo en ajustar el currículum y se perciben dificultades para hacerlo.

Como conclusión se considera necesario el desarrollo de estrategias institucionales, orientadas a facilitar el desarrollo de competencias docentes desde lo actitudinal para la educación inclusiva, que garantice los aprendizajes significativos en los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Actitudes, competencias, discapacidad, equiparación de oportunidades, inclusión, universidad inclusiva

Competences of teachers for the care of students with disabilities at the Faculty of Fine Arts at the Panama University.

Abstract

In this study, we look into the care and attention provided to students with disabilities in higher education, based on the case of the Faculty of Fine Arts of the University of Panama. The type of research is descriptive and exploratory; from a sample of 30 professors (30.6% of the faculty population) and 11 students (100%) with physical, sensory and mental disabilities found in the Fine Arts majors with a specialization in Music and Visual Arts. It was based on surveys applied to teachers and students with disabilities using the Likert scale.

The results indicate that teachers do not feel prepared for the care of students with disabilities. There is a passive acceptance of dedicating part of their time to adjust the curriculum and difficulties are perceived to do so.

In conclusion, the development of institutional strategies is considered necessary, aimed at facilitating the development of teaching competencies from the attitudinal point of view for inclusive education, which guarantees meaningful learning in students with disabilities.

Keywords: Attitudes, competencies, disability, equalization of opportunities, inclusion, inclusive university.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propuso conocer si los docentes cuentan con las competencias para la atención de estudiantes con discapacidad y el apoyo que la universidad brinda para asegurar la inclusión equitativa. Toma como espacio de análisis la Facultad Bellas Artes de la Universidad de Panamá, dado que es una de las facultades con mayor matrícula de estudiantes en situación de discapacidad.

La educación inclusiva es un principio general, que debe guiar la política y las prácticas educativas en todos los niveles de la educación reglada y no reglada (educación informal) del país, comenzando por el hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa y equitativa. (Buitrago et al 2014).

Por tanto, una universidad inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza (Muntaner, 2010). Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes. (Buenestado et al., 2017).

En este sentido, los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2015), proponen la igualdad de oportunidades y una educación inclusiva de calidad por lo que la República de Panamá en la Ley 15 de 31 de mayo de 2016, aborda esta temática y promueve la equiparación de oportunidades entendida como:

Proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, incluyendo el medio físico e intelectual, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la información, la comunicación, la vida cultural y social, las instalaciones deportivas y de recreo y demás se hacen accesibles para todos. (Ley 15 de 31 de mayo, 2016, art. 3).

El desarrollo de la educación inclusiva en instituciones de educación superior exige

actuaciones en dos dimensiones: en cuanto a la de creación de culturas inclusivas, que implica el establecer valores y actitudes inclusivas vinculadas a la consideración de la diversidad como un hecho valioso y guía de la toma de decisiones; y la de elaboración de las políticas inclusivas, que supone la transformación de la universidad a nivel organizativo y curricular, para así aumentar la participación activa y el progreso de los miembros de la comunidad. (Ainscow et al., 2006)

Lo anterior supone para el sistema educativo, el establecimiento de acciones institucionales tendientes a asegurar las condiciones físicas, normativas y curriculares que aseguren la eliminación de las formas de exclusión y discriminación, la participación plena de las personas, así como el acceso, permanencia y promoción de la educación entre otros.

La Universidad de Panamá, en 2011 crea la Oficina de Equiparación de Oportunidades, mediante Resolución N°15-11-SGP. Esta oficina posee un nivel asesor, con dependencia jerárquica y adscrita al nivel del despacho superior. Su función primordial es gestionar y poner en marcha programas, planes y proyectos que promuevan la inclusión social de las personas con discapacidad en la familia universitaria.

La situación de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad en la Universidad de Panamá, evidenció que:

Existe un desfase entre la demanda de las personas con discapacidad que llegan al sistema de educación superior con respecto a la formación docente para la atención de sus necesidades, lo que incide desfavorablemente en la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes con discapacidad. (Velasco, 2012, p. 107).

El papel del profesorado implica compromiso, afecto, y conocimiento de la didáctica de la asignatura impartida, por lo tanto, la formación del profesorado requiere contextos por encima de las formas tradicionales. (Repositorio Temático de la Red CDPD, 2014).

Particularmente en lo que respecta a la educación superior, Álvarez y Rodríguez (2015), indican que son múltiples factores los que intervienen para garantizar la inclusión; sin embargo, uno de los aspectos más influyentes es la actitud que presentan los docentes universitarios hacia los estudiantes con discapacidad, concibiendo este constructo como una

predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud.

Esta realidad preocupa dado que la formación del profesorado es de vital importancia, si se desea brindar una educación inclusiva de calidad. Sobre esto, Durán y Giné (2012) destacan la urgencia de la formación para el nuevo rol del profesor tutor, así como del profesor de apoyo, además del reto que tienen los sistemas educativos, desde lo político, social y curricular, para lograr disminuir la exclusión y responder a la diversidad de necesidades.

Es necesario asegurar el desarrollo de actitud docente para la educación inclusiva, esto es desde lo psicológico en tres dimensiones: cognitivo (creencias, ideas, modos de percibir relacionados con las situaciones consideradas), lo afectivo (valoraciones positivas o negativas y sentimientos de agrado o desagrado en dichas situaciones dimensionales) y lo conductual (predisposición o tendencia a manifestar una gama más o menos coherente y redundante de conductas en situaciones similares). (Lescano, 2007).

En ese mismo sentido, (Bourdieu, 1999) indica que, para la atención de estudiantes con discapacidad, es necesario asumir una actitud en igualdad de trato y ajustes para con las personas, sobre todo en el aspecto educacional, donde los pares semejantes son sujetos socializados, poseedores de capitales culturales, altos, medianos y bajos.

Para dar cuenta de ello, se entiende la actitud en un sujeto social, como las reacciones y argumentaciones, así como las valoraciones efectuales (subjetivos) sean ellas favorable o desfavorable hacia alguien o algo. Este efecto psicosocial y cultural humano, se manifiesta en las creencias, los sentimientos o el comportamiento deliberado hacia otros pares semejantes. (Myers, 2000)

Por otro lado, De la Rosa, considera que son diez las “capacidades para la atención de estudiantes con discapacidad, que el docente debe poseer: la reflexión, mediación, la gestión de situaciones diversas de aprendizaje en el aula, tutorías y de mentorías, promover el aprendizaje cooperativo” (2010, p. 137).

El docente también debe adquirir capacidades comunicativas y de interacción con un enfoque globalizador y metacognitivo para enriquecer las actividades de enseñanza-aprendizaje, y

motivar e implicar al alumnado con metodologías de proyecto, planificando su mejora continua.

Otro aspecto de importancia es lo relacionado con **las adaptaciones curriculares**, que suponen la toma de decisiones para el logro de la estrategia de enseñanza, esto con el fin de promover la participación de los estudiantes con discapacidad. Lo anterior implica así mismo, las adecuaciones metodológicas, que deben gestionarse en el aula inclusiva, lo cual requiere la definición de competencias básicas para todos, con distinto nivel de consecución y la diversificación de actividades y estrategias con diferentes grados de ayudas. En esto es importante considerar la evaluación psicopedagógica periódica y contextualizada, intentando ser lo menos restrictiva posible. (Durán y Giné, 2012).

Finalmente, otro factor de importancia se refiere a las facilidades de infraestructura, mobiliario y equipo que, para estudiantes con discapacidad, brinda la institución educativa.

METODOLOGÍA

Esta investigación es del tipo descriptiva y exploratoria y se centra en la Universidad de Panamá, Facultad de Bellas Artes, específicamente en el Campus Harmodio Arias Madrid (Ciudad de Panamá) y los Centros Regionales Universitarios de Colón, Coclé y Veraguas; durante el primer semestre académico del año 2019.

La muestra representativa, se estableció de la siguiente manera. Ver Tabla 1.

- Profesores: de un total de 98 profesores (as), se seleccionó una muestra de 30,6% (30 profesores), los cuales brindan servicios educativos tanto en el Campus Harmodio Arias Madrid, así como en los Centros Regionales Universitarios. Trece se los docentes pertenecen a la Escuela de Música, 6 a la Escuela de Teatro, 6 a la Escuela de Danza y 5 a la Escuela de Artes Visuales. Los docentes en su mayoría son tiempo parcial y con pocos años de servicios académicos (1 – 9 años)
- Estudiantes con discapacidad: Se trabajó con el 100% de los estudiantes, 11 en total; de los cuales 8 están registrados en la Facultad, en la base de datos de la Oficina de

Equiparación de Oportunidades, y 3 estudiantes adicionales, que por alguna razón no se mantenían registrados.

Tabla 1

Total de individuos y selección de la muestra. Facultad de Bellas Artes - Universidad de Panamá. Cohorte Académico 2019. I Semestre.

Grupo de estudio	Total individuos	Muestra	
		Cantidad	%
	163	63	39%
Profesores(as)	98	30	30.6%
Estudiantes con discapacidad	11	11	100%

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que de los 11 estudiantes que participaron en el estudio, seis (6) estudian en el Campus Harmodio Arias Madrid, tres (3) en el Centro Regional Universitario de Coclé, uno (1) en el Centro Regional Universitario de Colón y uno (1) en el Centro Regional de Veraguas. Los mismos cursan estudios en las carreras de Música, seis (6) y Artes Visuales cinco (5).

En cuanto a las discapacidades que presentan: siete (7) tienen discapacidad sensorial, uno (1) con discapacidad física y tres (3) tienen trastornos mentales. En su mayoría son del sexo masculino, no laboran y se encuentran en el rango de edad de 17 – 29 años.

En cuanto a los instrumentos, en el caso de los profesores, se aplicó una encuesta de 30 preguntas, considerando las tres dimensiones básicas de las actitudes docentes que se relacionan con la actitud: cognitiva, afectiva y conductual; las adecuaciones curriculares y metodológicas, así como las facilidades para estudiantes con discapacidad (infraestructura, accesibilidad y modificaciones).

- 10 preguntas se orientan a la dimensión **afectiva**, donde se midió la sensibilización y aceptación del profesor para la atención de los estudiantes con discapacidad, su

disposición de adecuar el currículo y metodologías en su programa de estudio, y la dedicación de tiempo para hacerlo;

- 10 preguntas orientadas a la dimensión **cognitiva**, donde se midió el conocimiento sobre la discapacidad, tipos de discapacidad, la Normativa y Ley de Equiparación de Oportunidades para ser una universidad inclusiva, sobre cómo ajustar el currículo e identificar las facilidades con las que cuenta la Facultad,
- y 10 preguntas para la dimensión **conductual**, la relación profesor-estudiante con discapacidad y el resto de los compañeros, y si se cuenta con la preparación para un tratamiento adecuado de los estudiantes con discapacidad.

En el caso de los estudiantes con discapacidad, se utilizó también un instrumento tipo encuesta con 15 preguntas, orientadas a conocer su opinión respecto al desempeño de los profesores para su atención.

En ambos instrumentos se utilizó una escala de medición **tipo Likert**, con base a 5 criterios: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo. Las respuestas fueron tabuladas para su análisis, con la ayuda del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25.

Una de las limitantes del estudio es su alcance, dado de que a pesar de que la Oficina de Equiparación de Oportunidades de la universidad de Panamá, maneja la cifra anual de estudiantes con discapacidad, los diagnósticos son confidenciales y el estudiante es libre de comunicarlo o no, por lo que es posible que existan estudiantes fuera de alcance de este estudio.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más significativos en función de las tres dimensiones de análisis: cognitiva, afectiva y conductual; las adecuaciones curriculares y la infraestructura institucional.

En la dimensión cognitiva, se indagó sobre el conocimiento que se tiene de la normativa de equiparación de oportunidades. Respecto a esto, todos los estudiantes con discapacidad manifestaron conocer la normativa, mientras que los docentes en un 100%, manifestaron no conocerla.

En este mismo sentido se preguntó sobre el concepto de discapacidad, entendido como una pérdida de la capacidad funcional, con déficit en un órgano o función y que trae como consecuencia una minusvalía en el funcionamiento, ya sea intelectual, motor, mental y/o en la capacidad para afrontar las demandas cotidianas del entorno social; los resultados obtenidos evidencian que al menos un 50% de los profesores no maneja el concepto.

En cuanto a los tipos de discapacidad, tales como físicas, cognitivas, sensoriales y trastornos mentales y sus implicaciones educativas, solo 11 de los profesores encuestados (36.7%) expresan tener conocimiento. Esto se corresponde con las consideraciones de los estudiantes, los cuales expresan que no reciben la atención necesaria respecto a su discapacidad por parte de los profesores.

Aún lo anterior y frente a la pregunta sobre los derechos de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior, un 46% indica estar de acuerdo, sin embargo, preocupa que un 23% de los profesores, parece estar en desacuerdo, mientras que un 30% no respondió.

Respecto a la dimensión afectiva, y sobre la sensibilización hacia la atención de estudiantes con discapacidad, los profesores señalaron que no se sienten preparados o simplemente preferirían no atender estudiantes con discapacidad. Por lo que requieren (50%) promover la sensibilización sobre la discapacidad.

En cuanto al manejo de situaciones conflictivas, en las que estén involucrados estudiantes con discapacidad; los profesores indican tampoco sentirse preparados para enfrentarlas y resolverlas. Desde lo afectivo, los profesores indican su disponibilidad para buscar las mejores alternativas que faciliten el proceso educativo, evidenciando su *aceptación* a la atención de estudiantes con discapacidad.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en un 81.9%, consideran que los profesores están sensibilizados, muestran concienciación para la atención de estudiantes con discapacidad, y promueven al resto de los estudiantes en el aula.

En la dimensión conductual se analiza la relación profesor – estudiante; aquí se evidencia una gran disposición y apertura, por parte de los profesores, para establecer una comunicación fluida y brindarles una atención personalizada. Los estudiantes con discapacidad, coinciden y están de acuerdo en que existe un alto nivel de confianza de los profesores hacia el trabajo que realizan, por lo que los profesores promueven la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades del aula y en actividades culturales, deportivas y de ocio que desarrolla la Facultad.

En cuanto a las adecuaciones curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad, los profesores, a pesar de que señalan que las llevan a cabo, reconocen no saber cómo ajustarlas y adaptarlas. Preocupa que solo un 20% afirma cómo realizarlas mientras que 30% no respondió.

Los estudiantes, por su lado, en su mayoría indican que los profesores sí realizan adecuaciones para acompañarlos en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las adecuaciones metodológicas de las didácticas, los profesores dicen no estar preparados para llevarlas a cabo, en función de la discapacidad que presentan los estudiantes. Hay acuerdo en la falta de recursos tecnológicos suficientes y óptimos, para la atención de estudiantes con discapacidad.

En relación con la dedicación de tiempo para adecuar el currículum, hay una aceptación pasiva en ajustar el currículum y dicen estar de acuerdo en buscar las alternativas para que los estudiantes con discapacidad realicen su proceso educativo sin dificultad. Los estudiantes consideran que los profesores ajustan y adaptan su programa de clases según las diferentes discapacidades que se presentan en el aula.

Es importante destacar que 43% de los profesores está de acuerdo con realizar adecuaciones curriculares, 16.7% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 10% no está de acuerdo y 30% no respondió.

Finalmente, y sobre la infraestructura, tanto estudiantes como profesores consideran que los espacios físicos, aun cuando no son lo más adecuados, facilitan la accesibilidad y movilidad.

CONCLUSIONES

En general se advierte que existe desconocimiento por parte de los profesores sobre las normas, los tipos de discapacidad y los derechos de los que gozan los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo superior. Desde lo afectivo y lo conductual, los profesores sí se muestran dispuestos a apoyar y abrir espacios de comunicación para facilitar y brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad, aun cuando reconocen no saber cómo hacerlo. Para efectos de análisis e interpretación de los resultados de los profesores, la respuesta a la categoría “*no responde*” en casi un 30%, deja clara la dificultad de los profesores para autoevaluarse.

Desde lo curricular, es evidente que existen problemas para la atención de los estudiantes con discapacidad. Los profesores procuran adecuaciones, sin embargo, carecen de base metodológica para la definición de una estrategia didáctica que se ajuste a las necesidades de los alumnos en función de su discapacidad. Por lo anterior se asume una aceptación pasiva en dedicar parte de su tiempo en ajustar el currículum.

En la Universidad de Panamá, existe un buen referente de política y normativa legal, así como estructura administrativa en materia de inclusión, sin embargo, aún hace falta fortalecer una verdadera cultura inclusiva, en la que tanto estudiantes, como profesores y otros entes profesionales y comunitarios desempeñen roles de promoción hacia la equiparación de oportunidades de aprendizaje.

Para esto es fundamental el desarrollo de programas de tutorías y mentorías, proyectos de aprendizajes cooperativos y aplicación de prácticas inclusivas a nivel de aula. Se requiere formar y capacitar docentes con actitudes positivas ante la discapacidad, que garanticen un sentido de responsabilidad y compromiso, y que a su vez faciliten el desarrollo de innovaciones y adecuaciones que garanticen la integración del estudiante al proceso colectivo de aprendizaje y el aprendizaje significativo.

Urge una mayor compenetración y acompañamiento por parte de los equipos psicológicos a las tareas pedagógicas, de forma tal que los profesores puedan estar en capacidad de anticiparse, proponer y armonizar criterios para reorientar su planificación didáctica y la estrategia de enseñanza, monitoreo y evaluación. Es necesario la creación de un ente de coordinación de

servicios de apoyos técnicos para la discapacidad abierto a la participación de entes gubernamentales en materia de discapacidad y desarrollo de talento humano, con el fin de proponer herramientas que aseguren las adecuaciones curriculares y metodológicas en beneficio de estudiantes con discapacidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. Booth, T. y Dyson, A. (2006): *La inclusión y la agenda de las normas: negociando las presiones políticas en Inglaterra*. Revista internacional de educación inclusiva, 10, 295-308.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A. (2015). *Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes*. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, pp. 86-102 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre teoría de la acción*. Editorial Anagrama, S.A.
- Buitrago Echeverri, M.T., Ariza de la Hoz, S.M., Lizarazo Beltrán, Y., y Vanegas Caipa, F. (2014). *Glosario orientado a trabajar con personas con discapacidad*. Fundación Derecho a la Desventaja. La Biblioteca a la Discapacidad. Folleto N° 2. Grupo INCLUIR. Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Editora de la Colección Marta L. Tamayo F. <https://pdfs.mx/document/c81790e/glosario-orientado-al-trabajo-con-personas-con--javeriana/>.
- De la Rosa, A. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Revista Educación Inclusiva vol. 3, N.º 3 Sevilla: MAD-Eduforma ISBN:978-84-676-3613-0.
- Durán Gisbert, D. y Giné, C. (2012). “*La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva*”. Revista Edetania 41: Estudios y propuestas socioeducativas [Julio 2012], pp. 31-44. Universidad Católica de Valencia. Valencia: Grafo Impresores, S.L.

- Gaceta Oficial Digital (2019). *Que reglamenta la Ley 15 del 31 de mayo de 2016, que reforma la Ley 42 de 1999, por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Decreto Ejecutivo N° 333. De 5 de diciembre de 2019. Gaceta Oficial Digital No. 28917-A. Panamá: Asamblea Nacional. <https://vlex.com.pa/vid/decreto-ejecutivo-n-333-829365269/>.
- Lescano, E. (2007). *La actitud psicológica en el docente*. En Documento de la *Cátedra en Psicología de la Educación*. Universidad Nacional del Cuyo: Facultad de Educación y Especial. <https://Es.Scribd.Com/Document/33300454/LA-ACTITUD-PSICOLOGICA-2007/>.
- Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Myers, D.G. (2000). *Psicología social*. Sexta edición. Santafé: McGraw-Hill / Interamericana, S.A. http://www.conductitlan.org.mx/13_psicologiasocial/Materiales/L_PSICOLOGIA%20SOCIAL-Myers.pdf/.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York, Estados Unidos. <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Spanish2015.pdf>
- Repositorio Temático de la Red CDPD (2014). Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Buenos Aires: Argentina. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913/>.
- Velasco Poveda, Y. (2012). *Estado situacional de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad*. Tesis de Maestría. Programa de Maestría en Currículo del ICASE. Panamá: Universidad de Panamá.

Diagnóstico comparativo del promedio académico en el séptimo grado, de estudiantes procedentes de escuelas primarias unigrado y multigrado

Pág. 244-260

* Calixto Barrera M.

** Julissa Guevara

*** Kerlis Córdoba

**** Kelis González

***** Edilma Sánchez

Ministerio de Educación, Colegio
Manuel María Tejada Roca.

*calixto1207@gmail.com

**julissa.guevaravega@gmail.com

***kerliscordoba@gmail.com

****Kelisguadalupe07@gmail.com

*****edilmasanchez182000@gmail.com

Fecha de entrega:
junio 2020

Fecha de aceptación:
diciembre, 2020

Resumen

El estudio permitió comparar el promedio académico de estudiantes de séptimo grado, que provienen de escuelas unigrado y multigrado del colegio Manuel María Tejada Roca, provincia de Los Santos, distrito de Las Tablas, República de Panamá. Se estudiaron los promedios académicos obtenidos: previo al ingreso, durante el primer trimestre y al finalizar el séptimo grado, así como los datos de reprobados por asignatura.

El programa estadístico aplicado fue el de análisis de varianza (ANOVA), en las comparaciones múltiples se utilizó la Prueba Tukey y se sistematizó con el paquete estadístico SPSS, versión 20. La muestra seleccionada comprendió 148 estudiantes, de los cuales 111 provienen de escuelas unigrado y 37 de multigrado.

Del análisis de los datos se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a los promedios generales, no obstante, a nivel de asignaturas (Ciencias Naturales, Matemáticas, Español e Inglés), los estudiantes provenientes de escuelas unigrado se muestran significativamente en ventaja. Del registro de reprobados por asignatura, no hay diferencias claras entre un grupo y otro.

Palabras clave: Escuelas multigrado, escuelas unigrado, promedio académico.

Comparative diagnosis of the academic average in the seventh grade, of students from unigrade and multigrade elementary schools.

Abstract

This study made it possible to compare the academic average of seventh grade students that came from the unigrade and multigrade classrooms at the Manuel Maria Tejada Roca High School. The high school is located in the province of Los Santos, which is located in the district of Las Tablas in the republic of Panama. The academic averages obtained were studied: prior to admission, during the first trimester and at the end of the seventh grade, as well as the failure data by subject.

The statistical program applied was the analysis of variance (ANOVA). In the multiple comparisons, the Tukey Test was used and it was systematized with the statistical package SPSS version 20. The selected sample comprised 148 students, of which 111 come from unigrade schools and 37 of multigrade.

From the analysis of the data, it is observed that there are no significant differences in terms of the general averages, however, at the subject level (Natural Sciences, Mathematics, Spanish and English), students from unigrade schools show a significant advantage. From the record of failures by subject, there are no clear differences between one group and another.

Keywords: Multi-grade schools, single-grade schools, academic average.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso humano y cultural complejo al que todo individuo tiene derecho, siendo deber del Estado crear el ambiente idóneo para que nuestros niños y jóvenes reciban educación de calidad (León, 2007). Educarse incide en gran medida sobre el nivel de bienestar o calidad de vida de las personas, ya que no sólo genera mayores oportunidades laborales, sino también, brinda al individuo la oportunidad de comprender y hacer valer los derechos, reduce las desigualdades y fomenta actitudes favorables que propician desde el desarrollo institucional el progreso cultural-educacional, social y económico del país (MIDES, 2018).

En Panamá, el Ministerio de Educación (MEDUCA) es la institución rectora del sistema educativo y responsable de su regulación, organización, modificación y dirección. La Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación y sus adiciones en la Ley 34 de 6 de julio de 1995; establece en su Título III, Capítulo I artículo 35, que el Primer nivel de Enseñanza o de Educación Básica General es de carácter universal, gratuito y obligatorio y se organiza en tres etapas: la etapa de educación preescolar (que atiende a los menores de cuatro a cinco años) con una duración de dos años, la etapa de educación primaria, con una duración de seis años; y la educación pre-media, con una duración de tres años (Gaceta Oficial, 1995, p. 16).

En la etapa primaria del nivel de Educación Básica General, existen escuelas *multigrado*, por lo general ubicadas en zonas semiurbanas, rurales e indígenas, donde las viviendas se encuentran dispersas y alejadas de los centros urbanos (Ruíz, 2002); en ellas, un maestro atiende dos o más grados en una misma aula de clases; y las escuela unigrado donde el maestro atiende un solo grado, y además se cuenta con otros maestros para materias especiales como Inglés, Ciencias Naturales, Informática, entre otras (N. Domínguez, comunicación personal, 2 de agosto de 2017).

Los maestros que laboran en escuelas multigrado tienen una labor ardua, compleja y desafiante; dado que, por lo general, realizan actividades directivas y administrativas, en detrimento de su función pedagógica. El maestro de multigrado, según Romero et al., (2010), confronta dificultades para el cumplimiento del plan y programas, organización del trabajo para varios

grados, uso de prácticas de enseñanza, dificultades con la evaluación. Ames (2004) indica que el maestro, no está preparado para reconocer y usar estrategias de enseñanza aprendizaje en aulas multigrado, ya que por lo general se han formado para el trabajo unigrado.

Aún lo anterior, Bustos (2010) por ejemplo, con base en la experiencia del contexto educativo europeo -España, señala que el estudiante de escuelas multigrado tiene un mejor nivel de aprendizajes evaluables, dado que la baja matrícula, permite una atención individualizada. Incluso advierte que el estudiante se beneficia del “*aprendizaje contagiado*”, en donde se adelantan y repasan constantemente contenidos, debido a la presencia del estudiantado de mayor o de menor nivel académico. Así mismo, Boix y Bustos (2014) señalan que en el aula multigrado el aprendizaje se ve potenciado, ya que cualquier estudiante, independiente de su edad, puede tomar el rol de estudiante guía y orientador, “*enseñando*” a otro de mayor edad y/o de un ciclo superior y viceversa, logrando el desarrollo de habilidades metacognitivas avanzadas.

Algunas investigaciones comparativas sobre rendimiento académico, entre estudiantes de aulas multigrado y unigrado, muestran que no existe una diferencia significativa en los logros, independiente a la clase de medida usada para determinar el logro y las diferentes áreas de contenidos (Grajales, 1997).

En Panamá, las escuelas multigrado representan el 65% de los planteles educativos primarios a nivel nacional, y debido a la baja matrícula y /o las condiciones de difícil acceso es poca la asignación de maestros para atender materias especiales (Cerrud, 2015). Estas escuelas se ubican en su mayoría en zonas rurales y confrontan problemas de deficiente infraestructura, mobiliario, equipos, carencia de servicios básicos, unido a los contextos de pobreza. Esta realidad condiciona pensar, que el rendimiento académico de los alumnos procedentes de escuelas primarias multigrado, es inferior respecto a los estudiantes provenientes de escuelas unigrado.

Es sabido que la transición de la Primaria (6to grado) a la Pre- media (7mo grado), supone un momento importante, expresado generalmente en la disminución del rendimiento escolar. Existen dificultades conexas con el plan de estudios (carga de asignaturas, demandas de las asignaciones, carga horaria entre otras), además de otros aspectos relacionados con las formas

de estudio inapropiadas, la inmadurez y la motivación (Psaltis, 2000, citado en Pérez et al., 2011). Sobre esto último, la motivación, juega un rol fundamental en el rendimiento académico de estudiantes de séptimo grado, ya que los mismos, en su mayoría, están iniciando la adolescencia, etapa donde ocurren cambios físicos y psicológicos, que caracterizan su inestabilidad emocional (Simmons, 2016). Aunado a lo anterior, el cambio en el ambiente de aprendizaje y la organización escolar, generan dificultades académicas (Pérez et al., 2011).

El estudio que presentamos, busca comparar los promedios académicos generales y por materias, de estudiantes procedentes de escuelas primarias multigrado y unigrado; que convergen en el séptimo grado del Colegio Manuel María Tejada Roca, ubicado en la ciudad de las Tablas, provincia de Los Santos, durante el primer periodo escolar 2016. Vale destacar que este centro educativo recibe estudiantes de los (24) veinticuatro corregimientos del distrito de Las Tablas y áreas aledañas (Marín, 2016).

La provincia de Los Santos mantiene una población estudiantil, tanto en primaria como en premedia, de las más bajas del país y casi un 95% de los estudiantes asisten al sistema oficial.

El número de escuelas y aulas de clase, a nivel provincial y distrital, ha registrado disminuciones entre el 2010 y 2015. La tabla 1 muestra que en la provincia, se eliminaron 8 escuelas (5.3 %) y 137 aulas de clases (19.1 %); mientras que en el distrito de Las Tablas, se eliminó 1 escuela y 48 aulas de clases (25.4%).

Tabla 1.

Escuelas y aulas de educación primaria en la provincia de Los Santos y el distrito de Las Tablas: años académicos 2010-2015

Año	Provincia de Los Santos		Distrito de Las Tablas	
	Escuelas	Aulas	Escuelas	Aulas
2010	150	716	33	189
2011	150	717	34	194
2012	149	656	35	149
2013	150	657	35	166
2014	146	574	32	135
2015	142	579	32	141

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). 2016

El cierre de las escuelas ocurre principalmente por la baja matrícula, y a consecuencia del desplazamiento de la población desde áreas rurales a urbanas en busca de oportunidades de empleo y en consecuencia de servicios educativos.

Vale destacar que, en cuanto a la pobreza rural, la provincia de Los Santos, posee los niveles más bajos del país, con un 4.2% de personas en condición de pobreza multidimensional. (MIDES et al, 2018). El indicador *logro educativo*, de la dimensión educativa del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM); en los últimos años para la provincia, muestra un incremento, moviéndose desde 0.586 en 1990 (PNUD, 2002, p.1), hasta 0.785 en el 2014 (PNUD, 2015, p.44). Esto demuestra una tendencia positiva, que se refleja en un aumento de los años promedio de escolaridad, teniéndose: 6.2 años en 1990, 7.2 años en 2000, 7.3 años en 2001, 7.9 años en 2007, 8.4 años en 2010 y 9.2 años en 2014; lo que indica que, en promedio, la población alcanzó los años de escolaridad considerados obligatorios.

Para efectos de este trabajo nos referiremos al promedio académico, entendido a partir de la evaluación, aunque somos conscientes de que la simple medición y/o evaluación de los promedios alcanzados por los alumnos no provee, por sí misma, todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. Aun así, es un referente acerca de capacidades del alumno, expresando lo que ha aprendido a lo largo del proceso formativo y su capacidad para responder a los estímulos educativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se trata de un estudio descriptivo - longitudinal, respecto al promedio académico de 326 estudiantes que ingresaron al séptimo grado en el Colegio Manuel María Tejada Roca, ubicado en el distrito de Las Tablas, provincia de Los Santos, durante julio a octubre del año lectivo-escolar 2016.

Para el mismo se contó con la autorización de la dirección del colegio y la información se manejó bajo el criterio de anonimato, para fines únicos de investigación.

El método de muestreo se basó en la fórmula sugerida por Aguilar- Barojas (2005), con índice de confiabilidad del 95% y un margen de error del 5 %.

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 N p q}{e^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 p q}$$

Fuente: Aguilar-Barojas, 2005

La muestra se seleccionó al azar y estuvo conformada por 148 estudiantes de los cuales 111 provienen de escuelas unigrado y 37 estudiantes de escuelas multigrado; esto es 75% y 25% respectivamente. Estos estudiantes representan un 45 % de la población estudiantil del séptimo grado, año lectivo-escolar 2016.

Para la recolección de la información se revisaron los expedientes de los estudiantes, en dos fases:

- Fase 1: se obtuvo información sobre escuelas de procedencia, promedio general final de sexto grado de primaria, el promedio general del primer trimestre de séptimo grado, el promedio general final de séptimo grado y los datos de reprobados por asignatura.
- Fase 2: se accedió a los promedios de calificaciones por asignaturas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales e Inglés) del primer trimestre de séptimo grado.

Los datos obtenidos fueron analizados con el programa Microsoft Excel 2010; aplicándose estadísticas descriptivas tales como porcentajes y medidas de tendencia central como la media. El estadístico aplicado fue el análisis de varianza (ANOVA) y en las comparaciones múltiples se utilizó la Prueba Tukey, del paquete estadístico SPSS, versión 20 (IBM-SPSS, 2011).

La hipótesis de investigación plantea comparaciones de las evaluaciones logradas por los estudiantes de séptimo grado, con miras a verificar si los que provienen de escuelas unigrado alcanzan promedios de calificaciones superiores a los estudiantes provenientes de multigrado.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los análisis comparativos, entre estudiantes de escuelas unigrado, respecto a los de multigrado: de las evaluaciones promedios generales de sexto grado, séptimo grado (primer trimestre y final), evaluaciones por asignatura y reprobados.

Del análisis de las comparaciones a partir de los promedios académicos generales, finales de sexto grado y séptimo grado, utilizando la prueba Tukey; se corrobora la existencia de diferencias significativas en el promedio general finalización de sexto grado (Primaria) y de finalización de séptimo grado (Pre-media); en estudiantes provenientes de ambas modalidades educativas. La Tabla 2 muestra los principales resultados.

Tabla 2.

Comparaciones múltiples de los promedios académicos finales de sexto grado de primaria y de séptimo grado de pre-media; de grupos de estudiantes procedentes de escuelas unigrado y multigrado.

Variable dependiente: Evaluaciones promedios - Tukey HSD						
(I)	(J)	Diferencia promedio (I-J)	Error Std.	Sig. (P)	95% Intervalo de confianza	
Escuela_educ_nivel	Escuela _educ_nivel				Límite inferior	Límite superior
Unigrado						
Sexto Grado	Séptimo Grado- Unigrado	.4351*	.0581	.000	.285	.585
	Sexto Grado- Multigrado	.0270	.0821	.988	-.185	.239
	Séptimo Grado- Multigrado	.5324*	.0821	.000	.320	.745
Séptimo Grado	Sexto Grado- Unigrado	-.4351*	.0581	.000	-.585	-.285
	Sexto Grado- Multigrado	-.4081*	.0821	.000	-.620	-.196
	Séptimo Grado- Multigrado	.0973	.0821	.637	-.115	.309
Multigrado						
Sexto Grado	Sexto Grado- Unigrado	-.0270	.0821	.988	-.239	.185
	Séptimo Grado- Unigrado	.4081*	.0821	.000	.196	.620
	Séptimo Grado- Multigrado	.5054*	.1006	.000	.246	.765
Séptimo Grado	Sexto Grado- Unigrado	-.5324*	.0821	.000	-.745	-.320
	Séptimo Grado- Unigrado	-.0973	.0821	.637	-.309	.115
	Sexto Grado- Multigrado	-.5054*	.1006	.000	-.765	-.246

*La diferencia media es significativa al nivel de 0,05.

Fuente: Colegio Manuel María Tejada Roca. 2016

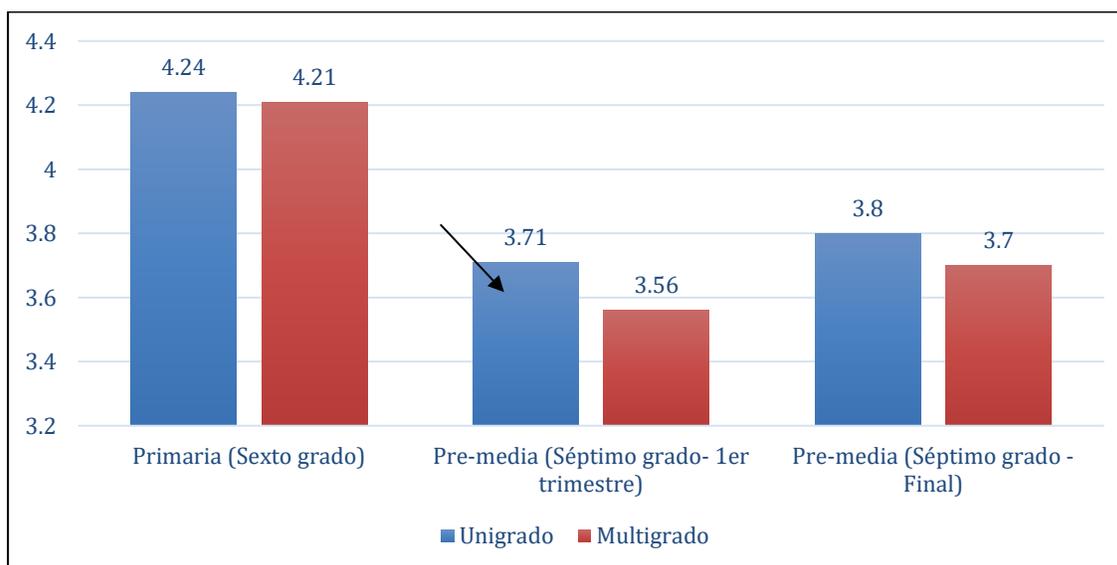
El valor del estadístico p explica el grado de relación existente entre los grupos en estudio; a medida que el valor del estadístico p se acerca a uno (1), indica mayor similitud entre grupos, y por ende, diferencias no significativas.

Por otro lado, un valor $p > 0.05$ indica diferencias significativas entre los grupos; cuanto menor sea valor de p, mayor la diferencia significativa. Así, tal y como se observa en la Tabla 2, ambos grupos de estudiantes obtienen un promedio de calificaciones similares al final de cada nivel educativo, no obstante, las evaluaciones obtenidas al finalizar sexto grado ($p = 0.988$) son más similares a las obtenidas al finalizar el séptimo grado ($p = 0.637$), lo que da indicios de una mejor preparación académica en estudiantes provenientes de la modalidad educativa unigrado.

Cabe destacar que al comparar los promedios generales de las evaluaciones obtenidas: al final de sexto de primaria, durante el primer trimestre de séptimo y al final de séptimo; se observa en la Gráfica 1, que no existen diferencias significativas entre ambos grupos; aunque sí al pasar Primaria (de sexto grado) a Pre media (séptimo).

Figura 1

Comparación del promedio de las evaluaciones, por procedencia y etapa académica



Fuente: Colegio Manuel María Tejada Roca. 2016.

Es evidente que los promedios disminuyen drásticamente al pasar al séptimo grado (sobre todo en el primer trimestre); y aunque la diferencia entre grupos no es muy significativa, sí se aprecia que los que proceden de escuelas unigrado tienen una ligera ventaja.

Para verificar si existen diferencias estadísticas significativas al finalizar el primer trimestre de séptimo grado, se realizó un análisis de varianza (ANOVA). La Tabla 3 muestra la Frecuencia (F) calculada de 2.47160269, menor que el valor crítico de F, equivalente a 3.90594215 y una probabilidad de estadístico 0.11808429 superior a 0.05; lo que indica que no existen diferencias significativas en los promedios general de alumnos (ya sea que provengan de escuelas multigrado como de unigrado), en el primer trimestre de séptimo grado. Estos resultados concuerdan con lo obtenidos por Grajales (1997), en los centros educativos Escuela Primaria Autumm Miller y en el Instituto Centroamericano Adventista de Alajuela, Costa Rica, donde se advierte que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico de estudiantes que provienen de ambas modalidades educativas.

Tabla 3.

Valoración del promedio académico general de los estudiantes al finalizar el primer trimestre de séptimo grado. Año lectivo 2016. Panamá.

Valores estadísticos	Promedio académico	
	Escuelas Unigrado	Escuelas Multigrado
Media	3.71441441	3.56486486
Varianza	0.26124488	0.22012012
Observaciones	111	37
Mínimo	2.6	2.4
Máximo	4.9	4.6
Grado de libertad	146	
Frecuencia (F)	2.47160269	
Probabilidad	0.11808429	
Valor crítico de F	3.90594215	

Fuente: Colegio Manuel María Tejada Roca. 2016.

En cuanto al promedio de las cuatro asignaturas del Concurso de Excelencia que realiza anualmente el MEDUCA (Matemáticas, Ciencias Naturales, Español e Inglés), el análisis de varianza (ANOVA) indica que al finalizar el primer trimestre de séptimo grado; se tiene una F calculada de 4.37803218, mayor que el valor crítico de F correspondiente a 3.90594215 y una probabilidad de estadístico de 0.03813561, inferior a 0.05; por lo que indica que existen diferencias significativas, entre grupos de estudiantes (Tabla 4).

Tabla 4.

Valoración de los promedios comparados por asignaturas (Matemáticas, Ciencias Naturales, Español e Inglés) al finalizar el primer trimestre de séptimo grado. Año lectivo 2016. Panamá.

Valores estadísticos	Promedio académico	
	Escuelas Unigrado	Escuelas Multigrado
Media	3.72207207	3.5155405
Varianza	0.29456521	0.1964358
Observaciones	111	37
Mínimo	2.25	2.73
Máximo	4.93	4.60
Grado de libertad	146	
Frecuencia (F)	4.37803218	
Probabilidad	0.03813561	
Valor crítico de F	3.90594215	

Fuente: Colegio Manuel María Tejada Roca. 2016

De la comparación por asignatura (Matemática, Ciencias Naturales, Español e Inglés), basado en el promedio académico obtenido al final del primer trimestre de séptimo grado, es clara una pequeña ventaja, en los estudiantes provenientes de escuelas unigrado en todos los casos (Tabla 5).

Tabla 5.

Cuadro comparativo del promedio académico de las asignaturas Ciencias Naturales, Matemática, Español e Inglés, según procedencia, al finalizar el primer trimestre de séptimo grado. Año lectivo 2016..

Asignaturas	Promedio		Diferencia
	Escuelas Unigrado	Escuelas Multigrado	
Ciencias Naturales	3.52	3.36	0.16
Matemática	3.70	3.56	0.14
Español	3.77	3.51	0.26
Inglés	3.89	3.62	0.27

Fuente: Colegio Manuel María Tejada Roca. 2016.

Llama la atención que Ciencias Naturales es la asignatura con el menor promedio académico, independientemente de la procedencia del estudiante.

En la Tabla 6 se hace una síntesis de los resultados del análisis de varianza (ANOVA) por asignatura, donde se observa que Ciencias Naturales y Matemáticas no presentan diferencias significativas; mientras que Español e Inglés sí presentan diferencias significativas.

Tabla 6.

Valoración del promedio académico por asignaturas Ciencias Naturales, Matemática, Español e Inglés, al finalizar el primer trimestre de séptimo grado. Año lectivo 2016.

Asignatura	Valoraciones promediales			Comportamiento
	Frecuencia (F)	Probabilidad	Valor crítico de F	
Ciencias Naturales	2.14813563	0.14489346	3.90594215	Sin diferencias significativas
Matemáticas	1.5841207	0.210177	3.90594215	Sin diferencias significativas
Español	6.25350204	0.01349968	3.90594215	Con diferencias significativas
Inglés	4.49176519	0.03575046	3.90594215	Con diferencias significativas

Fuente: En base a los promedios por asignatura del primer trimestre. Colegio Manuel María Tejada Roca.

Finalmente, del análisis de datos de reprobados por asignatura, según grupo al finalizar el séptimo grado, la Tabla 7 advierte sobre lo siguiente:

Tabla 7

Porcentaje de estudiantes reprobados al finalizar séptimo grado, por asignatura y procedencia, colegio Manuel María Tejada Roca. Año lectivo 2016.

Asignaturas	Porcentaje de reprobados		
	Escuelas Unigrado	Escuelas Multigrado	Diferencia (%)
Ciencias Naturales	16.22	24.32	- 8.1
Cívica	14.41	10.81	3.6
Matemáticas	12.61	10.81	1.8
Historia	8.11	8.11	0
Español	3.60	8.11	- 4.51
Ingles	3.60	5.41	- 1.81
Geografía	2.70	5.41	- 2.71
Tecnología	2.70	2.70	0
Expresiones Artísticas	1.80	2.70	- 0.9

Fuente: Base de datos del Colegio Manuel María Tejada Roca.

- A nivel de asignaturas se observa que Ciencias Naturales, Cívica y Matemáticas, en ese orden, son las que presentan los más altos porcentajes de reprobados.
- Ciencias Naturales, además de ser la asignatura que encabeza el registro de reprobados en ambos grupos, muestra una diferencia significativa mayor (8.1% puntos porcentuales), en detrimento de los estudiantes de procedencia multigrado. Esto puede ser reflejo de que, en las escuelas multigrado, las experiencias de laboratorios que ayudan al logro de aprendizajes significativos, son escasas. Igualmente, los múltiples roles que asume el maestro multigrado, pueden incidir en los aprendizajes.
- Un hallazgo interesante, es lo relacionado con el porcentaje de reprobados en las asignaturas de Cívica y Matemática, donde los estudiantes de procedencia unigrado presentan porcentajes mayores de reprobados que los que vienen de multigrado. Aunque en el caso de Matemática la diferencia es menor.
- Para Historia y Tecnología los porcentajes de reprobados son iguales, no importa la procedencia.

- Llama la atención que el porcentaje de reprobados en Tecnología sea tan bajo en estudiantes de procedencia multigrado, considerando que posiblemente no existen las condiciones para favorecer estos aprendizajes en estas escuelas.
- Español, a diferencia de las estadísticas nacionales, no repunta como la de mayor porcentaje de fracasos, sin embargo, sí es junto con Ciencias Naturales, la que evidencia mayores diferencias porcentuales entre grupos.

CONCLUSIONES

- Existen diferencias significativas entre los promedios académicos obtenidos al final del sexto grado en comparación con las logradas en séptimo grado, indistintamente de la procedencia; lo que pone en evidencia que la transición de la etapa primaria a pre- media tiene efectos en el rendimiento escolar y que el ajuste al séptimo grado, requiere de la atención de los maestros y los padres.
- El análisis de los promedios generales de los estudiantes de escuelas multigrado, durante el séptimo grado, evidencia que son inferiores a la de los estudiantes procedentes de escuelas unigrado; aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.
- Del análisis de los promedios por asignaturas (Ciencias Naturales, Matemáticas, Español e Inglés), se observan diferencias significativas, ya que los estudiantes que proceden de escuelas unigrado, muestran calificaciones promedio más altas.
- De la revisión de las estadísticas de reprobados se desprende que hay asignaturas en las que los estudiantes procedentes de multigrado, se encuentran en mejor posición que los de unigrado, tal es el caso de Ciencias Naturales y Español.
- Es necesario ampliar los hallazgos de esta investigación, considerando otras variables, asociadas al maestro, la planificación de clase, la estrategia de enseñanza – aprendizaje, las condiciones sociales, el rol de los padres en los procesos de enseñanza- aprendizaje y los aspectos motivacionales del alumno, entre otras.

REFERENCIAS

- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco* 11 (1-2): 333-338. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206/>.
- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrados en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. GTZ-PROEDUCA - Componente de Educación Bilingüe Intercultural. https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades/.
- Boix T., R., y Bustos J, A. (2014). “La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 29-43. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.html/>.
- Bustos J., A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación* (353-378), 353-378. http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_16.pdf/.
- Cerrud, D. (22 de enero de 2015). El 65% de las escuelas del país operan con el sistema multigrado. *La Estrella de Panamá*. <http://laestrella.com.pa/panama/nacional/65-escuelas-pais-operan-sistema-multigrado/23837940/>.
- Gaceta Oficial (1995). Por el cual se derogan, modifican, adicionan y subrogan artículos de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación. Panamá: Asamblea Legislativa de Panamá. Gaceta Oficial N° 22,823. Martes 11 de julio de 1995. <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/34-de-1995-jul-11-1995.pdf/>.
- Grajales G., T. (1997). Rendimiento académico en alumnos de escuelas multigrados (informe de investigación). *Universidad de Montemorelos de Costa Rica*. <http://tgrajales.net/invemultigrado.htm/>.
- IBM-SPSS (2011). “Prueba Tukey y ANOVA”. IBM SPSS Statistics v. 20.0. Programa Estadístico para Ciencias Sociales. v. 20.0. Statistical Program for Social Sciences (SPSS). United States of American: Guide to IBM SPSS: For Versión 20.0.

- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2015). *Escuelas y aulas de educación primaria en la república, según provincia, comarca indígena y distrito: años académicos 2014-2015*. Panamá. <https://www.inec.gob.pa/archivos/P8351511-10.pdf>
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación?. *Educere*, 11 (39), 595-604. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903/>.
- Simmons, R. (2016). Estudiantes panameños están expuestos al 'bullying' y la depresión. *La Prensa*. https://www.prensa.com/sociedad/Estudiantes-panamenos-expuestos-bullying-depresion_0_4500300076.html
- Marín, E. (2016). Unificar los criterios para articular una educación activa, progresiva y de avanzada en el colegio Manuel María Tejada Roca. Desarrollo de competencias para el liderazgo pedagógico. Ministerio de Educación (MEDUCA).
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) e Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2018). Índice de Pobreza Multidimensional de Panamá. Panamá. <https://www.mides.gob.pa/wp-content/uploads/2018/05/IPM-web-abril-2018.pdf>
- Pérez, M., Guevara, L., Sáenz, A., Solórzano, H., Forbice, M. y Fernández, W. (2011). Factores de éxito en la transición de sexto a grado a séptimo de secundaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 10, Número 3. pp. 1-29. https://www.researchgate.net/publication/280963911_Factores_academicos_en_la_transicion_de_la_primaria_a_la_secundaria_motivacion_rendimiento_academico_y_disciplina
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2002). Informe Nacional de Desarrollo Humano, Panamá 2002: Situación del Desarrollo Humano en la provincia de Los Santos. Panamá. https://www.inec.gob.pa/redpan/sid/docs/Documentos%20Tematicos/Indice%20de%20Desarrollo%20Humano/Analisis%20de%20la%20Situacion%20del%20Desarrollo%20por%20Provincia%20y%20Comarca/indh_lossantos.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2015). Atlas de Desarrollo Humano Local: Panamá 2015. https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/documentos/undp_pa_atlas_2015.pdf

- Romero S., M. G.; Gallardo M., M. A.; González B., R.; Salazar G., L.; y Zamora G., M. Y. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *Revista de Investigación Educativa* (10,1-62). http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_mu.
- Ruíz M., L. M. (2002). *Estudio Descriptivo del Manejo de La Disciplina en Escuelas Multigrado de La Zona Escolar N°9 de Chiriquí, Panamá*. Tesis de maestría. Universidad Estatal a Distancia, Chiriquí, Panamá. Recuperado de <https://n9.cl/xckr>

Información para autores

La convocatoria para la presentación de escritos es permanente, por lo que los autores pueden enviar sus manuscritos en cualquier momento del año. Sólo se aceptarán artículos **originales, inéditos, novedosos y vinculados a los temas educativos.**

Considere lo siguiente:

- Los manuscritos deben usar un lenguaje claro, preciso y comprensible.
- Los escritos no pueden estar en proceso de arbitraje o publicación en otros medios.

Estructura para manuscritos tipo Investigaciones empíricas

Siguen la estructura IMRyD: Introducción (objetivos, marco teórico, problema), Materiales y métodos; Resultados y Discusión (incluye conclusiones). Puede agregar Agradecimientos si lo considera.

- **Título:** Debe ser sucinto (máximo 20 palabras). Evite el uso de abreviaturas, siglas y palabras innecesarias. Considere que sea atractivo para despertar el interés del lector
En español e inglés
- **Autor(es):** Destacar si es autoría múltiple o individual. Presente el nombre y apellido en orden de prelación. Filiación (especificar cargo, departamento, centro de investigación, facultad, universidad), correo electrónico (preferible institucional) y ORCID.
- **Resumen:** Debe presentar el problema, marco teórico, objetivo, metodología, principales resultados y conclusiones. En español e inglés. Máximo 200 palabras. Ha de estar escrito de manera impersonal.
- **Palabras clave:** Máximo 8 palabras. En español e inglés.
- **Introducción:** Debe ubicar al lector en el contexto e importancia del estudio. Puede referir el marco teórico. Debe indicar el objetivo.
- **Materiales y método:** Incluye el diseño metodológico utilizado. Indica la población, las técnicas, metodologías, instrumentos y procesos utilizados.
- **Resultados:** Se presentan los datos recopilados en secuencia lógica y concreta y su respectivo análisis. Puede incluir tablas, gráficas y figuras.
- **Discusión /conclusión:** Muestra como concuerdan, o no, los resultados con las hipótesis. Expone las consecuencias teóricas del trabajo, las posibles aplicaciones prácticas. Se discuten los hallazgos en relación con las limitaciones, sesgos o problemas encontrados.

- **Referencias:** Completas y al final del artículo. Debe considerarse solo las referencias de las citas que aparecen en el texto, y presentarse según el Manual de Publicaciones de APA (última versión).
- **Agradecimiento:** Contribuciones importantes para el desarrollo de la investigación (opcional).

Estructura para manuscritos tipo Ensayo

- **Título:** Debe ser sucinto (máximo 20 palabras). Evite el uso de abreviaturas, siglas y palabras innecesarias. Considere que sea atractivo para despertar el interés del lector. En español e inglés.
- **Autor(es):** Destacar si es autoría múltiple o individual. Presente el nombre y apellido en orden de prelación. Filiación (especificar cargo, departamento, centro de investigación, facultad, universidad), correo electrónico (preferible institucional) y ORCID.
- **Resumen:** Debe plasmar el problema, marco teórico, objetivo, metodología, principales resultados y conclusiones. En español e inglés. Máximo 200 palabras. Ha de estar escrito de manera impersonal.
- **Palabras clave:** Máximo 8 palabras. En español e inglés.
- **Introducción:** Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento.
- **Cuerpo:** Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.
- **Conclusiones:** Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.
- **Referencias:** Completas y al final del artículo. Debe considerarse solo las referencias de las citas que aparecen en el texto, y presentarse según el Manual de Publicaciones de APA (última versión).

- **Agradecimiento:** Contribuciones importantes para el desarrollo de la investigación (opcional).

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

- Los escritos seguirán las normas establecidas por la American Psychological Association (APA)- Manual de Publicaciones.
- Debe cumplirse con las reglas de gramática, ortografía y sintaxis.
- Máximo 20 páginas.
- Interlineado 1.5
- Fuente “Times New Roman”, tamaño 12.

Los **manuscritos** deben ser enviados al correo de la revista **revista.icase@up.ac.pa** junto con una carta de compromiso (ver modelo).

País, día, mes año

Señores

Consejo Editorial

Revista Acción y Reflexión Educativa

En mi condición de autor (es), someto a evaluación el artículo denominado “ _____ ”; para ser publicado en la Revista Acción y Reflexión Educativa de la Universidad de Panamá.

Con ello, certifico que:

- El artículo es inédito y no ha sido presentado, ni publicado en ninguna otra revista, o cualquier otra modalidad editorial.
- No se encuentra en proceso de evaluación por otra revista.
- Todos los datos de citas textuales, paráfrasis y referencias bibliográficas, se encuentran debidamente identificados dentro del texto, garantizando la ética y confiabilidad del escrito.
- Los nombres y direcciones de correo electrónico registrados se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.
- Acepto las políticas de derecho de autor establecidas por la revista, lo cual supone que se reconoce la propiedad intelectual del o los autores, y de la Universidad de Panamá como entidad editora.
- Entiendo que el artículo una vez publicado pueda ser distribuido, descargado, almacenado gratuitamente y protegido con una licencia Creative Commons 4.0 (para uso No comercial).
- Entiendo que la revista no solicita pagos por el proceso editorial o por publicar.

Asumimos, la responsabilidad plena del manuscrito, comprendiendo que la revista no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados.

Atentamente,

Nombre: _____

Firma: _____

Correo: xxddrr@xxx.edu.xx (*procure correo institucional*)

ORCID _____

Institución/ organismo _____

Ciudad _____ y País _____

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
INSTITUTO CENTROAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA
EDUCACIÓN -ICASE

2021