

ISBN: 978-9978-25-126-3



I CONGRESO INTERNACIONAL ENCUENTRO CON LA CALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE) y la Universidad Espíritu Santo Ecuador

Compiladores:

Phd. Nanci Barrios Briceño

Verónica Castro Del Pezo

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador

Cdla. Martina Mz. 1 V. 4 Guayaquil, Ecuador

Tel.: 00593 4 2037524

<http://www.cidecuador.com>

ISBN: 978-9978-25-126-3

COMITÉ DE HONOR

Dr. Carlos Ortega Maldonado, PhD

Dr. Joaquín Hernández Alvarado, PhD (c)

Marlena León Mendoza, PhD

Ing. Juan Pablo Ortega Santos, PhD

Irene Ancín PhD (c)

COMITÉ ORGANIZADOR

Dr. Fernando Espinoza Fuentes PhD

Dra. Alexandra Portalanza. PhD.

Dra. Nanci C. Barrios B. PhD

María del Carmen Barniol G., MSc.

Jenny Quiroz V. MSc

José Macuy

Verónica Castro Del Pezo

COMITÉ CIENTÍFICO

Fernando Espinoza Fuentes. PhD.

Alexandra Espinoza. PhD

Irene Ancín PhD. (c)

Nanci C. Barrios B. PhD

María del Carmen Barniol G. MSc.

Autores:

Isabel Canton Mayo

Jose Zaa Mendez

Fernando Espinoza

Lorena Quintana

Sonia Granizo Rodriguez

Nanci Barrios Briceno

ÍNDICE

Presentación.....	7
Justificación.....	8
Fecha.....	8
Objetivo.....	9
Áreas Temáticas.....	9
Grupo Objetivo.....	9
Expositores.....	10
Introducción: La calidad Educativa: Transitando Senderos Desde la Praxis y el Quehacer Docente.....	11

Capítulo I

CONFERENCIAS INAUGURALES

Identidad Profesional Docente Desde los Procesos de

Calidad.....	23
---------------------	-----------

Dra. Isabel Cantón Mayo

Tendencias Ontoepistemológicas del Pensamiento Científico Contemporáneo: Hacia la Construcción de Paisajes Cognitivos Transcomplejos.....

Dr. José Zaá Méndez

Capítulo II

MESA REDONDA

Atribución y Condicionantes del Éxito Escolar en Educación Secundaria....

Dra. Isabel Cantón Mayo

Lcda. Sheila García Martín

Algunos Rasgos Filosóficos de la Investigación Transcompleja como Nueva Vía para la Construcción del Conocimiento Educativo.....

Dr. José Zaá Méndez

La Importancia de la Investigación en la Educación.....

Dr. Fernando Espinoza Fuentes

Calidad e Inclusión Educativa.....

Phd. Lorena Quintana

CAPITULO III

TALLERES

La Educación Inclusiva desde la Práctica.....130

Dra. Sonnia Granizo Rodríguez

Galería de fotos.....185

1. PRESENTACIÓN

El I Congreso Internacional. Encuentro con la Calidad Educativa e Inclusión, se realizará del 27 al 28 de octubre de 2017 en la ciudad de Samborondón, Guayaquil en las instalaciones de la Universidad Especialidades Espíritu Santo (UEES), en el marco de la importancia que la calidad educativa y la inclusión tiene en el siglo XXI.

En este orden de ideas, la transformación de las instituciones educativas pasa necesariamente por la presencia de docentes que tengan como función principal la formación integral del individuo para la construcción de una nueva nación, de allí la importancia de formar profesionales con el proyecto de calidad educativa, para lo cual se requiere de una justa valoración tanto de la educación como la calidad. A este particular, según la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1998), la calidad es el referente más importante para juzgar el desarrollo de las instituciones educativas. A este respecto, la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 27 establece que, “la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia, será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabaja”, Por lo que, la calidad más que una meta ha de convertirse en el camino, y razón de ser de toda institución educativa.

Por otra parte, uno de los componentes importantes al abordar la calidad educativa, lo representa la educación inclusiva, la cual en palabras de Garza (2014), es un proceso de formación fundamentado en la idea de que en el ser humano existen singularidades en la forma de aprender que promueven la utilización de los recursos necesarios para cada individualidad y considera que cada persona tiene una historia de vida marcada por factores de naturaleza orgánica, social o cultural. Asimismo, la autora destaca que, el nuevo paradigma educativo de la educación inclusiva es un proceso de cambio que promueve igualdad, equidad y justicia social en el derecho de todos a una educación con calidad.

2. JUSTIFICACIÓN

El Primer Congreso, busca propiciar un espacio para el encuentro internacional de calidad educativa e inclusión, y poder crear un escenario para la reflexión sobre los desafíos del momento actual para la calidad educativa y su relación con la integración y el quehacer educativo.

3. FECHA

El Congreso se realizará los días 31 de mayo y 01 de junio de 2017 en los salones 1 y 2 del Centro de Convenciones UEES de la Universidad Espíritu Santo – Ecuador.

4. OBJETIVO

- Fomentar y enriquecer la discusión de problemas de la calidad educativa.
- Profundizar los enfoques teóricos, y discursivos de la calidad educativa
- Promover la cooperación y el intercambio entre investigadores nacionales e internacionales del área de la educación.
- Fortalecer espacios para la reflexión en torno a la calidad educativa e inclusión.
- Incrementar el interés y la participación del estudiantado universitario en la investigación de la calidad educativa y la inclusión.

5. ÁREAS TEMÁTICAS

- La Calidad Educativa,
- La inclusión,
- Sociedad del Conocimiento,
- Tendencias Epistemológicas de la Investigación para la Calidad Educativa e Inclusión

6. GRUPO OBJETIVO

El congreso está dirigido a: investigadores, docentes, estudiantes de pregrado, postgrado, directivos de instituciones educativas, administradores en el ámbito educativo, organizaciones gubernamentales vinculadas a la educación, decanos y directores de centros de investigación en América Latina.

7. EXPOSITORES

Al evento asistirán conferencistas de alto prestigio mundial en la temática a desarrollar.

Introducción

La Calidad Educativa: Transitando Senderos Desde La Praxis Y El Quehacer

Docente

La Calidad Educativa: Transitando Senderos Desde la Praxis y el Quehacer

Docente.

Nanci Coromoto Barrios Briceño

Facultad de Artes Liberales. Escuela de Educación. Universidad Espíritu Santo.

(UEES) Ecuador.

nbarrios@uees.edu.ec

Resumen

La educación ha representado la vía idónea, la herramienta fundamental en la evolución y transformación en los diferentes órdenes civilizatorios. Por tal motivo, es concebida como un hecho social donde han de confluír aspectos de diversa índole que conduzca el acto educativo la transformación, considerándola como meta prioritaria para emprender procesos de evolución social a escala mundial y latinoamericana. Al respecto, Cantón (2004), expresa que “el vocablo calidad además de ser polisémico, puede considerarse con dos usos básicos: descriptivo, para indicar lo que apreciamos como calidad; y normativo para decirnos cómo debe ser”. El presente artículo constituye un análisis acerca de la importancia de que tiene el acto educativo y particularmente el quehacer docente en la calidad educativa. Por lo que a manera de reflexión y sobre la base de lo expuesto en el artículo, es importante destacar que la docencia es un camino de incertidumbre, de responsabilidad y ante todo un transitar de la mano con la vocación. Por lo que, todo acto educativo ha de estar signado por la praxis entendida como la acción - reflexión - acción distante de la práctica simplista y cotidiana que en muchos casos es la concepción que se tiene del complejo, pero maravillosos arte de enseñar. De manera tal que, educar para la calidad es educar en calidad para formar individuos en un ambiente de respeto y equidad, vale decir, un ámbito educativo cuyo escenario tenga como propósito fundamental Un Encuentro para y por la Inclusión y la Calidad Educativa.

Palabras Claves: Educación, Calidad Educativa, Praxis Educativa, Quehacer docente

La Calidad Educativa: Transitando Senderos Desde La Praxis Y El Quehacer Docente

Desde los albores de la sociedad, el hombre ha estado en la constante búsqueda de alternativas para satisfacer sus necesidades. A tal efecto, la educación ha representado la vía idónea, la herramienta fundamental en la evolución y transformación en los diferentes órdenes civilizatorios. Por tal motivo, corresponde a ésta la formación del futuro profesional que depara la realidad actual. De allí, que el horizonte del quehacer educativo ha de ser el compromiso de educar y formar ante todo seres humanos, misión que se debe asumir con la firme intención de impactar la vida de cada niño, y adolescente a través del proceso educativo de calidad.

Atendiendo a las ideas expuestas, el proceso de transformación en la actualidad es constante y profundo. En tal sentido, la educación es concebida como un hecho social donde han de confluír aspectos de diversa índole que conduzca el acto educativo la transformación, considerándola como meta prioritaria para emprender procesos de evolución social a escala mundial y latinoamericana.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, es oportuno mencionar que la UNESCO (2001). (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) expresa que:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

En atención a estas consideraciones, el foro mundial sobre la Educación para Todos, celebrado en Dakar (2000), establece en Declaración de los Derechos Humanos que todo ser humano tiene derecho a beneficiarse de una educación que considere importante el saber y el conocimiento como ejes fundamentales de la educación para la vida. Una educación orientada a aprovechar los talentos y capacidades mediante el desarrollo de la personalidad del educando con el objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad, vale decir, el derecho de una educación para la vida.

Según la (UNESCO, (1998), la calidad es el referente más importante para juzgar el desarrollo de las instituciones educativas. En consecuencia, la educación es la llamada

a convertirse en el vínculo principal de promoción del saber, y de la preparación de los ciudadanos con competencias y conocimientos necesarios para dar respuestas satisfactorias en el ámbito donde a futuro se deben desenvolver, y para ello el contexto educativo debe ser de calidad y centrado en el compromiso social que tiene.

Según Villarroel (2007), la palabra calidad designa también, el conjunto de atributos o propiedades de un objeto que permite emitir un juicio de valor acerca de él, en este sentido se habla de la nula, poca, buena o excelente calidad de un objeto. De allí que, cuando se dice que algo tiene calidad, se designa un juicio positivo con respecto a las características del objeto, el significado del vocablo calidad en este, caso pasa a ser equivalente al significado de los términos excelencia, perfección.

Al respecto, Cantón Mayo (2004), expresa que “el vocablo calidad además de ser polisémico, puede considerarse con dos usos básicos: descriptivo, para indicar lo que apreciamos como calidad; y normativo para decirnos cómo debe ser”.

Dentro de este marco de ideas, de acuerdo con Gairín y Martín (2002) “La calidad es sinónimo de complejidad, de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos”.

A través de la historia de la humanidad se ha observado como ésta con el devenir del tiempo ha centrado su atención en la calidad de servicio al cliente y/o usuario, y el ámbito educativo no ha estado al margen de este hecho. Así se tiene que, hacia fines del siglo del siglo XX se suscitaron cambios significativos en los diferentes órdenes sociales, la tecnología, las comunicación e información instantánea y masiva así como la globalización entre otros, son los ejes que caracterizan el mundo en la actualidad.

En las postrimerías del recién finalizado siglo XX, Lepeley (2001), afirma que la economía de los países avanzó progresivamente, el nivel de desarrollo a través de la integración económica y comercial entre las empresas y la comunicación entre las personas, permiten las nuevas condiciones que generan una demanda de capital humano con capacidad para administrar un tipo de organización diferente. Surge entonces, una organización que tiene como fundamento la información y el conocimiento que debe concentrarse en nuevas prioridades congruentes con el grado de desarrollo de la sociedad y del país, las características de la nueva organización contrastan con la Era Industrial en los siguientes aspectos:

Tabla 1.

Características de la Nueva Organización (Era del Conocimiento).

Énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento.
El ser humano como centro de la organización.
Énfasis en la calidad.
Énfasis en las comunicaciones formales e informales.
Acento en el desarrollo holístico de la persona.
Necesidad de desarrollo integral de la organización.
Gestión basada en la colaboración e integración (perspectiva ganar-ganar).
Estilo de liderazgo participativo basado en el respeto por la persona.
Estructura matricial de organización.
Competencia constructiva.

Fuente: Lepeley, (2001. pp. 6).

A tal efecto, frente a las nuevas circunstancias, el ser humano y el desarrollo de sus capacidades son una dimensión de importancia crítica en el desarrollo de las organizaciones. La producción masiva de información que caracteriza la Era del Conocimiento requiere de personas con capacidad para transformar información en conocimiento para avanzar las operaciones en forma sincrónica con la misión y los objetivos de la organización. La complejidad de las nuevas tareas requiere la participación proactiva de equipos multidisciplinarios para dar solución a problemas.

En este sentido, Cantón Mayo (2004) señala que;

La calidad es pues, un nuevo valor por el aprecio social que tiene, por la amplitud y consenso en torno al deseo de alcanzarla y por la necesidad de tenerla como marca personal en el turbulento contexto educativo. Pero la calidad se justifica en la era del conocimiento, donde el bien máspreciado es la materia gris, la creatividad y la adaptación, creación y adaptación de nuevas y continuas necesidades.

Es así como las características de la nueva organización imponen nuevas demandas y generan grandes desafíos a los sistemas, donde históricamente ha prevalecido el énfasis en los procesos y la cantidad por encima de la calidad y la importancia de la

persona. En congruencia con los desarrollos de la Era Industrial, los sistemas educacionales de todo el mundo establecieron una producción masiva de la educación (masificación). Pero estos métodos quedaron obsoletos ante las demandas de nuevas organizaciones, que ya no requieren personas pasivas y reactivas, pero sí de gente proactiva, con capacidad de pensar, crear, innovar y emprender. A tal efecto, las nuevas demandas de las organizaciones generan grandes desafíos sobre problemas de calidad de la educación. Sin embargo, el problema de la calidad no es exclusivo del sector educación. Es generalizado en sectores productivos como último rezago de la organización característica de la Revolución Industrial y del siglo XX y parece continuar la tendencia en el actual siglo XXI.

Como se puede apreciar, el concepto de calidad hoy ya no es exclusividad de la industria, también es aplicable en el ámbito educativo. Por lo que, actualmente, la educación debe asumir muchos retos, y el ofrecer un servicio de calidad no solo a los estudiantes sino a la comunidad en general constituye el compromiso social que desde siempre ha tenido. En este marco de ideas, Blanco (2012), refiere que corresponde a la educación “preparar a las personas para que participen en las distintas actividades de la vida humana y para que puedan tomar decisiones sobre aquellos aspectos que afectan sus vidas y de sus comunidades”, por lo que los entes educativo a nivel mundial deben considerar que el brindar una educación de calidad, es crear las bases para el futuro de las diferentes sociedades del mundo entero.

Es por ello, que se aprecia en las políticas educativas a nivel mundial la necesidad de revisar continuamente el quehacer educativo que coadyuven a las instituciones educativas a propiciar el desarrollo social y el progreso del país.

Atendiendo a las ideas señaladas, Cantón Mayo (2018), expresa que, un docente con una identidad bien definida incide positivamente en la calidad de su enseñanza haciendo que confluyan acción docente e idoneidad y la calidad educativa. Consecuente con la mencionada autora, Escudero y Martínez, (2012), consideran que el éxito escolar ha sido y sigue siendo uno de los indicadores más significativos de la enseñanza de calidad, puesto que actúa como factor preventivo del fracaso escolar; uno de los retos más importantes al que la educación actual se enfrenta.

En atención a los planteamientos y a manera de reflexión es conveniente enfatizar que, la docencia es un camino de incertidumbre, de responsabilidad y ante todo un

transitar de la mano con la vocación. Por lo que, todo quehacer docente ha de estar signado por la praxis entendida como la acción - reflexión - acción distante de la práctica simplista y cotidiana que en muchos casos es la concepción que se tiene del complejo, pero maravilloso arte de enseñar.

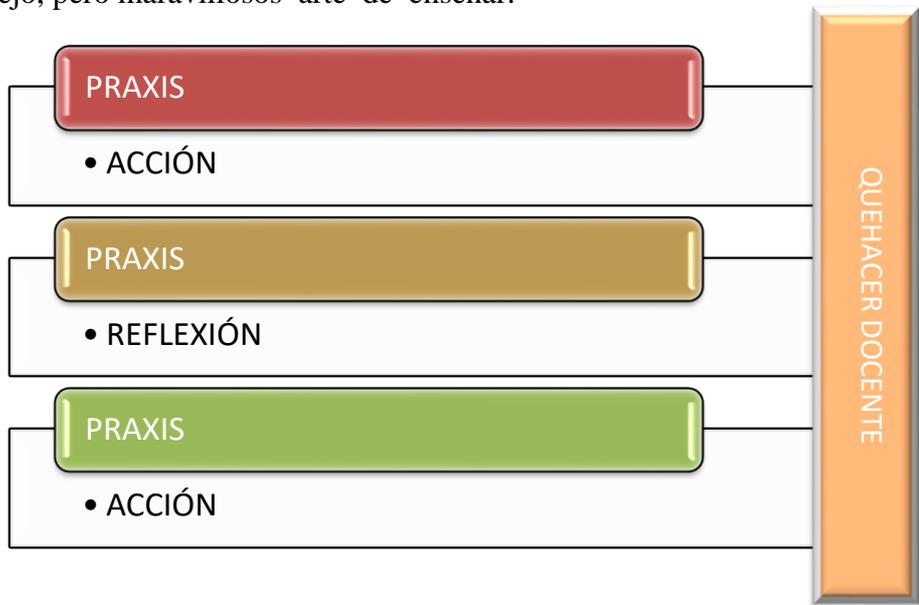


Figura1. Praxis Educativa. Barrios (2018)

De manera tal que, educar para la calidad es educar en calidad, es considerar que se requiere docentes con tolerancia, motivación, identificados con el amor hacia los estudiantes, un docente con capacidad de encontrar nuevas formas de alternativas y soluciones para formar individuos en un ambiente de respeto y equidad, vale decir un ámbito educativo cuyo escenario tenga como propósito fundamental Un Encuentro para y por la Inclusión y la Calidad Educativa.



Bibliografía

- Blanco G. M. J. (2012). La Educación de Calidad Para Todos Empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos* 7 (1).
- Cantón Mayo, I. (2004). Planes de mejora en los centros educativos. Málaga: Aljibe, S.L.
- Cantón Mayo, I. (2004). Escuelas diferentes y planes de calidad. Universidad de León – España: Autor.
- Cantón Mayo, I. (2018). Identidad Profesional Docente. Madrid España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI: visión y acción (1998). En: Conferencia mundial sobre la educación superior. Sede UNESCO: Paris.
- Escudero, T. (2003). “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1).
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193
- Foro Mundial de la Educación. (2000). Mejorar La Calidad y la Equidad de la Educación Para todos. Informe Final. Dakar Senegal. Informe Final.
- Gairín, M. Y Martín, B. (2002). Aportaciones al debate sobre calidad. Tema Nº 6.
- Gairin, j. (2015). Las Comunidades de Práctica Profesional, Creación, desarrollo y Evaluación. Madrid España: Wolters Kluwer.
- Lepeley, T. (2001). Gestión y Calidad en Educación: Un Modelo de Evaluación, Mc Graw Hill: Santiago de Chile.
- UNESCO (1998). La declaración mundial sobre educación superior, en el siglo XXI. París. Francia.
- UNESCO (2001). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad. Disponible en: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/91/102.pdf> [Consulta (2018, agosto 15)].
- Villarroel, C. (2007). Material de evaluación y acreditación de la E. S. venezolana.

CAPÍTULO I
CONFERENCIAS INAUGURALES

Identidad Profesional Docente Desde Los Procesos De Calidad

Isabel Cantón Mayo

Resumen

Desde una visión diacrónica la identidad nace de la humildad del esclavo (pedagogo) y se va configurando siempre en base a mecenazgos, protecciones y ayudas de los poderosos más o menos interesadas. El acercamiento a la identidad profesional de los profesores es variado, polisémico, contextual y diacrónico: los profesores no tienen una única identidad como colectivo profesional, sino que tienen identidades diversas, marcadas por su cultura, su lengua, las tradiciones escolares propias de su país. De manera que, la identidad como constructo es un concepto polisémico y difícil de definir. Para la autora, parecería que la identidad es “algo que nos pasa” sin que hagamos nada por comprenderla o modificarla. Para concluir la autora destaca que la crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer. Se ha dicho que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, debe ser sistemática y sostenida en el tiempo. Si se ha señalado que la calidad es igual a la satisfacción del cliente/usuario y que se obtiene dividiendo el valor percibido entre las expectativas, podemos inferir que la Calidad de la identidad profesional es la suma de satisfacción y competencia dividido entre las expectativas. Ello muestra un isomorfismo entre los conceptos citados que configura una nueva vía para la formación, la competencia y la selección del profesorado.

Palabras Claves: Calidad Educativa, Identidad, Identidad Docente, Práctica Docente.

La docencia ha tenido gran importancia en la práctica y menor desarrollo a nivel de investigación y teorización sobre la misma. Aquí se revisa la identidad docente no sólo como realidad empírica objetiva, sino como una esencia identitaria de límites y contenidos poco definidos a la cual se tendría acceso a través de nuestras percepciones o de nuestra experiencia vinculándola a los procesos de calidad profesional. Entendemos que se trata más bien de una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones por los investigadores. Pero dichas mismas dimensiones dependen de marcos conceptuales y de disciplinas variadas que hacen que los enfoques de la identidad varíen de manera importante. Desde una visión diacrónica la identidad nace de la humildad del esclavo (pedagogo) y se va configurando siempre en base a mecenazgos, protecciones y ayudas de los poderosos más o menos interesadas. Desde una visión diacrónica la búsqueda de la identidad pasa por la consideración de la docencia como profesión; por los avatares de su acceso a la misma, por el desarrollo profesional docente y por la consolidación social como profesión de prestigio y de influencia (Beltman, y otros, 2015). Las contradicciones se suceden en la configuración de la identidad profesional: mientras las autoridades educativas buscan profesionales competentes, colaboradores, autónomos y constructores de conocimiento, se constatan las estrategias de los profesores para ignorar, rechazar, cambiar o simular la identidad profesional propuesta institucionalmente a favor de sus propias concepciones.

1.- La identidad profesional del profesorado

El acercamiento a la identidad profesional de los profesores es variado, polisémico, contextual y diacrónico: los profesores no tienen una única identidad como colectivo profesional, sino que tienen identidades diversas, marcadas por su cultura, su lengua, las tradiciones escolares propias de su país, etc. De forma contraria a los ingenieros, a los técnicos o a los médicos, los profesores no son mano de obra intercambiable de un país a otro, porque una buena parte de su trabajo está estrechamente relacionado con el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela en cada país. Por otra parte, la identidad docente no se refiere a una realidad empírica objetiva, a una suerte de esencia identitaria de límites y contenidos bien definidos a la cual tendríamos acceso a través de nuestras percepciones o de nuestros conceptos. Se trata más bien de una

construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones psicosociales estudiadas por los investigadores (Cantón y Tardif, 2018).

Peters (2002) y Dubar (2002) hablan sobre la identidad docente al señalar sus contradicciones siendo ésta el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. A ello se une una impregnación diacrónica de la identidad profesional marcada esencialmente por el contexto, por el devenir, por la historia del profesorado y de los distintos niveles educativos en cada país. Hasta los años ochenta los docentes se habían sentido como una especie de profesión o gueto de personas vocacionales y sufridoras y apostólicas; a partir de entonces, con la explosión de la igualdad de oportunidades y el paso de una educación para las élites a la demanda del saber y la cualificación para todos, se incrementa el número de profesionales de la educación y éstos se convierten en representantes del Saber y del Estado en las aulas. Además, los centros escolares dejan de ser los contextos únicos de aprendizaje y el aprendizaje experiencial y el mediado por las Nuevas Tecnologías, se comienza a tener en cuenta relegando al institucional en ciertos ámbitos. Ello hace que el saber artesanal, gremial y tradicional del profesor se vea cuestionado desde diversos frentes, entre ellos su propia identidad profesional. Además, en la sociedad del conocimiento, el capital humano de cada organización constituye un activo de primer orden al evaluar, tanto su potencial como su calidad y el profesorado se enmarca en esa riqueza inmaterial que las instituciones y los países desean poseer para incrementar su crecimiento y potencia.

Si realmente es tan difícil el acercamiento a la identidad de los docentes, ¿por qué estudiarla y para qué? Algunas de las razones ya han sido expuestas: el profesorado como mano de obra cualificada para intervenir socialmente desde un ámbito privilegiado tanto en el tiempo (largos años de escolaridad) como en la cultura y las creencias del Estado o de la organización que lo sustenta. La idea de *benchmarking* o comparación de resultados educativos entre países puesta en marcha por la OCDE y por la Unión Europea han contribuido a la tecnificación de la educación, así como a la estandarización de las prácticas y de los productos escolares. La educación así ya no es solo un rasgo de prestigio o distinción en las personas y en las instituciones, sino que se convierte en la clave para acceder al trabajo cada vez más tecnificado que exige mayor nivel educativo, para poder

trabajar en empleos cualificados que dan mayor estatus y mayor remuneración. Ello incide de forma directa en la identidad de los profesores, fundamentalmente sobre los de establecimiento públicos ya que tienen que enfrentarse a restricciones y mandatos que tienen roles claves en la construcción de la identidad docente.

Así los profesores se enfrentan a un doble reto: Por un lado, el mandato de mayor instrucción para los alumnos, y por otro, la socialización de los mismos para que sean útiles y productivos para la sociedad. Como señala Tardif (2018), la gestión de la clase y la transmisión de la materia constituyen, la doble plataforma del trabajo docente, por lo que el profesor se convierte en un pluridemandado en sus funciones y pasa a ser una especie de camaleón profesional. En muchas ocasiones el místico viaje hacia la vocación y hacia reconocimiento social han quedado reducidos a la pragmática del contrato y a los complementos salariales (Zabalza, y otras, 2018).

Por otra parte, es casi imposible hablar de un modelo de profesionalización universal como reconoce Monarca (2017) ya que el profesionalismo se ha convertido en un lugar de disputas simbólicas, en muchos casos como consecuencia de trasladar sin más elementos propios de profesiones técnicas al ámbito educativo. Ente otras se critican los aspectos mercantilistas de la profesión docente asumiendo como verdades absolutas las instrucciones políticas y las evidencias de éxito o fracaso escolar. Algunos autores como Saura y Luengo (2015) consideran que las políticas mercantilistas de calidad, eficacia y eficiencia o el establecimiento de mecanismos de control, están contribuyendo de forma destacada a la desprofesionalización de los docentes. ¿Es esto cierto o solo son prejuicios ideológicos y es a la inversa? ¿La identidad de los docentes se puede establecer o es algo líquido que se escurre por los sumideros contextuales, políticos, vocacionales, etc.? ¿La formación y la inserción de los profesores están controladas y mediatizadas por variables de control, ideología, contexto, eficacia, calidad, etc.?

La identidad de los profesores es un sistema complejo de interacciones con influencias mutuas. La *identidad* como constructo es un concepto polisémico y difícil de definir. En el campo de la educación, de la enseñanza, la identidad docente se nos aparece como un componente mediado por la investigación, por el desarrollo profesional y por la formación inicial. Parecería que la identidad es “algo que nos pasa” sin que hagamos nada por comprenderla o modificarla. Beijgaard, Meijer y Verloop (2004) entienden que la identidad no es un atributo con carácter fijo en una persona, sino que se trata de un proceso

constante que involucra tanto al contexto como a la persona en sí misma. Así pues, la identidad de las personas no se nos presenta de forma estática y uniforme. Existen algunas características comunes en la identidad de los docentes que podemos resumir: se desarrolla en un espacio interpersonal, implica la persona y el contexto en el que esta se desenvuelve; en el desarrollo de la identidad influyen aspectos afectivos y por último, la coexistencia e integración de múltiples identidades en una misma persona (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013).

Pero la construcción de la identidad docente cuenta también con algunas barreras: Doz et al. (2009) establecen cuatro: diversidad, dispersión, complejidad y propiedad. En muchos casos se usan como factor de resistencia ante cambios percibidos como negativos, políticos o administrativos.

A modo de síntesis sobre las aportaciones sobre el tema destacamos las grandes categorías de trabajo que están en proceso de desarrollo sobre la identidad del docente: *la personal* (emancipadora, emocional, autonomía, cultural, satisfacción, valores, motivaciones, actitudes, sentimientos, estereotipos: inadaptados, normativistas, reflexivos, inquebrantables, técnicos); *la universitaria*, (investigación, administración, evaluación, calidad, rendimiento, resultados, financiación); *la institucional* (autonómica, nacional, de ministerios, de acceso, de Estados acreditaciones, formación permanente; centros-organizaciones: CEAACES, en Ecuador); *la temporal-ciclos de vida*, anticipatoria, desarrollo profesional, carrera docente, normativistas, piloto automático, etc.), *la profesional* (oficio, profesión, estrés, trabajo), y la *de calidad* (satisfacción, procesos, cultura, usuarios, benchmarking, etc.).

Hasta aquí un análisis de la identidad profesional a través la identificación de los componentes inherentes, con el método de separarlos y examinarlos para extraer los elementos más fundamentales del concepto. Examinamos la calidad identitaria a través del Análisis Crítico del Discurso (ACD) que es un enfoque que pretende despertar la conciencia crítica de los protagonistas, interpretar el devenir estudiado de esa identidad y sintetizar lo que supone en los diversos paradigmas científicos.

2.- Identidad profesional por niveles educativos

El prisma complejo de la configuración, construcción y desarrollo de la identidad profesional docente tiene una dimensión también asociada a la cultura

profesional desarrollada y sustentada en el ejercicio de los distintos niveles educativos. Cantón y Tardif (2018) dedican una importante parte del libro que coordinan a esta premisa en la convicción de que el nivel educativo en el que se ejerce la docencia tiene matices identitarios profesionales definidos.

Así el primer escalón en esta faceta nivelar podemos contemplarlo en la realización de las prácticas integradas que se desarrollan en el currículum educativo para convertirse en docente. La primera particularidad consiste en la identificación del educador como miembro de su grupo profesional; el convertirse de estudiante en profesor (Sepulveda, 2005; Contreras, 1987; Marcelo y Gallego, 2018). Los propios docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación. La identidad en este momento se está iniciando y se mueve entre la incertidumbre, el caos y la asimilación o la rebeldía.

En el estudio de la OECD *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2014), que comparó las respuestas de profesores principiantes y experimentados en 23 países, se observa que los profesores principiantes “dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedican más tiempo que los profesores experimentados a mantener la disciplina en clase, informan de niveles de percepción de auto-eficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados” (Jensen, Sandoval-Hernandez, Knoll, & Gonzalez, 2012: 98). Por ello podemos señalar que es una identidad de supervivencia ya que los principiantes comparan la escuela “*como la vida de gladiadores donde los hombres viven y luchan unos contra otros*”. De forma contradictoria, también tienen una imagen de escuela idealizada, es decir, como un lugar exento de conflictos, intereses cruzados o luchas por el poder (Consuegra, Engels, & Struyven, 2014). En esa etapa sufren tensiones internas entre la identidad deseada y la realidad del aula que exige acción y toma de decisiones. La incidencia del contexto y del docente-tutor es muy importante en esta etapa en la que el profesor novel asume e interioriza las particularidades, los conocimientos, las creencias personales y contextuales, que sufrirán pocos cambios a lo largo de la vida en la construcción de dicha identidad, es decisiva.

El segundo escalón nivelar lo constituye el profesorado de infantil y primaria sobre cuya identidad, mediada por la cultura específica, tendrá lugar la socialización profesional. Es un periodo evolutivo y complejo; en este momento en el que se produce

una confrontación entre lo adquirido en su etapa de formación inicial y las situaciones a las que ha de hacer frente como maestro, que llevan a una constante búsqueda de su identidad profesional. La identidad también corre paralela a los tres momentos básicos del ciclo de la vida: iniciación, asentamiento, dispersión, preparación para la salida, que tienen que ver con los ciclos por los que pasan también las organizaciones (Arias, Baelo y Cañón, 2018). En esta etapa hay una pérdida de la distinción de proceso intrínseco – dimensión personal y profesional-, y siendo motivado por el contexto –dimensión social- de trabajo con y para otras personas (Bolívar, Fernández y Molina, 2005). A ello se une una tradición de cultura monástica derivada de la dimensión diacrónica del Magisterio. Por último, en su etapa de formación permanente, de nuevo el docente modifica su identidad profesional en función de las experiencias vividas, la visión social y los cuestionamientos personales.

Con respecto a la identidad del profesorado de Secundaria, lo más relevante es la inexistencia de una cultura específica de etapa. Se vincularía a lo que se ha llamado centros aeropuerto y lo más ilustrativo es la tradición de saberes, frente a didactismo, lo que ha llevado a obras como las tituladas: Para enseñar no basta con saber la Asignatura (Hernández y Sancho, 1993) o el demoledor trabajo de Marcel y Cinzano (2018) en el que ponen en cuestión, no solo la identidad de los docentes de secundaria, sino que apoyándose en esa falta de identidad, cuestionan los pilares de la escuela francesa (saberes, proyecto para el alumno y compromiso docente). (Pontes, Ariza y Del Rey, 2010) se mueven en parámetros similares. Tanto el profesorado de esta etapa como el de Primaria se mantienen en un nivel de identidad que se ha llamado racional donde la vida colectiva está perfectamente organizada, ordenada y programada.

Por su parte, el profesorado universitario presenta una doble perspectiva que se mueve entre la identidad individual y la colectiva. Se ha dicho que la universidad precisa de un cierto nivel de “caos”, justamente, para acomodarse mejor al juego de identidades personales y colectivas que funcionan en su seno. En la parte individual la identidad se basa en la cultura científica apoyada en el conocimiento, el saber, la investigación y la pluridimensionalidad específica de cada rama del conocimiento científico, que hacen inasible la identidad genérica. La identidad colectiva, por su parte, se enmarca entre el isomorfismo institucional, la competitividad y el éxito de modo contradictorio. Oser y Baeriswyl (2001) hablan de la metáfora de las “coreografías didácticas” para referirse a

las diversas modalidades con las que un docente universitario puede organizar su enseñanza y su identidad. Observando las prácticas docentes en la Universidad podemos observar que hay algunas coreografías didácticas que son minimalistas y que otras son mucho más complejas. Las primeras pueden llevarse a cabo sin una fuerte preparación profesional. Las últimas requieren de una preparación y experiencia notable. En otros casos se habla de “burocracias profesionales” con capacidad para operar en contextos universitarios de forma discrecional. La preocupación por la búsqueda de la excelencia aquí tiene poco que ver con la identidad profesional, más bien con la conquista de relevancia en el *ranking*, proceso que tanto puede reforzar la identidad (porque siempre es más fácil identificarse con un grupo exitoso) como acabar destruyéndola (por las presiones, la búsqueda del éxito por el éxito, por la *performatividad*, por la competencia interna) (Zabalza y otras 2018).

La ética en la construcción de la identidad docente juega un papel destacado pero no nuclear (Cullen, 2009). Para Escudero (2009), esta dimensión ética de la identidad docente está compuesta por 5 ejes: primero, un profesional firmemente convencido del valor social de la educación; creencia en la educación como derecho esencial de las personas; y conciencia clara de que en la educación se juega la posibilidad de tener sociedades más ricas, cultas, abiertas, democráticas. Aquí hay temas que tienen que ver con la justicia social en educación. En todo caso señalamos con Zabalza y otras (2018) que la construcción de la identidad docente posee componentes éticos, que no son los científicos puros ni los innovadores. Se refieren a la formación permanente, al compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, el respeto a los colegas y a la institución a la que se pertenece. En esos aspectos, la condición ética constituye un componente esencial de la identidad. (Zabalza y otras, 2018). Finalmente un último factor es el de *nivel de implicación en la calidad* con elementos como la asunción de responsabilidades, la autonomía percibida en el desarrollo de las funciones propias y la globalidad o parcialidad en la percepción de la tarea.

3. Componentes de la identidad de los profesores

La investigación sobre la identidad profesional docente es una constante y avanza imparable, dada la relevancia que tiene para las personas, para las instituciones y sobre todo para los Estados, urgidos por la dinámica evaluadora propugnada por la OCDE y por otras instituciones que buscan evidencias de rendimiento escolar basadas en una

enseñanza impartida por un profesorado de calidad. Conocer sus componentes o analizarlos se convierte en una tarea ardua y compleja.

Beijaard et al. (2004) al revisar un conjunto de investigaciones sobre identidad profesional especulan que ésta se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional, y que sería importante estudiar el efecto de los contextos de trabajo en esta reinterpretación (Vaillant, 2007; Tardif, 2017), como aspectos evolutivos coincidentes con el desarrollo de su calidad docente.

Adentrándose en el tema identitario Bolívar y otros (2005), señalan como componentes de identidad profesional de los profesores: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el Centro, actitud ante el cambio, competencias profesionales y expectativas de futuro en la profesión. Todas ellas pueden considerarse indicadores de calidad docente y también de identidad profesional. Además la construcción de la identidad profesional del profesorado se sintetiza en: trayectoria de vida, historia profesional, formación recibida y crisis de identidad. Pero también señalan estos autores y Zabalza (2007) la descomposición actual de la identidad profesional clásica de los docentes así como la brecha existente entre la antigua identidad, que ha desaparecido, y la nueva identidad, que está a la búsqueda de su sitio, es una gran crisis sin resolver. La calidad identitaria vendría dada por una alta puntuación en cada uno de los indicadores citados.

El tema identitario puede abordarse desde una perspectiva individual, personal e intransferible o desde una dimensión colectiva, como grupo o como miembros de un equipo que lleva a cabo un proyecto formativo (Gairín, 2018). Entre los primeros destacamos componentes como la satisfacción, el compromiso, la vocación, etc. y entre los segundos la dimensión organizativa, el trabajo en equipo, las políticas, el contexto, las circunstancias, etc.

Pero la dimensión personal individual y profesional del profesorado no es unívoca, ya que se somete a diversas corrientes, teorías y ausencia de consenso como destacan Dubar, Tripier y Boussard (2011). Fundamentalmente desde la sociología o la psicología del trabajo se enfoca la actividad de los profesores más como un oficio que como una profesión propiamente dicha.

La dimensión social o colectiva vincula las dimensiones personales identitarias y los escenarios sociales para poder mejorar la sociedad, mejorando sus organizaciones y

apunta a que el desarrollo personal, profesional, organizacional y social pueden compaginarse en determinadas condiciones. Además las organizaciones educativas vinculan sus objetivos a las necesidades sociales (también, a las de sus usuarios) debiendo de estar atentos a los cambios que imponga la dinámica realidad (Gairín, 2018). Así las propuestas colectivas implican conjugar aspiraciones personales, preocupaciones colectivas y compromisos sociales. Luego viene el trabajo para conseguir los objetivos del grupo usando los recursos, principalmente personales donde los profesores son protagonistas claves que aportan los conocimientos necesarios. Tardif y Lessard (2000), también señalan que los profesores no usan el conocimiento en abstracto, sino un conocimiento que es producido por un grupo, por una institución, o por otro mecanismo social (formación, currículo, herramientas de trabajo, etc.).

En este sentido cobra especial importancia la inclusión en la formación de la identidad profesional docente colectiva de todas las vías de aprendizaje, rompiendo los límites entre la formación inicial y la permanente y entre aprendizaje formal e informal ya que ellas inciden directamente en la identidad, sobre todo colectiva constituyendo lo que han llamado la *mochila identitaria* profesional (Gairín y Rodríguez Gómez, 2010: 139)

	En las organizaciones educativas	Fuera de las organizaciones educativas
Aprendizaje directo	Consultorías, «mentoring»	Conferencias, talleres, seminarios, cursos
Aprendizaje indirecto	«Mentoring», «coaching» entre iguales, investigación-acción, trabajo en equipo, círculos de estudio basados en la escuela.	Investigación, redes, comunidades de práctica, relaciones universidades-escuela.

Modalidades de desarrollo profesional del profesorado (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2010: 139)

Sin embargo, al buscar los componentes de la identidad encontramos un método más adaptable a las finalidades propuestas. Partiendo de un frondoso árbol como puede ser el modelo de Oakes y al. (1986) que presenta tres factores de proceso como integrantes

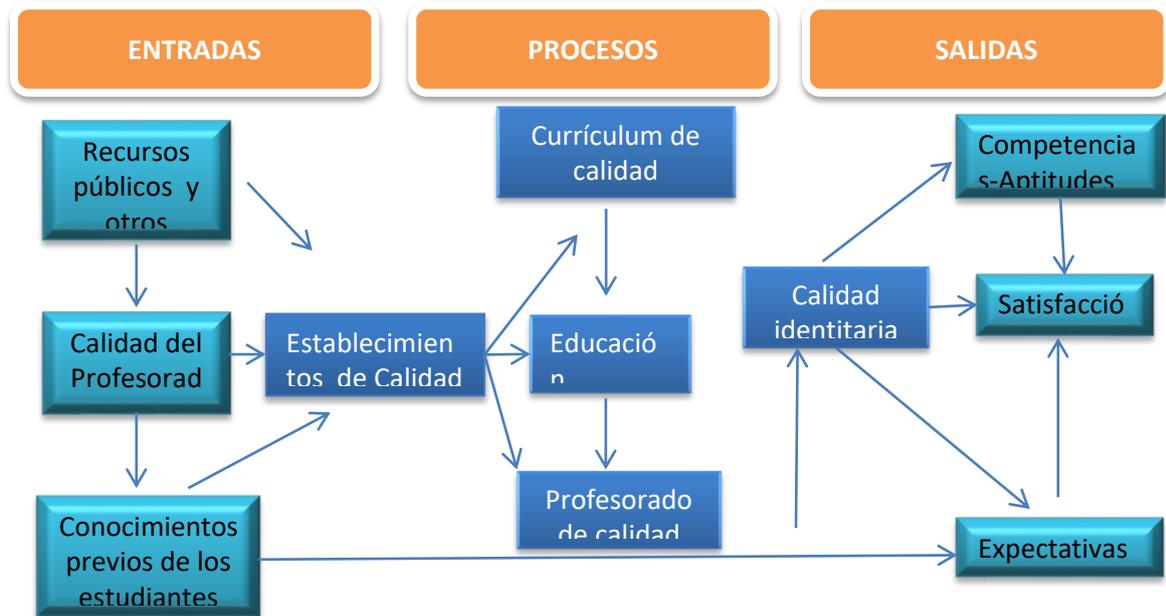
de una educación de calidad: calidad de la organización de la institución, calidad del currículum y calidad de la enseñanza, nos centramos en el integrante que comprende la calidad de la enseñanza y que alude directamente al trabajo del docente en el aula. Independientemente de los factores contextuales la calidad de la enseñanza está mediatizada por la relación didáctica del profesor y el alumno en los procesos que se generan dentro de las aulas. El siguiente paso es establecer la relación entre la calidad de la enseñanza y la calidad identitaria del profesor ya que se establece un coeficiente de correlación directa entre ambos campos conceptuales: a mayor desarrollo de la identidad docente del profesor, corresponde una mayor calidad de la enseñanza a cargo del mismo.

Entonces en la calidad identitaria intervienen algunas variables relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula como pueden ser: el clima de clase ordenado y seguro; las expectativas del profesor en sobre el progreso del alumno; la enseñanza impartida estructurada, clara y apoyada en experiencias; las actividades y las oportunidades para aprender que se facilitan al estudiante; el tiempo dedicado efectivamente a las tareas escolares; la frecuencia del control y refuerzo del progreso del alumno; el compromiso del profesor con las tareas docentes, y, finalmente, la colaboración y participación de la familia con el centro.

Relación de la calidad con el profesor y su identidad. Adaptado de Oakes, (1986)

Una categorización más amplia de la cuestión identitaria del profesorado podría acercarnos a las tres dimensiones configuradoras de la identidad profesional docente: las expectativas, la satisfacción con la profesión y las competencias profesionales (Cantón, 2018). Todo ello partiendo de la base que las consecuciones de las tres dimensiones citadas constituyen la base de la calidad identitaria del profesorado y entendiendo la base del desarrollo por parte de los profesores de identidades y procesos de calidad múltiples.

3. Identidad profesional y calidad docente



Pero, realmente, ¿qué es la calidad docente? Un informe de la OCDE señalaba que “en realidad, *calidad* significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio” (OCDE, 1991, p. 21). En realidad la *calidad* incluiría al menos cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción (Tiana, 2006). Las diferentes conferencias mundiales señalan que “se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad” (GEM, 2013, 2015; TAG 2015). Mientras la equidad se centra en la justicia, la pertinencia se basa en la responsabilidad y la adecuación social (la patria de la calidad es la pertinencia, Tünnerman, 2010), la calidad busca la excelencia en el saber: cumplimiento, por un lado, de los Criterios y Directrices Europeos (ENQA, 2009) y, por otro, de la legislación vigente. La exigencia de la calidad en realidad viene determinada por las amenazas que acechan a los sistemas educativos: la desregulación, la baja natalidad de los países desarrollados, la difusión determinada por las tecnologías, la progresión del conocimiento, la globalización y la introducción de las competencias y estándares en los sistemas educativos que generalizan la necesidad de *accountability*, de rendimiento de cuentas de lo invertido en educación (Cantón, 2010, 2012).

La primera cuestión que se plantea es qué es un profesor con una buena identidad y correlativamente con una buena enseñanza. La dificultad de señalar los componentes

de la calidad identitaria docente se inicia con el propio concepto ya que Shao, et al. (2007) revisan más de 2000 publicaciones a nivel internacional sin encontrar una definición operativa de calidad o de identidad docente. Sin llegar a la expresión de que calidad identitaria es lo que expresa mi artículo, como se hizo en su día con los test de inteligencia, entendemos que es necesario presentar una conceptualización del término para poder desarrollar luego sus componentes. De los extensos trabajos que hemos desarrollado sobre el tema y de sus diferentes dimensiones (Cantón, 2010 Cantón y otros 2014) identificamos la calidad identitaria docente con la satisfacción con su profesión y como el recorrido por un camino que no termina nunca, siguiendo la línea clásica.

Para la UNESCO la calidad identitaria se refiere al cumplimiento de las responsabilidades docentes con cuatro áreas fundamentales: apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos y la colaboración con otras escuelas (UNESCO, 2014a, p. 22)

Existe una gran vinculación de publicaciones españolas sobre satisfacción profesional de los docentes que muestran un fuerte componente identitario e institucional: CIS, INEE, INCIE, CDIE, COFAPA y por diferentes universidades: Universidad de Valencia (Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez, 1979); Universidad de Málaga (Esteve, 2001,2005, 2009, 1984, 1994, 1995, 1997); UNED (Pérez Juste, 1989); Universidad de Granada (Sáenz y Lorenzo, 1993; Caballero y Mata, 2002, Caballero, 2003);Universidad de Salamanca (Ortiz Oria, 1993, 1995, 1998); Universidad de la Laguna (Tenerife) (Padrón Hernández, 1994, 1998); Universidad de Sevilla (Peiró et al, 1991; Martínez Hernández, 1995; Fuentes Lagos, 2007); Universidad Complutense de Madrid (Marchesi, A., 2002, 2007); (Manassero, 2003). Universidad de Oviedo; Universidad de Illes Balears (González Riano y Armesto Fernández, 2012); UNED (Anaya y Suárez, 2007, 2010; Anaya y López-Martín, 2014, 2015); Universidad Internacional de Cataluña (Güell, 2015). El abanico de indicadores de satisfacción, y por tanto identitarios es inabarcable y confirma, una vez más, la complejidad del tema y la inestabilidad del mismo.

Por ello la calidad y la satisfacción son dos conceptos íntimamente ligados a la identidad en los profesores. Aunque la calidad tiene una dimensión emocional que compara lo que aporta el docente (trabajo profesional bien hecho) y lo que obtiene a

cambio (salario, prestigio, estabilidad...), amén de la parte vocacional de la docencia. Por su parte la satisfacción identitaria, como componente principal de la calidad, está conformada por tres elementos: resultados, expectativas y niveles de satisfacción. Los resultados se refieren a los beneficios percibidos de la profesión, las expectativas a lo que se espera de ella y los niveles de satisfacción según coincidan o discrepen los beneficios de la profesión con la superación de expectativas (calidad) o de no alcanzarlas (malestar) (Cantón y Téllez, 2017).

Como una visión complementaria se destaca la identificación de la calidad de la identidad profesional del profesorado con la competencia del mismo. En el informe *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* de la OCDE (2005), se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: Idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, por lo que cada vez será más difícil aproximarse a la identidad de los docentes pluricompetentes y aún más a la calidad de los mismos.

Prácticamente todas las Comunidades Autónomas tienen su propia visión de las competencias de los profesores derivada de la OCDE (2005) en algún documento que las recoge. Por ejemplo la Junta de Castilla y León (2010-11) define la competencia del profesor como: “*el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos*” (p. 8). Después recoge de la OCDE cinco ámbitos competenciales: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Derivados de ellos se desglosan las 10 competencias siguientes: Competencia científica; Competencia intra e interpersonal, Competencia didáctica organizativa y de gestión del centro Competencia en gestión de la convivencia, Competencia en trabajo en equipo, Competencia en innovación y mejora, Competencia lingüístico – comunicativa, Competencia digital (TIC) y Competencia social – relacional. También recoge en tablas la vinculación de esas competencias con las funciones del profesorado en concreto y las divide en cada caso en conocimientos, competencias, habilidades y destrezas, actitudes y comportamientos. Cuestiones todas ellas que configuran la identidad de los docentes.

Además la calidad identitaria de los docentes no es un concepto aislado, sino que como auto juicio de valor debe comprender la pertinencia, la relevancia, la equidad, así

como también el análisis de los recursos empleados tanto en el cumplimiento de las metas y objetivos así como en el uso racional y efectivo de los mismos (eficiencia). De forma análoga entenderíamos la calidad del profesorado vinculándola al desarrollo profesional docente. En relación a los aspectos de calidad que configuran la identidad profesional docente destacamos las expectativas, las competencias y la satisfacción.

El primero de los componentes de la calidad identitaria del profesorado tiene que ver con las expectativas. Se complementa este concepto con el conocido Efecto Pigmalión, según el cual el nivel de expectativas es una profecía que siempre se cumple; en el caso de los alumnos pero también en el de los profesores y sus expectativas. En un artículo, fruto de una tesis dirigida por mí en la Universidad de León, se demuestra de forma empírica la relación entre expectativas y calidad de la enseñanza que el profesor imparte a los alumnos, y su propia expectativa sobre ellos y sobre sí mismo como docente. Así, mientras en los primeros cursos las expectativas de los docentes sobre su carrera y sobre sus alumnos son altas, realizan rica y variada calidad de actividades en el aula; pero a medida que va incrementándose la edad, bajan las expectativas y con ellas la diversidad y calidad de las actividades realizadas en el aula y consiguientemente, la autoestima del profesor y el rendimiento de los alumnos, Cantón y Perisset, (2009). En ese mismo trabajo se señala la escasa o nula preocupación del profesorado por su identidad aunque los profesores más eficaces demostraban expectativas más positivas, aspecto en el que coinciden con las aportaciones de Valle Arias y Núñez Pérez (1989).

Por su parte las competencias del buen profesor son para Zabalza, (2003): 5 troncales (es decir, de todo punto imprescindibles: Planificación; Comunicación; Gestión de las metodologías de trabajo didáctico y de las tareas de aprendizaje Tutoría-apoyos a los estudiantes; Evaluación) y otras 5, que podrían ser otras en función de las preferencias y estilos de cada docente, complementarias (Selección de contenidos y prácticas relevantes; Manejo didáctico de las TICs; Relaciones interpersonales; Reflexión e Investigación sobre la enseñanza; Implicación institucional). Otros autores vinculan también las competencias del profesorado a las expectativas y la satisfacción en una especie de bucle que se retroalimenta continuamente en una dinámica similar al ciclo de Deming en el que se busca un aseguramiento de la misma.

Quizá lo más destacado en la revisión de la satisfacción como indicador de calidad identitaria es que se iniciaron los estudios basados en modelos positivistas y

funcionalistas para llegar a modelos más emocionales, más personales y más teóricos y filosóficos que prácticos. Tardif y otros (2012) señalan que los hechos están siempre impregnados de teorías, de pensamientos previos y que el paso de éstos y su desarrollo a la práctica docente no es fácil ni transparente, sino imprevisto y errático. Lo mismo le ocurre a la identidad docente a mayor nivel de satisfacción con su identidad, mayor será la calidad de la docencia impartida.

La evolución identitaria de los profesores, como hemos visto no es rectilínea y uniforme, ni siquiera está regida por su lógica interna Tardif (2017). Entendiendo estas competencias para la calidad de la identidad docente más como un desiderata para la formación que como un indicador de obtención o evaluación efectiva de las mismas y como componente de la identidad, junto con otros varios ya mencionados.

Si tomamos como referencia de esa calidad docente el Modelo Europeo EFQM, en el criterio personas se señala, (para evaluar la calidad de las mismas), la gestión, el desarrollo y el aprovechamiento de la gestión del conocimiento, tanto personal como del equipo y la planificación del conjunto (recursos humanos) para realizar actividades en apoyo de la política y estrategia para el eficaz funcionamiento de sus procesos. Posteriormente, en el criterio 7 de resultados en las personas, señala el logro y como medida principal del mismo la satisfacción, la implicación, y el compromiso, así como el orgullo de pertenencia y realización de su trabajo. A ello se añaden la comunicación, el liderazgo, el rendimiento y otras. Por su parte el apartado de procesos vincula la calidad a la acción

Realmente muy próximos los indicadores mencionados en el modelo de calidad a los de identidad y profesionalidad, por lo que intuimos que la relación entre calidad y la identidad profesional además de ser sistémica es interdependiente y mantiene una relación de proporcionalidad directa.



Fig. 3.- Isomorfismo entre la calidad, la satisfacción y la competencia en la identidad profesional

La crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer. Se ha dicho que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, debe ser sistemática y sostenida en el tiempo. Si se ha señalado que la calidad es igual a la satisfacción del cliente/usuario y que se obtiene dividiendo el valor percibido entre las expectativas, podemos inferir que la Calidad de la identidad profesional es la suma de satisfacción y competencia dividido entre las expectativas. Ello muestra un isomorfismo entre los conceptos citados que configura una nueva vía para la formación, la competencia y la selección del profesorado.



Bibliografía

Arias, A. R. Baelo, R. y Cañón, R. (2018). Identidad profesional de los maestros de Primaria. En Cantón Mayo y Tardif, M. *Identidad profesional docente*. Madrid, Narcea pp. 159- 178.

Beijaard, D. Meijer, PC. Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* (pp. 107-128). The Netherlands: ICLON-Graduate School of Education, Leiden University. En Elsevier (Ed.). doi:10.1016/j.fecha.2003.07.001

- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225–245.
- Bolivar A, y otros. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education* (pp.339-355). Spain: University of Granada. Recuperado de doi:10.1177/1477878506069105.
- Bolívar, A. Fernández, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Revista Forum Qualitative Sozialforschung*. Num.1 Vol.06.
- Burns, E. Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* (pp. 952–960). doi:10.1016/j.fecha.2011.03.007
- Cantón Mayo I. y Morán Astorga, C. (2010): “Levels of Self-Efficacy among Harassed Teachers”. En *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1 (2), 1-10, April-June 2010, pp. 48-56 Italia.
- Cantón Mayo, I. y otros (2014). “Evaluación de expectativas del profesorado participante en innovaciones y Planes de Mejora en centros educativos”. En Medina, A., Rodríguez, C. y Ansoleaga, D. (Coords.): *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*. Madrid: Universitas, pp. 383-387. ISBN: 978-84-7991-434-9.
- Cantón, I. y Periset, A. P. (2009): “Expectativas y actitudes de los profesores con alumnos desfavorecidos socialmente”. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, Núm. 218 de Abril Junio pp. 197-220. ISSN: 0210-9581
- Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Cantón Mayo, I. y Téllez Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. En *Revista Lasallista de Investigación* - Vol. 13 No. 1 pp. 214-226
- Cantón, I y Pino, M. (Coords.) (2014). *La organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza.
- Cantón, I. (2003). Mejora de la calidad Educativa en Castilla y León: una innovación en marcha. En Junta De Castilla Y León Prácticas de buena gestión en centros y servicios escolares de Castilla y León.

- Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79-88.
- Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor; socialización y aprendizaje en Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 282, 1987, págs. 203-231
- Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23
- Didier Jourdan, Carine Simar, Christine Deasy, Graça S. Carvalho, Patricia Mannix McNamara, (2016) "School health promotion and teacher professional identity", *Health Education*, Vol. 116 Issue: 2, pp.106-122, doi: 10.1108/HE-07-2014-0078.
- Doz Yves L, Cuomo A, Wrazel J. (2007). From leadership to management: mobilizing knowledge for innovation in strategic alliances. En: Malerba F, Brusoni S. Perspectives on innovation. Cambridge: Cambridge University Press; 2007.
- Dubar, C. (1998). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. En M. De Coster R F. Pichault (Dir), *Traité de sociologie du travail* (p. 385-401). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación. Barcelona: Bellaterra
- ENQA (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf
- Escudero, J. M. (2009). <https://reaprender.org/blog/2009/09/02/ntfpp09-etica-e-identidad-en-la-profesion-docente-panel/> Consulta en Marzo de 2018.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391–404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504949>
- Fernández Pérez, M. (1992). Desarrollo profesional del docente universitario: texto, contexto y pretexto. En Marcelo García, C. y Mingorance, P. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 267-275.
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31- 85.

- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. 2001. Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching, 4th Edition, pp. 1031-1065. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gairín Sallán, J. (2018). La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento. En Cantón Mayo y Tardif, M. *Identidad profesional docente*. Madrid, Narcea pp. 113-139.
- GEM, (2013- 2015) *Global Entrepreneur Report*. Shortlisted for the GEM Awards.
- Hernando, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Ivanova, I. Skara-MincEne, R. (2016). Development of Professional Identity During Teacher's Practice: International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (pp.529-536). Latvia: University of Latvia. En Elsevier (Ed.). Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816313064>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*,(39), 694–713. doi:10.1080/01411926.2012.679614
- Marcel, J. F. y Cenzano, G. (2018). Sobre la « destrucción » de la identidad profesional del Profesor de Secundaria en Francia. En Cantón Mayo y Tardif, M. *Identidad profesional docente*. Madrid, Narcea , pp. 169-182.
- Marcel, J. F.L y Cenzano-Vilchez, G. (2018). Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia. En Cantón Mayo y Tardif, M. *Identidad profesional docente*. Madrid, Narcea , pp. 169-182.
- Marcelo, C. (2009). “Desenvolvimiento profesional docente: pasado y futuro”. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 348, 9-22.
- Monarca, H. y Thoilliez, B. (Coords.) (2017). La profesionalización docente: debates y propuestas. Madrid: Síntesis, 146 pp.
- Oakes, J. (1986). Educational indicators: A guide for policymakers. New Brunswick. Rutgers University.
- Oakes, J. (1989). «Why educational indicators? The case for assessing school context». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (2), 181-199

- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers* – ISBN-92-64-01802-6.
- Pillen, M., Den Brok, P., Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* (pp.86-97). The Netherlands: Eindhoven University of Technology, The Netherlands Windesheim University of Applied Sciences. En Elsevier (Ed.). Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.fecha.2013.04.003>
- Pontes, A., Ariza, L. & Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Revista científica Psychology, Society, & Education*. Num.2 Vol. II
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. En *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*. Vol 27, Núm, pp. 115-135.
- Sepúlveda Ruíz, P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional *Educación* 36, 2005 **71-93**
- Shao L. P., Anderson L. P., & Newsome M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher education*, 32(3), 355 – 371.
- Tardif, M. y Cantón, (2018). El problema de las identidades docentes. En Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea. pp. 9-18
- Tardif, M. Y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para una teoría da docencia como profissao de interacoes humanas*. Brasil: Editora Voces Petrópolis.
- Tardif, M. Y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para una teoría da docencia como profissao de interacoes humanas*. Brasil: Editora Voces Petrópolis.
- Tardif, m.; Borges, c., y Malo, A. (2012). *Le virage reflexif en éducation. =ù en sommes-nous 30 ans après Schön ?*. Belgique, Bruxelles : De Boeck.
- Tiana, A. (2011). “La Formación de Postgrado del profesorado de Enseñanza Secundaria”. *Revista Fuentes*, 11, 13-27. Disponible en: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/txasusch.pdf

- UNESCO (2014) El liderazgo escolar en América latina y el Caribe: un estado del arte en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” Barcelona GTD-PREAL-ORT
- Valle, J.M. y Manso, J. (2016). *La cuestión docente a debate*. Nuevas perspectivas. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. y otras, (2018). Identidad profesional del Profesorado universitario. En Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea, pp. 141-158.
- Zabalza, M. A. (2003 y 2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2012). “Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas”. En *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

Tendencias Ontoepistemológicas Del Pensamiento Científico Contemporáneo:

Hacia La Construcción De Paisajes Cognitivos Transcomplejos

José Rafael Zaá Méndez

Tendencias Ontoepistemológicas Del Pensamiento Científico Contemporáneo:

Hacia La Construcción De Paisajes Cognitivos Transcomplejos

José Rafael Zaá Méndez

Coordinador del Postdoctorado en Filosofía de la Ciencia y Transdisciplinariedad

de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, San Juan de los

Morros, Estado Guárico, Venezuela

joserafaelzaa@hotmail.com

Resumen

Entender la transcomplejidad como un ejercicio de pensamiento mediante el cual se crean espacios de reflexión donde se entrelazan las percepciones objetivas y subjetivas de la realidad construida por el pensador, en un abrazo que comunica, fusiona, teje y transforma experiencias desde lo vital, en búsqueda de la textura del todo, por la vía del rebasamiento de lo circunstancial y limitado, hacia el desarrollo de la conciencia como estadio superior del conocimiento de los fenómenos; sus dimensiones lineales y multidimensionales armónicamente y dinámicamente relacionadas en la generación de nuevos e inéditos mensajes de la realidad pensada; las concepciones universales, multiversales y transmultiversales de nuestro mundo fenomenado, producto de la captación de nuestros neuroreceptores, la ordenación hecha por la razón en nuestra mente y la entrega que ésta le hace a la conciencia para su vivencia; lo aparential como motivo de sorpresa e inspiración frente a nuestros sentidos, que constituye la puerta de entrada a un conocimiento más profundo de nuestro mundo; y lo substancial que subyace a lo aparente, y por lo tanto no lo observamos, pero que es confirmado por existencia de lo limitado y accidental; la naturaleza como un gran lienzo de cuyas pinceladas y coloridos formamos parte y la artificialidad creada por la ilimitada imaginación del ser humano en una actitud y acción permanente de transformación de su entorno; lo esencial que hace que las cosas sean ellas mismas, singulares e irrepetibles y lo existencial o capacidad para ser, estar, haber y existir en un universo en expansión; lo inductivo que nos conduce hacia lo concreto y lo deductivo que nos impregna de lo abstracto; lo material como

expresión de una parsimoniosa vibración de energías universales y lo puramente energético e informacional como origen de todo lo que perciben nuestros sentidos, dirime nuestra razón e intuye nuestra mente, que a la par permiten pensar y darle existencia a universos paralelos; y en fin, lo racional para construir argumentalmente nuestras experiencias y transformarlas en narraciones de la existencia mediante un lenguaje laxo, que facilite una trasmutación en lo vivencial; todo ello como un intento de conformación de novedosos y variados paisajes cognitivos, a manera de ontologías que contribuyan a la construcción de inéditos e inexplorados caminos del conocimiento humano; nos obliga a rebasar y dejar atrás el excesivo controlismo de las ciencias de la naturaleza y la ingenuidad prescriptiva del método científico aplicado a una parcela de la realidad; y como inequívoca consecuencia, una apertura a la nueva ciencia, bajo un nuevo trasfondo paradigmático, cuyo papel fundamental podría consistir en reinterpretar la existencia humana, para procurar una vida plena, integral, relacionada y sustentable en este viaje planetario, a través del desarrollo de la consciencia y la superación de concepciones y pensamientos que nos limitan, como la dependencia del materialismo. Somos herederos y víctimas de una forma de pensar y hacer conocimiento, que nos ha conducido hacia esa perniciosa superstición del materialismo, en la cual tiene su arraigo la ciencia que aplicamos en búsqueda solo de bienestar para la corporalidad. Ante esta visión reduccionista de la ciencia, la transcomplejidad reivindica y hace emerger lo esencial de la existencia humana, sin desconocer lo aparente, que a manera de subyugante vestidura ha ocultado lo substancial, aquello que el credo científico no ha logrado poner de manifiesto, porque penetrar la máscara de la materia y en consecuencia trascender esta dimensión de los objetos de estudio, no ha estado dentro de sus presupuestos filosófico-científicos. Por ello muchas de las promesas hechas por la ciencia normal referidas a la prosperidad, armonía y bienestar integral del ser humano no se han cumplido; y por el contrario han aumentado significativamente los problemas creados por una ciencia triunfante basada en la horrorosa fórmula de la eficacia por la eficacia.

A Manera de Introito

Tomar distancia de la concepción que asume el conocimiento de la naturaleza, sus características, sustancia y esencia de los objetos de pensamiento, sean estos materiales o inmateriales, naturales o artificiales, internos o externos al observador, microscópicos o macroscópicos, sentidos o razonados, divinos o humanos; y que ese conocimiento tampoco viene dado de forma pura y distinta por la vía de la inspiración divina; o que lo poseemos originariamente de manera innata, pero que permanece dormido en nuestro interior hasta cuando aparece la necesidad y oportunidad de despertarlo; y que tampoco es producto exclusivo del ejercicio de la razón aplicada a la estructuración, organización, combinación, mezcla, sistematización, relación, tejidos y destejidos de tales objetos, en orden a la conformación de la textura de una integralidad que llamamos “El todo”, sobre el cual realizamos descripciones, análisis y explicaciones; nos plantea el reto de ubicar el conocimiento y su evolución en un plano que rebase lo sensorial y racional, y se acerque a la perspectiva trascendental de la consciencia; entendida esta como una dimensión del ser, donde nos “damos cuenta” de la esencia, existencia y trascendencia de nosotros mismos como pinceladas del “Todo”, producto de una experiencia y vivencia fenoménica, en las cuales ha jugado un papel significativo la subjetividad como rasgo característico y método de pensamiento que nos permite acercarnos y consustanciarnos con los hilos que configuran el tejido global del mundo. Este estado concienical actúa como una potencia capaz de sintetizar lo captado desde lo sensible, procesado por la razón, experienciado y vivenciado por nuestras dimensiones corporal y espiritual, para finalmente construir variopintos paisajes cognitivos, que enriquecerán y ampliarán nuestros conocimientos de un transmultiverso cuyos límites se encuentran en la imaginación y subjetivación del pensador. Una posible vía como trasfondo ontoepistemológico para pensar y alcanzar este estado del conocimiento, en búsqueda del desarrollo de la consciencia en un transmultiverso, es la transcomplejidad.

Un Acercamiento a la Ontología del Conocimiento Transcomplejo

Entender la transcomplejidad como un ejercicio de pensamiento mediante el cual se crean espacios de reflexión donde se entrelazan las percepciones objetivas y subjetivas de la realidad construida por el pensador, en un abrazo que comunica, fusiona, teje y transforma experiencias desde lo vital, en búsqueda de la textura del todo, por la vía del

rebasamiento de lo circunstancial y limitado, hacia el desarrollo de la consciencia como estadio superior del conocimiento de los fenómenos; sus dimensiones lineales y multidimensionales armónicamente y dinámicamente relacionadas en la generación de nuevos e inéditos mensajes de la realidad pensada; las concepciones universales, multiversales y transmiversales de nuestro mundo fenomenado, producto de la captación de nuestros neuroreceptores, la ordenación hecha por la razón en nuestra mente y la entrega que ésta le hace a la consciencia para su vivencia; lo aparential como motivo de sorpresa e inspiración frente a nuestros sentidos, que constituye la puerta de entrada a un conocimiento más profundo de nuestro mundo; y lo substancial que subyace a lo aparente, y por lo tanto no lo observamos, pero que es confirmado por existencia de lo limitado y accidental; la naturaleza como un gran lienzo de cuyas pinceladas y coloridos formamos parte y la artificialidad creada por la ilimitada imaginación del ser humano en una actitud y acción permanente de transformación de su entorno; lo esencial que hace que las cosas sean ellas mismas, singulares e irrepetibles y lo existencial o capacidad para ser, estar, haber y existir en un universo en expansión; lo inductivo que nos conduce hacia lo concreto y lo deductivo que nos impregna de lo abstracto; lo material como expresión de una parsimoniosa vibración de energías universales y lo puramente energético e informacional como origen de todo lo que perciben nuestros sentidos, dirime nuestra razón e intuye nuestra mente, que a la par permiten pensar y darle existencia a universos paralelos; y en fin, lo racional para construir argumentalmente nuestras experiencias y transformarlas en narraciones de la existencia mediante un lenguaje laxo, que facilite una transmutación en lo vivencial; todo ello como un intento de conformación de novedosos y variados paisajes cognitivos, a manera de ontologías que contribuyan a la construcción de inéditos e inexplorados caminos del conocimiento humano; nos obliga a rebasar y dejar atrás el excesivo controlismo de las ciencias de la naturaleza y la ingenuidad prescriptiva del método científico aplicado a una parcela de la realidad; y como inequívoca consecuencia, una apertura a la nueva ciencia, bajo un nuevo trasfondo paradigmático, cuyo papel fundamental podría consistir en reinterpretar la existencia humana, para procurar una vida plena, integral, relacionada y sustentable en este viaje planetario, a través del desarrollo de la consciencia y la superación de concepciones y pensamientos que nos limitan, como la dependencia del materialismo.

Somos herederos y víctimas de una forma de pensar y hacer conocimiento, que nos ha conducido hacia esa perniciosa superstición del materialismo, en la cual tiene su arraigo la ciencia que aplicamos en búsqueda solo de bienestar para la corporalidad. Ante esta visión reduccionista de la ciencia, la transcomplejidad reivindica y hace emerger lo esencial de la existencia humana, sin desconocer lo aparente, que a manera de subyugante vestidura ha ocultado lo substancial, aquello que el credo científico no ha logrado poner de manifiesto, porque penetrar la máscara de la materia y en consecuencia trascender esta dimensión de los objetos de estudio, no ha estado dentro de sus presupuestos filosófico- científicos. Por ello muchas de las promesas hechas por la ciencia normal referidas a la prosperidad, armonía y bienestar integral del ser humano no se han cumplido; y por el contrario han aumentado significativamente los problemas creados por una ciencia triunfante basada en la horrorosa fórmula de la eficacia por la eficacia.

Ahora estamos frente a nuevos retos en la búsqueda de saberes más allá de la ciencia normal, que encontrará su asidero fundante en una alquimia científica, la cual nos permitirá redescubrirnos a nosotros mismos como fuente y origen de cosmogonías explicativas de nuestro mundo fenomenado, generadas por ese “complexus” entre el mundo sensible, la reflexión e intelección y las vivencias más íntimas sobre aquel. Los nuevos escenarios multiperspectivistas hacen que la transcomplejidad se libere de las concepciones y ataduras del objetivismo reduccionista, y se interne en los más profundos parajes de la transmutación intelectual, interpretativa-subjetiva y contemplativa-transcendental.

En orden a lo anterior, y como una primera aproximación de la dimensión ontológica de la transcomplejidad, podríamos señalar de manera enunciativa, que esta permitirá ejercer la reflexión acerca de experimentos de pensamiento, tales como: los nuevos caminos del conocimiento, entre los cuales podrían mencionarse, el pensamiento no lineal, que constituye una vía para la integración de la relación exponencial de los acontecimientos en la previsión del futuro; a través de este pensamiento se descubren inéditas posibilidades de evolución para la especie; la magia de la naturaleza como nuevo paradigma de la ciencia, que configura la nueva visión de la biología, en donde la sinergia emerge como el origen y la razón de ser de un crecimiento constante en el camino evolutivo; el conocimiento de la creatividad, el cual evoluciona en consciencia y complejidad; la gestión del conocimiento para superar la hiperinformación, por cuanto en

la contemporaneidad, producto del avance teleinformático, se han acumulado más datos de los necesarios y más información de la solicitada; el conocimiento sostenible como base de la nueva modernidad dado que el actual modelo de desarrollo de las organizaciones humanas no es sostenible, porque no sólo aumenta las desigualdades sociales, sino porque ahonda también la brecha digital; nuevos senderos del conocimiento de la naturaleza, donde organismos y entorno interactúan para encontrar el significado a partir de una interacción dialéctica, pues existe una enorme diferencia entre la realidad tal y como esta se presenta (implicada), y la realidad tal como la describe cada observador (explicada); la manera en que se narra la ciencia admite infinitas categorías, por ello la divulgación se ha convertido en uno de los oficios más complicados;

Las nuevas concepciones de la realidad, como por ejemplo, que la realidad estaría compuesta de múltiples universos o la “Transmultiversalidad”, como nueva teoría del espacio y tiempo; la realidad última es una superposición de estados de complejidad inimaginable; la realidad como una compleja red de interconexiones de objetos, sucesos y conceptos relacionados con el lenguaje.

La complejidad como trasfondo paradigmático, sobre el particular podrían señalarse, el pensamiento complejo como vía para captar el todo unificado; transdisciplinariedad, cibernética y sistémica a manera de paradigmas para comprender la complejidad.

Aportes de la neurociencia al conocimiento de la realidad, sus avances tienden a modificar los conceptos de yo y de realidad; el estudio del cerebro como instrumento sintonizador de nuestro conocimiento del mundo, el cual depende de las interacciones neuronales con el mundo exterior y es el creador de la realidad.

El estudio de la consciencia, en donde encontramos temas tales como, una teoría de la conciencia desde la complejidad, donde la “Teoría Integrada de la Información” postula que somos conscientes porque poseemos información altamente integrada; la consciencia concebida como el mayor enigma de la ciencia y la filosofía, puesto que estamos lejos de comprender el salto cualitativo que supone pasar de la actividad neuronal del cerebro a una experiencia consciente; la consciencia es la meta, la educación es el medio, porque el ser humano no es un ser ambivalente, sino un continente que atesora un contenido por descubrir.

Problemas existenciales, tales como: crisis del yo y del estar; el yo como una ilusión que vive en una realidad virtual y aísla al sujeto de su entorno haciéndole creer que tiene una autonomía que no es real; y otros objetos de reflexión transcompleja referidos al neomaterialismo, transhumanismo, posthumanismo y postfilosofía, entre muchos, que configuran tendencias en la construcción de nuevos conocimientos. Estos son solo pinceladas en la estimulante aventura de pensarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo, inscritas en una perspectiva transcompleja.

Rasgos Ontoepistemológicos del Enfoque Integrador Transcomplejo y su concepción de “Realidad”

Si asumimos que la transcomplejidad constituye un ejercicio de pensamiento que se ocupa de esa realidad substancial, esencial, existencial y relacional, en un esfuerzo por rebasar lo estrictamente circunstancial, en búsqueda del desarrollo de la consciencia; que va y viene del macro al microcosmos y viceversa, que convierte la energía e información en materia, que une lo sensible y lo racional, que abraza el otro lado de nuestro universo, entrelazando las percepciones objetiva y subjetiva, y de esta forma conforma la textura del todo; la pregunta filosófica que surge de inmediato en nuestra mente sería, ¿Qué es lo que integra el enfoque transcomplejo?

En una perspectiva ontológica diríamos que este enfoque permite abrir y ampliar nuevas visiones y dimensiones del conocimiento sobre nuestro mundo, tomando como punto de partida los antiguos, clásicos y contemporáneos sistemas filosóficos que han orientado el quehacer científico y el desarrollo de la cultura humana en esta experiencia existencial. No se trata de una colección de interesantes, racionales e inexpugnables cuerpos argumentales de naturaleza filosófica, tampoco de una sumatoria o mezcla de métodos de investigación científica, o una instrumentación ecléctica de procesos de pensamiento y de construcción de conocimientos; se trata más bien de una metamorfosis ontológica, cambio de rumbo en la experiencia de pensar, en la posición del pensador, en los objetos de reflexión, en la esencialidad del pensamiento y del ser, en el lenguaje como medio de expresión, de explicación, de entrelazamiento y conformación de un sistema de relaciones que nos permita compartir con los demás seres que pueblan el universo.

Esta metamorfosis ontológica emerge, no solo de la necesidad que tiene el hombre de viajar hacia su mundo interno y conocerse a sí mismo, sino también de lo que nos

muestra la nueva ciencia, la cual confirma principios universales de la sabiduría perenne, que habíamos olvidado y que ahora requerimos para explicar nuestra existencia y relaciones en el multiverso, como por ejemplo, la naturaleza mental de todo lo que existe, la vibración o movimiento constante y armónico de las formas de materia y energía; la equivalencia entre el funcionamiento de los sistemas conocidos y desconocidos (hologramas); los procesos cíclicos en constante devenir dialéctico; la malla entramada, infinita, constante, relacional, multidimensional de causas y efectos; la generación que existe por doquier; entre otros. Todos ellos recogidos por las más encumbradas cosmogonías de civilizaciones lejanas en el tiempo.

Esta experiencia de pensamiento, similar quizá (salvando la distancia) a un renacimiento de la filosofía y de la ciencia, se ve obligada a abandonar la obsesión cientista signada por un objetivismo insostenible, y por el contrario, abrazar nuestras vivencias subjetivas vitales como fuente de saberes más naturales y amigables en la experiencia de compartir la existencia con los demás seres materiales e inmatrimales que pueblan el multiverso.

Quedan muchos elementos por explicar e incógnitas por resolver acerca del Enfoque Integrador Transcomplejo; entre otras, la concepción de “realidad”. En relación con este aspecto, que considero un buen punto de partida para iniciar la reflexión filosófica, solo voy a señalar algunas aspectos que considero importantes para su debida interpretación y comprensión, dejando para un próximo artículo un desarrollo más amplio de la “realidad” como objeto de pensamiento transcomplejo.

Para las doctrinas filosóficas en las cuales se funda la ortodoxa concepción de “realidad” (verbi gratia, la filosofía platónica), si algo es relativamente real, es también relativamente irreal. Ello puede parecer real en ciertos momentos o en ciertas condiciones y circunstancias, pero deja de ser real en otros momentos, en otros contextos, en otras condiciones y en otras circunstancias, de modo que su realidad es no es constante, ni permanente. Debido a que su realidad depende de ciertas condiciones, no es real independientemente. Esa pretendida y supuesta realidad está limitada por circunstancias y es relativa a la existencia de las condiciones de las que depende, y por lo tanto es imperfecta. Al ser relativo, condicional y dependiente, ello no es real por sí mismo, sino que solo parece ser real en ciertas condiciones; su realidad depende de lo circunstancial. La transcomplejidad intenta rebasar la máscara de lo relativo, de lo condicional, de lo

circunstancial o apariencial, para internarse en los profundos parajes de la realidad substancial, sin desconocer lo concomitante y lo que denota una realidad más allá de lo aparente.

Así pues, una cosa puede ser considerada ser absolutamente real solo si es permanente, inmutable, inafectada por el paso del tiempo y el cambio de condiciones, independiente de cualquier otra cosa, no limitada por alguna otra cosa, y de ninguna manera relativa a alguna otra cosa. Es lo que Platón llamó “la esencia de las cosas” o mundo inteligible, expresado en las ideas, en contraposición a las sombras o mundo sensible en el cual vivimos y por el cual nos movemos. La transcomplejidad se ejerce como forma de pensamiento en orden a esta esencia de las cosas, en busca de un mundo inteligible, sin desconocer la existencia de lo aparente.

De acuerdo con lo anterior, la realidad que subyace a toda relatividad es lo esencial. Ante esta manera de concebir la “realidad”, ¿cómo se observa la misma desde el Enfoque Integrador Transcomplejo? Para no dejar esta pregunta en suspenso y adelantarme un poco a una futura explicación más completa, diría que para este enfoque permanencia e impermanencia son extremos del mismo cordón, y un término se disuelve en el otro; esencialidad y accidentalidad se complementan; lo esencial y lo apariencial se abrazan para configurar el todo. Lo que hace el Enfoque Integrador Transcomplejo es precisamente darle valor, tanto a lo relativo (apariencial objetivo), como a lo esencial (permanente, puro e imperecedero), es decir, no existe para este enfoque dependencia, sino integralidad como cualidad de lo complejo.

Reflexiones Finales

El estudio de la conciencia se presenta como una ontología que rebasa los objetos de indagación considerados por la ciencia normal; y de nota una evolución en los procesos de construcción de conocimientos del mundo exterior y de nosotros mismos, que tiene como corolario una edificación y proyección del ser humano hacia estadios de pensamiento situados más allá de lo aparente. Esta reflexión ontológica encuentra su perfeccionamiento en el devenir y búsqueda emprendida por la transcomplejidad como trasfondo filosófico paradigmático, a través de la cual se abrazan lo objetivo y subjetivo, en una especie de alquimia intelectual que permite penetrar la máscara de lo

circunstancial, y así apreciar en su plenitud lo substancial; conociendo mediante esta experiencia la dimensión esencial y existencial de los objetos de reflexión.

En ese orden de ideas, uno de los grandes desafíos de la transcomplejidad, en una primera aproximación a su ejercicio ontoepistemológico, consiste en reflexionar sobre la “realidad”. Acerca de este objeto, el pensamiento transcomplejo señala, que lo hasta ahora denominado “realidad” no es más que una ilusión colectiva en la cual todos hemos decidido participar voluntariamente. La misma ha sido concebida por la ciencia normal como el conjunto de circunstancias, accidentes o condiciones de las cosas, hechos y situaciones, que aparecen frente a nuestros sentidos, susceptibles de ser descritas, analizadas, interpretadas comprendidas y explicadas por el sujeto pensador, en una magistral aplicación de la razón con base en la teoría científica. Para la transcomplejidad, eso que llamamos realidad está oculto tras la máscara de lo aparente; es substancial, esencial y existencial, permanente y trascendente. Para captar esta realidad es necesario vivenciarla, experienciarla y concienciarla, en un cumplexus configurado por la alquimia de lo objetivo y subjetivo. De esta forma se confirma el principio de que no hay realidad independiente de la experiencia del sujeto.



Bibliografía Consultada

- James, M. (2010). **La Naturaleza de la Realidad**. Cosmoxenus, El-Amarna. (1988). Razón, verdad e historia. Madrid: Tecnos. ISBN843091577-X.
- Lee Whorf, B; Arias, J. (1999). **Lenguaje, Pensamiento y Realidad**. Círculo de Lectores.
- Mardones, J. (1991). **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Editorial Anthropos, Barcelona, España.
- Putnam, H. (1994). **Las Mil Caras del Realismo**. Buenos Aires: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1998a). **Tractatus Lógico Filosófico**. Diana, México D.F.
- Wittgenstein, L. (1998b). **Investigaciones Filosóficas**. Diana, México D.F.
- Zaá, J. (2017). **Pensamiento filosófico transcomplejo**. Primera edición. San Joaquín de Turmero, Aragua, Venezuela.
- Zubirí, X. (1989). **Estructura Dinámica de la Realidad**. Madrid: Alianza- Fundación Xavier Zubirí.
- Zubirí, X. (1963). **Sobre la Esencia**. Madrid: Alianza-Sociedad de Estudios y Publicaciones.

CAPÍTULO II
MESA REDONDA

Atribución Y Condicionantes Del Éxito Escolar En Educación Secundaria

Dra. Isabel Cantón Mayo. Catedrática de la Universidad de León

Lcda. Sheila García Martín. Universidad de León

Atribución Y Condicionantes Del Éxito Escolar En Educación Secundaria

Dra. Isabel Cantón Mayo. Catedrática de la Universidad de León

Lcda. Sheila García Martín. Universidad de León

Resumen

El éxito escolar puede definirse como una situación de triunfo o de logro en la cual, las personas obtienen el rendimiento y el aprendizaje deseado y ello les proporciona satisfacción. En el sistema educativo español la finalización exitosa de la Educación Secundaria Obligatoria conlleva la obtención del primer título académico o de enseñanzas mínimas. Las causas a las que los estudiantes atribuyen la finalización exitosa de esta etapa educativa son diversas. Esta investigación trata de estudiar las causas del éxito educativo desde la perspectiva de los estudiantes y establecer diferencias en función del género, la edad y el curso, el esfuerzo y la motivación. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas cuando se tiene en consideración el curso de los estudiantes, siendo los alumnos de los primeros cursos los que atribuyen, en mayor medida, el éxito a causas internas; como el esfuerzo y la habilidad. Finalmente, se discuten las implicaciones.

Introducción

La tasa de alumnos que no alcanza la titulación de Educación Secundaria Obligatoria es una constante que se mueve en porcentajes superiores al 20 % por lo que su descenso se ha convertido en una prioridad en el contexto educativo español (LOMCE, 2013; LOE, 2006). Esta investigación, por su parte, trata de conocer cuáles son los factores que influyen y las causas que justifican por qué determinados alumnos sí alcanzan la titulación y otros no y a qué atribuyen los propios alumnos el éxito. La primera de ellas se centra en los factores personales o internos de los alumnos, los cuales hacen referencia a las capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015; Llorent, 2012; Enkvist, 2011; Rodríguez, 2010).

El éxito escolar puede definirse como una situación de triunfo o de logro en la cual, las personas obtienen los aprendizajes y rendimientos educativos deseados y ello les proporciona satisfacción (Cantón, 2012). A lo largo de los años, diversos autores han tratado de determinar los condicionantes del éxito escolar aludiendo a características, necesidades y aptitudes del propio alumnado, a situaciones sociales, económicas y culturales de la familia y el entorno, a la implicación y motivación de los profesionales de la enseñanza, a la organización de los centros escolares y al desarrollo de políticas educativas inclusivas y exitosas (Cantón y García-Martín, 2016).

El éxito escolar ha sido y sigue siendo uno de los indicadores más significativos de la enseñanza de calidad, puesto que actúa como factor preventivo del fracaso escolar; uno de los retos más importantes al que la educación actual se enfrenta (Escudero y Martínez, 2012). Se considera que los alumnos que no obtienen éxito educativo son aquellos que al finalizar su permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral, o para proseguir sus estudios (Marchesi, 2003; citado en Martínez y Álvarez, 2005).

“El éxito escolar se asocia en primera instancia con un rendimiento académico alto” (De la Orden, 1991:14). Identifica el éxito como producto educativo individual inmediato; es decir, los efectos de la instrucción en los alumnos constatables durante el periodo escolar. No lo limita a la adquisición de conocimientos y valores sino que deben incluir el desarrollo de capacidades y competencias cognitivas, sociales y afectivas que se suponen asociadas con el logro de una vida satisfactoria. Aún así el éxito correlaciona con las notas o puntuaciones asignadas al alumnado, que se constituyen como el principal indicador del éxito escolar. También se ha definido como un "Proceso mediante el cual un joven con un nivel de inteligencia normal o superior, logra un avance fluido por el sistema educativo, una formación de calidad y concluye sus estudios en el tiempo estipulado para tal fin" (Loáiciga,1994). Otra línea considera el éxito escolar exclusivamente como la consecución de objetivos sociales, o profesionales así como a la capacidad para cambiar las condiciones de la vida, por lo que el éxito se desplazaría a todos los ámbitos de la vida, más allá de la escuela. Pero no se puede identificar éxito escolar con éxito en la vida puesto que la correlación entre rendimiento académico (entendiendo éste por calificaciones obtenidas en la escuela) y éxito en la vida (incluyendo éxito económico, profesional y familiar) es baja y por lo general, poco significativa. En síntesis el éxito escolar es la resultante de una relación de múltiples variables, en las que toman parte fundamental el estudiante, el hogar, el docente y el centro educativo.

Entre las teorías y modelos que estudian el éxito escolar destacamos con Orden (1991) los incluidos en la rúbrica general de «Mastery Learning» (aprendizaje de dominio, aprendizaje completo), concepto asociado a los estudios de Bloom (1968), pero igualmente inspirador de los modelos de Keller (1968, 1974 y 1976) y de Postlethwait

(1972), todos ellos tributarios en gran parte del modelo de Carroll (1963). La mayoría de ellos siguen a Bloom (1968), quien afirmaba que la mayoría de los estudiantes pueden dominar la materia que se les enseña, si el profesorado es capaz de buscar los métodos, estrategias y materiales que posibiliten dicho dominio. De manera que la educación y por tanto la escuela, puede mejorar e incidir en las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes. Las estrategias para el éxito del «Mastery Learning» incluyen, como componentes de una instrucción de calidad en un contexto grupal, el diagnóstico inmediato de posibles errores y la correspondiente reinformación y ayuda individual para superarlos, evitando su acumulación y su inevitable consecuencia, el fracaso escolar. Para el «Mastery Learning», el éxito escolar está condicionado por tres aspectos: **la adecuación de los conocimientos previos de los alumnos a la materia a enseñar, la adecuación de las actitudes, el interés y la motivación de los mismos y la calidad de la instrucción**, en la medida que el docente presenta correcta y secuencialmente la materia. Los tres elementos clásicos: saber, querer y poder.

Por otra parte el alumno que no obtiene éxito escolar, es aquel que o bien no puede o no desea finalizar sus estudios mínimos, los de Educación Secundaria Obligatoria, en el caso español, o bien no alcanza los objetivos definidos en cada una de las etapas educativas hasta su conclusión, y por tanto no logra obtener el título correspondiente. Éstos se encuentran, a corto y a largo plazo, con dificultades, ya que los alumnos que fracasan o que no obtienen éxito educativo, suelen tener problemas no sólo en las instituciones escolares, sino también a la hora de insertarse en el mercado laboral. Los jóvenes que no adquieren, en el sistema educativo de formación inicial, un nivel suficiente de conocimientos tienen muchas probabilidades de fracasar fuera del sistema escolar, puesto que el porcentaje de desempleo en alumnos que no finalizaron la Educación Secundaria Obligatoria es verdaderamente alto, ya que uno de cada tres alumnos/as, cuyas escolaridades fueron difíciles o breves o de los que salieron de los centros educativos sin poseer formación inicial, se encuentran en desempleo, frente a uno de cada diez alumnos/as con niveles de formación más altos (López-Vicente, Cussó-Parcerisas, Rodríguez-García y Riera-Romaní, 2016; Eckert, 2006).

Esta investigación trata de conocer cuáles son los factores que influyen y las causas que justifican por qué determinados alumnos sí finalizan la etapa y otros no. Las perspectivas que analizan dichos factores son tres. La primera de ellas se centra en los

factores personales o internos de los alumnos, los cuales hacen referencia a las capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015; Llorent, 2012; Enkvist, 2011; Rodríguez, 2010). La segunda perspectiva se centra en factores externos, sociales y culturales, donde se recogen las características familiares o las condiciones socioculturales que rodean al alumnado (Linnakyla, y Valijarvi, 2006; Martínez y Álvarez, 2005; Balzano, 2002). Y una última perspectiva, la cual recoge que el éxito y fracaso escolares están condicionados por el funcionamiento del propio sistema educativo, lo cual aborda la organización y eficacia de los centros escolares (Ayala, Molina y Prieto, 2012; Ritacco, 2011; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Cepeda, 2005).

2. Material y métodos.

2.1. Metodología

Este estudio consistió en una investigación descriptivo-interpretativa de corte cuantitativo. Se recogieron datos de alumnos de la etapa secundaria obligatoria a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* para dicha investigación. El muestreo fue estratificado e intencional, pues formaron parte de la muestra, los alumnos de Educación Secundaria de centros públicos y privados concertados urbanos y rurales.

2.2. Instrumento de evaluación

Para conocer las causas del éxito escolar desde la perspectiva del alumnado de la etapa secundaria, se diseñó y aplicó un cuestionario *ad hoc*. Dicho instrumento, Cuestionario de Atribución Causal del Éxito Escolar (CACEE), se elaboró a partir de la adaptación y combinación de distintas versiones de la Escala de Atribución Causal de Sydney (Sydney Attribution Scale; Marsh, 1984; citado en González-Pienda et al., 2000; Inglés et al., 2012). Ello le confería una previa validación de constructo. Además se hizo una validación por cinco expertos de Educación Secundaria y universitaria que puntuaron cada ítem con los criterios de pertinencia, relevancia y univocidad en tres niveles. Los ítems en los que uno o más expertos señalaban menos de dos se reformularon o se cambiaron, quedando así el cuestionario definitivo con veinte ítems. Tras este proceso, el CACEE quedó definitivamente conformado y se procedió a evaluar su fiabilidad mediante el alfa de Cronbach resultando ésta de 0,71.

El CACEE se dividió en dos bloques. El primero de ellos trataba de recoger datos sociodemográficos y educativos con variables como sexo, edad y curso educativo del alumnado. El segundo bloque presentaba veinte ítems relativos a la atribución de causas del éxito escolar, de los cuales, los ítems impares hacían referencia a causas internas del alumno justificadoras del éxito escolar, mientras que los ítems pares referían a causas externas al alumno que explicarían el éxito. De las causas internas se evaluaron dos factores, atribución del éxito al esfuerzo y a la habilidad, mientras que de las causas externas se evaluaron otros dos factores: atribución del éxito a causas incontrolables, por un lado y a la implicación de los padres y características del centro educativo, por otro. Dichos ítems se valoraron con una escala de puntuación tipo likert (1 a 4) respecto al grado de conformidad.

Tabla 1.

Aspectos evaluados e ítems del instrumento de evaluación

CAUSAS	FACTORES EVALUADOS	ÍTEMS
INTERNAS	Esfuerzo	1. Trabajan mucho a lo largo de la etapa educativa. 5. Se esfuerzan mucho en las asignaturas. 9. Dedican el tiempo suficiente a estudiar. 13. Los profesores se dan cuenta del esfuerzo del alumnado. 17. Estudian diariamente.
	Habilidad	3. Son alumnos brillantes. 7. Sirven para estudiar 11. Son de los mejores alumnos del aula. 15. Tienen gran capacidad para aprobar las asignaturas. 19. Son muy hábiles en las materias.

EXTERNAS	<p>Suerte/Facilidad de la tarea</p>	<p>2. Tienen buena suerte.</p> <p>6. Tienen un momento de inspiración.</p> <p>10. Son los preferidos del profesor.</p> <p>14. Aprobar la ESO es una tarea fácil.</p> <p>18. Los profesores les tienen aprecio</p>
	<p>Características centro y familia</p>	<p>4. Estudian en centros donde se hace uso continuo de las TIC.</p> <p>8. Cursan sus estudios en centros comprometidos con la creación y desarrollo del conocimiento.</p> <p>12. Sus padres les ayudan con las tareas académicas.</p> <p>16. Estudian en centros que buscan la mejora e innovación continuas.</p> <p>20. Sus familias les ayudan en el estudio de los exámenes.</p>

2.3. Muestra

Posteriormente, se procedió a la puesta en contacto con los centros educativos participantes y mediante el oportuno permiso de la Administración Educativa, el envío del Cuestionario y la finalidad de la investigación, se realizó la aplicación del instrumento. En total, fueron 373 alumnos los participantes del estudio.

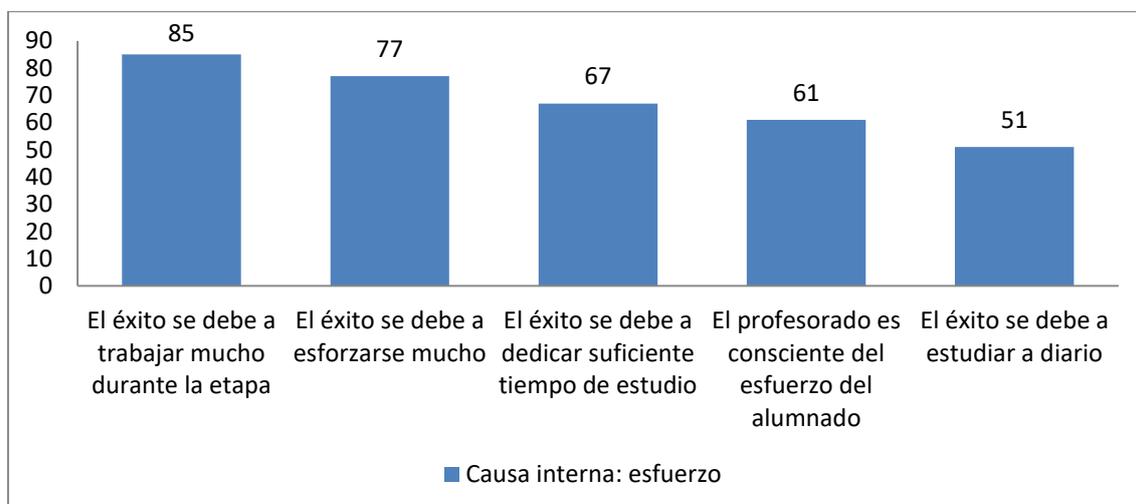
De los 373 alumnos participantes, 177 eran chicos y 196; chicas y sus edades comprendían desde los 12 a los 18 años, distribuidos en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria 1ºESO (N= 92), 2ºESO (N= 99), 3º ESO (N=99) y 4º ESO (N=83).

Para estudiar los datos recogidos, se realizaron análisis descriptivos y multivariados a través de la aplicación del Modelo Lineal General. A través de los análisis descriptivos se estudiaron la frecuencia y los porcentajes de los ítems que recogen las causas y atribuciones internas del éxito educativo; *el esfuerzo y la habilidad del alumnado* y las atribuciones y causas externas del éxito educativo; *las causas incontrolables como la suerte y la facilidad de la tarea, y las relativas a las características de las familias y*

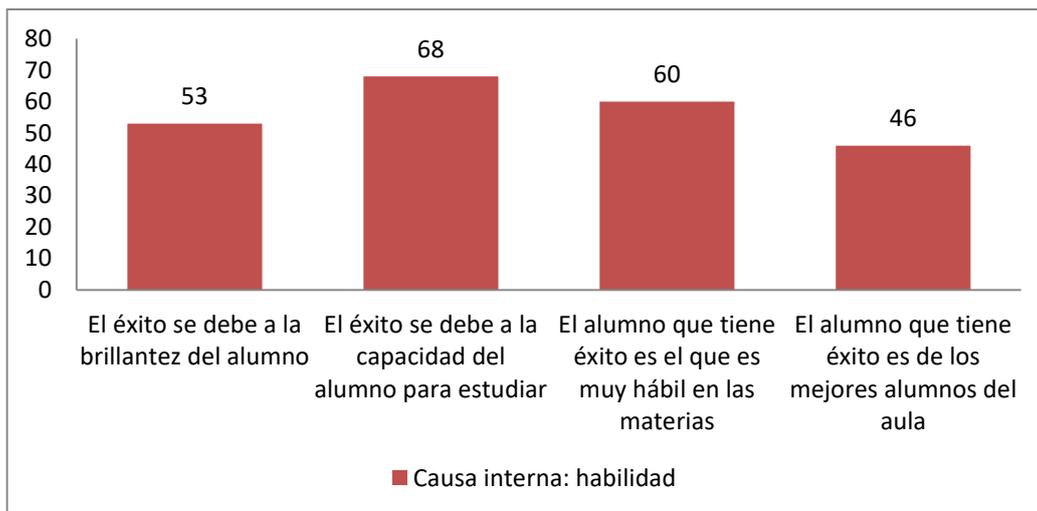
del centro educativo. A través de los análisis multivariados se trató de identificar si existían diferencias estadísticamente significativas. Para ello se llevaron a cabo comparaciones post-hoc mediante la prueba Scheffé.

3. Resultados.

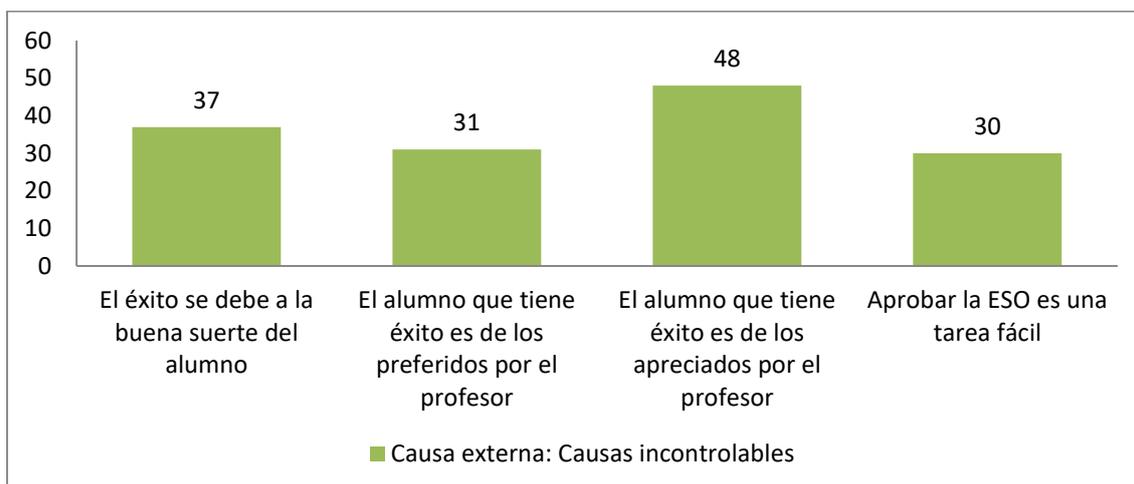
Los análisis descriptivos mostraron que, respecto a la primera variable interna estudiada, el *esfuerzo*, más del 85% del alumnado estudiado estaba algo o totalmente de acuerdo en que *el éxito educativo se debe a trabajar mucho a lo largo de la etapa educativa secundaria*, así como en *esforzarse mucho en las asignaturas*, en el 77% de los casos. Además, más del 67% del alumnado consideraba que el éxito se debe a la *dedicación de tiempo suficiente al estudio* y a que *el profesorado se da cuenta del esfuerzo que realiza el alumnado en la etapa*, en opinión del 61% de los alumnos estudiados. Sin embargo, el alumnado estaba dividido en lo que al ítem de estudio diario se refiere, ya que el 51% de éste, no está de acuerdo en que el éxito escolar *se deba a estudiar diariamente*, mientras que el 49% restante sí.



En relación a la segunda causa interna estudiada, la *habilidad*, el 53% del alumnado estaba de acuerdo en que *el éxito educativo se deba a la brillantez del alumnado*, así como a la *capacidad del alumnado para estudiar*, en más del 68% de los alumnos estudiados. Además, el 60% consideró que el alumnado que tiene éxito *es aquel que tiene gran capacidad para aprobar las asignaturas y que es muy hábil en las materias*. Sin embargo, la mayoría del alumnado muestreado, el 54% del mismo, no estaba de acuerdo en que los alumnos que tienen éxito en la etapa secundaria, *sean de los mejores alumnos del aula*.

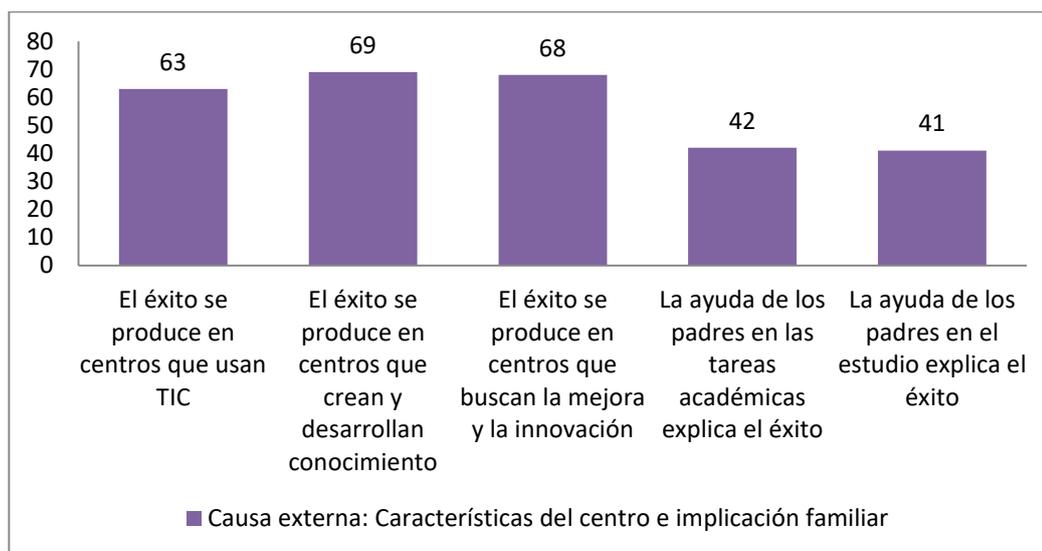


Relativo a las causas incontrolables como causas externas que explican el éxito escolar, el 63% del alumnado estudiado no presentó conformidad con la afirmación de que *el éxito educativo se deba a la buena suerte del alumno ni a un momento de inspiración de éste*, de acuerdo con el 62% de los casos muestreados. Asimismo, el 69% del alumnado, tampoco estaba de acuerdo con que *el éxito escolar en el alumnado de la ESO se deba a que son los preferidos por el profesorado; ni a que son aquellos alumnos a los que el profesorado tiene aprecio*, en el 52% de las respuestas recogidas. Además, es preciso destacar que el 70% mostró disconformidad ante el ítem que se refiere a *la facilidad de aprobar la ESO*.



En relación a las características del centro y a la implicación de las familias como causas externas que explican el éxito escolar del alumnado, se destaca que, el 63% del alumnado estudiado estaba de acuerdo en que *estudiar en centros donde se hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación explica el éxito del alumnado*, así como *cursar los estudios en centros comprometidos con la creación y el desarrollo del*

conocimiento, en el 69% de las respuestas recogidas. Asimismo, *estudiar en centros que buscan la mejora y la innovación continuas* parece ser causa explicativa del éxito educativo para el 68% del alumnado estudiado. Sin embargo, *la implicación parental en las tareas académicas* no parece justificar el éxito escolar, en opinión del alumnado, puesto que el 58% de éste, no está de acuerdo en que el éxito se deba a la ayuda de los padres con las tareas académicas, ni a *la ayuda de éstos para estudiar los exámenes*, en el 59% de los casos.



Finalmente, a través de los análisis multivariados se obtuvieron contrastes multivariados estadísticamente significativos únicamente cuando se consideraba la variable *curso* [$\lambda_{\text{Wilks}} = .014$, $F_{(317, 00)} = 1.131$, $p \leq .0001$, $\eta^2 = .986$].

Dicho análisis arrojó diversos resultados a tener en cuenta. Las medias obtenidas destacaron, que los alumnos de los primeros dos cursos de la ESO, especialmente los de segundo curso, atribuyen el éxito escolar, en mayor medida, a las causas internas; el esfuerzo y la habilidad. Variables como trabajar mucho a lo largo de la etapa [$M_{1^{\circ}\text{ESO}} = 3.38$ frente a $M_{4^{\circ}\text{ESO}} = 3.06$]; esforzarse mucho en las asignaturas [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 3.30$ frente a $M_{4^{\circ}\text{ESO}} = 2.88$], y servir para estudiar [$M_{1^{\circ}\text{ESO}} = 2.78$ frente a $M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 3.21$] son las más valoradas por el alumnado, pues sus medias son mayores. Además, son los alumnos de segundo curso los que consideraron en mayor medida, las características del centro y la implicación familiar para favorecer el éxito educativo.

4. Conclusiones

Las atribuciones del éxito escolar por los alumnos tienen dos polos diferenciados: personales e internas, especialmente al esfuerzo y a dos variables: el trabajo y el esfuerzo. Los alumnos de los dos primeros cursos atribuyen en mayor medida el éxito a las causas internas, mientras que los alumnos de los dos últimos cursos tienden a atribuir, en mayor número de ocasiones, el éxito a causas incontrolables como la suerte y/o la facilidad de la tarea.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por la investigación de Inglés et al. (2012) quienes mostraron que los alumnos del primer curso de la etapa secundaria, atribuyen el éxito al esfuerzo, en mayor medida que los alumnos de cursos superiores. Afirmándose que los alumnos de los primeros cursos atribuyen el éxito a una causa interna y controlable como es el esfuerzo mientras que los alumnos de los últimos cursos atribuyen el éxito, en mayor medida, a una causa externa inestable como es la suerte. Estas diferencias en las atribuciones del alumnado, cuando se tiene en cuenta la edad y el curso de éste, se han encontrado en otros trabajos de la misma temática (Barca, Peralbo y Cadavid, 2003; Boruchovitch, 2004; Gonzaba, Morais, Santos y Jesús, 2006; citados en Inglés et al., 2012).

En relación a las causas externas, destaca el alto porcentaje de alumnos disconformes con que el éxito escolar se deba a causas incontrolables como la suerte o la existencia de un momento de inspiración del alumnado. Asimismo, coinciden en que el éxito del alumnado no se debe a que sean los preferidos por el profesorado (efecto halo).

Finalmente, las características del centro y la implicación familiar como causas explicativas del éxito, muestran resultados diversos, puesto que, el alumnado considera que estudiar en centros donde se hace uso de las TIC, centros comprometidos con la creación y el desarrollo del conocimiento, y que buscan la mejora e innovación continuas, influyen en la obtención del éxito escolar. Mientras que, a lo que implicación familiar se refiere, la mayor parte del alumnado no considera que la ayuda de los padres y familiares con las tareas académicas y con los exámenes explique el éxito educativo del alumnado.

La presente investigación presenta algunas limitaciones que habrán de tomarse en consideración. En primer lugar, es preciso señalar que las publicaciones sobre atribuciones causales, así como, sobre las causas del éxito son, en su mayoría, teóricas. Lo que ha dificultado la localización de estudios empíricos y el desarrollo de un marco

más amplio. Además, este trabajo ha presentado un diseño transversal, por lo que los resultados obtenidos solo nos muestran las causas del éxito atribuidas en un momento puntual, no así una tendencia más o menos generalizada a realizar tipos de atribuciones que resulten desadaptativas. Las futuras líneas de investigación han de orientarse hacia el desarrollo de estudios longitudinales que permitan conocer si las atribuciones causales del éxito se mantienen o varían al acceder a cursos superiores de la etapa secundaria. Desarrollando dichos estudios en otras zonas geográficas, en etapas escolares diferentes o con otros diseños de investigación.

El programa de éxito escolar desarrollado por la Junta de Castilla y León (2014) para alumnos con fracaso escolar recoge algunos de los elementos citados como la implicación personal en el programa del equipo directivo y del profesorado. Las clases mejoran y se diversifican con especial atención individualizada. Se señalan fortalezas compartidas entre el profesorado y el alumnado como la mejora de la comunicación con las familias, el esfuerzo mayor por aprender de los alumnos. El deseo de mejora del centro en el rendimiento de sus alumnos se considera el motivo básico de participación, por lo que incluye el centro como factor de éxito aunque los alumnos no lo señalan.

Finalmente, es preciso destacar que los resultados obtenidos en este estudio pueden tener importantes implicaciones a nivel personal, educativo y social. Ya que la creencia del alumnado en la eficacia del esfuerzo conlleva actividad y estabilidad emocional, a diferencia de la atribución del éxito a causas incontrolables, fuera de su control, que conlleva pasividad y ansiedad, y que provoca la creencia en el alumnado de que carece de la habilidad necesaria para lograr el éxito, favoreciendo el abandono escolar (Patrick, Skinner y Connell, 1993; citado en González-Pienda et al., 2000).

Asimismo, las atribuciones causales por parte del profesorado influyen, condicionan y determinan la conducta futura del alumnado, por lo que el docente debe desarrollar pautas en el aula que favorezcan en el alumnado atribuciones funcionales para la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico (Manassero y Vázquez, 1995), puesto que como afirma Weiner (1979; citado en Canto, 1998) es conveniente que todo el alumnado, independientemente de su género, edad y curso aprendan a atribuir el éxito y el fracaso a causas personales como la motivación, el esfuerzo realizado, así como el uso adecuado de estrategias de aprendizaje para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

- Ayala, C.L., Molina, V. y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre la administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 195-219.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación, 3*(14), 283-296.
- Calero, J. Choi, A y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006, *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 225-256.
- Canto, J.M. (1998). Percepción social. En L. Gómez y J.M. Canto (Coord.), *Psicología social* (15-33). Madrid: Pirámide.
- Cantón, I. (2012). El éxito escolar desde la perspectiva académica y práctica. XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Granada, 18-20 diciembre.
- Cantón, I. y García-Martín, S. (2016). El éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31*(1), 119-132.
- Cepeda, E. (2005). Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas. *Revista de Educación, 336*, 503-514.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación, 341*, 35-55.
- Enkvist, I. (2011). La educación exitosa de estudiantes afroamericanos en los Estados Unidos: Una revisión crítica. *Bordón, 63*(4), 9-27.
- González-Pienda, J.A., Nuñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema, 12*(4), 548-556.
- Inglés, C.J., Díaz, A., García, J.M., Ruiz, C., Delgado, B. y Martínez, M.C. (2012). Autoatribuciones académicas. Diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(3), 57-65.

- Linnakyla, P. y Valijarvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación, extraordinario 2006*, 227-235.
- Llorent, V. (2012). El éxito y fracaso académico en las universidades españolas: Factores personales. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, 21-23 noviembre (en papel).
- López-Vicente, P., Cussó- Parcerisas, I., Rodríguez-García, E. y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 97-114.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: Consecuencias para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 125-141.
- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 85, 127-146.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 157-167.
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez-Martínez, C. y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78.

**Algunos Rasgos Filosóficos De La Investigación Trancompleja Como Nueva Vía
Para La Construcción Del Conocimiento Educativo**

José Rafael Zaá Méndez

**Algunos Rasgos Filosóficos De La Investigación Trancompleja Como Nueva Vía
Para La Construcción Del Conocimiento Educativo**

José Rafael Zaá Méndez

**Coordinador del Postdoctorado en Filosofía de la Ciencia y Transdisciplinariedad
de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, San Juan de los**

Morros, Estado Guárico, Venezuela

joserafaelzaa@hotmail.com

Resumen

La modernidad generó un híbrido entre la racionalidad instrumental, el sueño del progreso ilimitado y una máquina-mundo mecánica controlada por la ciencia, que configuró un discurso producto de la filosofía positivista y su método científico, basado en las posturas racionalista cartesiana-kantiana y empirista comtiana, lockiana y Humeana. Este discurso científico de la modernidad se caracteriza por un lenguaje compuesto de una madeja de términos matemáticos, lleno de fórmulas físicas, explicaciones puntuales y esquemáticas acerca de relaciones de causa-efecto, donde se observan expresiones asépticas, que pretenden mostrar la secular dualidad entre sujeto-objeto, y ubicar el lugar desde el cual habla un sujeto constructor de ontologías mediante expresiones “no contaminadas”. Este discurso verificacionista, cuantitativo y simplificador, que busca la rigurosidad científica reflejada en el sueño de la predicción, la confiabilidad y validez del conocimiento construido, tiende a evaporarse, pues, sus más connotadas y ponderadas estructuras y reglas están en entredicho, como por ejemplo, el concepto de objetividad, la pertinencia de las definiciones, la racionalidad de un método reduccionista y esquemático, y la vigencia de su enfoque paradigmático que filtra datos desmejorando así la posibilidad de encontrar relaciones inesperadas en el gran entramado de la realidad. Hemos estado dominados por un discurso tautológico, calificativo, referencial y explicativo de investigaciones cuantitativas orientadas a la construcción de teorías científicas para predecir el comportamiento de fenómenos y resolver problemas; pero este propósito no se ha logrado, porque el momento histórico que vivimos y la aspiración humana hacia lo trascendente han rebasado esta propuesta; la promesa de un mundo sin problemas, plétórico de confort y bienestar total hecha por la ciencia de la modernidad no se ha cumplido. Este discurso que se expresa bajo los métodos, inductivo-concreto, deductivo-abstracto, y en fin, aquellos de fisonomía medicionista, con los que se estudian

algunas variables de la realidad, manteniendo otros factores inalterables o en condiciones normales, presenta evidentes limitaciones para internarse en los más profundos parajes de un campo unificado de posibilidades de la realidad, como lo sugiere la física cuántica. La teleología de este discurso que trata de comprobar o rechazar hipótesis sobre las cuales hay una fundamentación teórica, que se pretende contrastar con los hechos de la realidad, sacrifica la ontología y las vivencias propias de la metafísica concienical y trascendente del ser humano, vale decir, su propia identidad existencialista. Hoy viajamos en el pensamiento y la imaginación vívida hacia objetos inconmensurables, no aprehensibles bajo modelos no cuantitativos, inspiracionales; objetos solo concebibles y cognoscibles por las posibilidades de nuestra conciencia fenomenológica. Se esfumaron los datos exactos y verificables. El discurso referencial supeditado a la tradición positivista como concepción heredada y la obsesión cientista y metodológica, orientada hacia la búsqueda de objetividad, como bien dijera Nietzsche, ha muerto, abriendo el camino para una nueva aspiración al saber filosófico. Tendremos ahora filósofos creativos de la ciencia y no predicadores del saber científico, espacio de pensamiento en el cual se incorporan los poetas con su original forma de expresión, los pintores con sus lienzos, arquitectos con sus catedrales llenas de un heterodoxo saber, los escultores con sus nuevos mensajes mediante formas humanas entrelazadas con la naturaleza, los músicos con sus páginas surcando los más profundos arpegios de la sensibilidad humana a través de sus miélicas notas en pentagramas imperecederos; y quienes haciendo ejercicio de la sagrada imaginación del ser, crean formas novedosas de exponer, interpretar y comunicar su mundo. Aquella serie de términos que configuran un código lingüístico particular al cual tienen acceso solo una élite científica quedarán para la historia de la ciencia y serán la expresión de la antigua forma cómo nuestros maestros se equivocaban, cediendo el paso a nuevas formas expresivas, nuevos sistemas de señales, sorprendentes, deslumbrantes, estimulantes, inimaginables. Muere el dualismo sujeto-objeto en la construcción de conocimientos y el sujeto entra en el lienzo que él mismo pinta. Es la omnisciencia la que da sus primeros pasos con la promesa de rescatar o crear formas de ser felices. Corpus et Mens pasan a ser estructuras que se entremezclan con las múltiples dimensiones propuestas por la física cuántica. Se aleja el mundo de las certezas y entramos triunfantes en el estimulante universo de la incertidumbre. Aparece en el horizonte del humano saber la posibilidad de un mundo heracliteano, no parmenídeo donde todo se hace y se deshace permanentemente, trayendo consigo la posibilidad de construir conocimientos producto de nuestra disolución en el mágico murmullo de nuestro propio pensamiento, generador de relatos, como bien lo expresara Nietzsche y lo reafirmara Rorty cuando decía: “No hay un último poema, no hay un final del proceso, el sentido no puede descubrirse, sino inventarse”. Como respuesta a este alejamiento del discurso científico de la modernidad emerge una epistemología caracterizada por la narratividad del conocimiento que se sustenta en corrientes filosóficas postmodernas, como la filosofía de los relatos de Nietzsche, la hermenéutica de Gadamer, la filosofía del lenguaje de Ricoeur y Foucault, donde encuentran asidero las nuevas metáforas del saber humanizante construidas desde lo vital. En esta nueva narratividad de la ciencia se produce un abandono del radicalismo kantiano expresado en la crítica de la razón pura y en la crítica de la razón práctica, en las que se apoyó Comte para construir el método científico de la modernidad; y como consecuencia de ese alejamiento, se asumen expresiones mucho más abiertas y llenas de sentidos construidas desde lo sensible. Se observa una vuelta a posturas filosóficas cosmogónicas, socráticas, platónicas y peripatéticas, que utilizan recursos tales como: los mitos, alegorías y figuras del lenguaje para explicar los nuevos objetos de conocimiento.

Esta nueva narrativa científica tiende su mirada hacia el uso de métodos basados en la filosofía postmoderna, como la teoría crítica, el círculo hermenéutico, la teoría analítica, el interaccionismo simbólico y la teoría de la acción comunicativa, por mencionar algunos. Entre los paradigmas que orientan esta nueva narrativa aparecen, la complejidad de Edgar Morín, el ecologismo o biologismo de Maturana y Varela, una vuelta a los presocráticos generadores de mitos para aplicaciones científicas, el holismo metodológico y los programas de investigación de Lakatos, entre otros. Estas posturas coadyuvantes de la nueva narrativa científica se apoyan en sistemas epistemológicos como la fenomenología de Husserl, el existencialismo de Heidegger, la hermenéutica de Gadamer, y en las sorprendentes teorías contemporáneas de la física cuántica, como las teorías del caos, incertidumbre, relatividad y complementariedad. Se vislumbran en el horizonte de la ciencia nuevos retos cuyo abordaje se hará mediante el proceso de construcción de nuevos caminos, hacia un saber y existir del ser humano que trascienda los intereses materiales y de control de la naturaleza. Se observa en el pensamiento filosófico de lo que se ha dado en llamar la postmodernidad una deconstrucción de la gramática de la dominación positivista y a la par la construcción de un nuevo tejido epistemológico de la ciencia y del universo bajo la concepción de una realidad caracterizada por infinitas relaciones que se conectan, combinan y trasladan, y así componen la textura del todo.

La modernidad parió un híbrido entre la racionalidad instrumental, el sueño del progreso ilimitado y una máquina-mundo mecánica controlada por la ciencia, que configuró un discurso producto de la filosofía positivista y su método científico, basado en las posturas racionalista cartesiana-kantiana y empirista comtiana, lockiana y Humeana.

Este discurso científico de la modernidad se caracteriza por un lenguaje compuesto de una madeja de términos matemáticos, lleno de fórmulas físicas, explicaciones puntuales y esquemáticas acerca de relaciones de causa-efecto, donde se observan expresiones asépticas, que pretenden mostrar la secular dualidad entre sujeto-objeto, y ubicar el lugar desde el cual habla un sujeto constructor de ontologías mediante expresiones “no contaminadas”.

Este discurso verificacionista, cuantitativo y simplificador, que busca la rigurosidad científica reflejada en el sueño de la predicción, la confiabilidad y validez del conocimiento construido, tiende a evaporarse, pues, sus más connotadas y ponderadas estructuras y reglas están en entredicho, como por ejemplo, el concepto de objetividad, la pertinencia de las definiciones, la racionalidad de un método reduccionista y esquemático, y la vigencia de su enfoque paradigmático que filtra datos desmejorando así la posibilidad de encontrar relaciones inesperadas en el gran entramado de la realidad.

Hemos estado dominados por un discurso tautológico, calificativo, referencial y explicativo de investigaciones cuantitativas orientadas a la construcción de teorías científicas para predecir el comportamiento de fenómenos y resolver problemas; pero este propósito no se ha logrado, porque el momento histórico que vivimos y la aspiración humana hacia lo trascendente han rebasado esta propuesta; la promesa de un mundo sin problemas, pletórico de confort y bienestar total hecha por la ciencia de la modernidad no se ha cumplido.

Este discurso que se expresa bajo los métodos, inductivo-concreto, deductivo-abstracto, y en fin, aquellos de fisonomía medicionista, con los que se estudian algunas variables de la realidad, manteniendo otros factores inalterables o en condiciones normales, presenta evidentes limitaciones para internarse en los más profundos parajes de un campo unificado de posibilidades de la realidad, como lo sugiere la física cuántica.

La teleología de este discurso que trata de comprobar o rechazar hipótesis sobre las cuales hay una fundamentación teórica, que se pretende contrastar con los hechos de

la realidad, sacrifica la ontología y las vivencias propias de la metafísica concienical y trascendente del ser humano, vale decir, su propia identidad existencialista.

Hoy viajamos en el pensamiento y la imaginación vívida hacia objetos inconmensurables, no aprehensibles bajo modelos no cuantitativos, inspiracionales; objetos solo concebibles y cognoscibles por las posibilidades de nuestra conciencia fenomenológica. Se esfumaron los datos exactos y verificables.

El discurso referencial supeditado a la tradición positivista como concepción heredada y la obsesión cientista y metodológica, orientada hacia la búsqueda de objetividad, como bien dijera Nietzsche, ha muerto, abriendo el camino para una nueva aspiración al saber filosófico. Tendremos ahora filósofos creativos de la ciencia y no predicadores del saber científico, espacio de pensamiento en el cual se incorporan los poetas con su original forma de expresión, los pintores con sus lienzos, arquitectos con sus catedrales llenas de un heterodoxo saber, los escultores con sus nuevos mensajes mediante formas humanas entrelazadas con la naturaleza, los músicos con sus páginas surcando los más profundos arpegios de la sensibilidad humana a través de sus miélicas notas en pentagramas imperecederos; y quienes haciendo ejercicio de la sagrada imaginación del ser, crean formas novedosas de exponer, interpretar y comunicar su mundo.

Aquella serie de términos que configuran un código lingüístico particular al cual tienen acceso solo una élite científica quedarán para la historia de la ciencia y serán la expresión de la antigua forma cómo nuestros maestros se equivocaban, cediendo el paso a nuevas formas expresivas, nuevos sistemas de señales, sorprendentes, deslumbrantes, estimulantes, inimaginables.

Muere el dualismo sujeto-objeto en la construcción de conocimientos y el sujeto entra en el lienzo que él mismo pinta. Es la omnisciencia la que da sus primeros pasos con la promesa de rescatar o crear formas de ser felices. Corpus et Mens pasan a ser estructuras que se entremezclan con las múltiples dimensiones propuestas por la física cuántica. Se aleja el mundo de las certezas y entramos triunfantes en el estimulante universo de la incertidumbre.

Aparece en el horizonte del humano saber la posibilidad de un mundo heracliteano, no parmenídeo donde todo se hace y se deshace permanentemente, trayendo consigo la posibilidad de construir conocimientos producto de nuestra disolución en el

mágico murmullo de nuestro propio pensamiento, generador de relatos, como bien lo expresara Nietzsche y lo reafirmara Rorty cuando decía: “No hay un último poema, no hay un final del proceso, el sentido no puede descubrirse, sino inventarse”

La muerte de los referentes del discurso de la modernidad quiebra los horizontes del saber y hace germinar la semilla de una aurora, de un renacer, en una penumbra que precede a los lebrunos de la mañana con la alegría de una nueva promesa para el ser humano, una ciencia para la felicidad. Se aleja la cobriza tarde de la ciencia signada por la hierática estructura de la razón y de la sensación, y emerge en el horizonte la fresca aurora del conocimiento trascendente; no hay nada más parecido a un oscurecer que un amanecer.

Como respuesta a este alejamiento del discurso científico de la modernidad emerge una epistemología caracterizada por la narratividad del conocimiento que se sustenta en corrientes filosóficas postmodernas, como la filosofía de los relatos de Nietzsche, la hermenéutica de Gadamer, la filosofía del lenguaje de Ricoeur y Foucault, donde encuentran asidero las nuevas metáforas del saber humanizante construidas desde lo vital.

En esta nueva narratividad de la ciencia se produce un abandono del radicalismo kantiano expresado en la crítica de la razón pura y en la crítica de la razón práctica, en las que se apoyó Comte para construir el método científico de la modernidad; y como consecuencia de ese alejamiento, se asumen expresiones mucho más abiertas y llenas de sentidos construidas desde lo sensible.

Se observa una vuelta a posturas filosóficas cosmogónicas, socráticas, platónicas y peripatéticas, que utilizan recursos tales como: los mitos, alegorías y figuras del lenguaje para explicar los nuevos objetos de conocimiento.

Esta nueva narratividad científica tiende su mirada hacia el uso de métodos basados en la filosofía postmoderna, como la teoría crítica, el círculo hermenéutico, la teoría analítica, el interaccionismo simbólico y la teoría de la acción comunicativa, por mencionar algunos.

Entre los paradigmas que orientan esta nueva narratividad aparecen, la complejidad de Edgar Morín, el ecologismo o biologismo de Maturana y Varela, una vuelta a los presocráticos generadores de mitos para aplicaciones científicas, el holismo metodológico y los programas de investigación de Lakatos, entre otros.

Estas posturas coadyuvantes de la nueva narratividad científica se apoyan en sistemas epistemológicos como la fenomenología de Husserl, el existencialismo de Heidegger, la hermenéutica de Gadamer, y en las sorprendentes teorías contemporáneas de la física cuántica, como las teorías del caos, incertidumbre, relatividad y complementariedad. Se vislumbran en el horizonte de la ciencia nuevos retos cuyo abordaje se hará mediante el proceso de construcción de nuevos caminos, hacia un saber y existir del ser humano que trascienda los intereses materiales y de control de la naturaleza. Se observa en el pensamiento filosófico de lo que se ha dado en llamar la postmodernidad una deconstrucción de la gramática de la dominación positivista y a la par la construcción de un nuevo tejido epistemológico de la ciencia y del universo bajo la concepción de una realidad caracterizada por infinitas relaciones que se conectan, combinan y trasladan, y así componen la textura del todo.

Esta nueva realidad formada por multifacéticos escenarios ha sido posible gracias a la incidencia de las obras de Thomas Khun (1962) (La estructura de las Revoluciones Científicas), Stafford Bear y Bertalanffy (1959) (El Modelo Cibernético), que dieron origen a la formación de nuevos paradigmas científicos y al modelo sistémico, respectivamente. De aquellos se alimenta y enriquece la práctica investigativa y la construcción de teoría científica de los últimos años.

Estos cambios paradigmáticos se han acelerados por la significativa participación y contribución de la teleinformática, la cual ha evolucionado con una pasmosa rapidez producto de la aplicación de la teoría de sistemas, el avance de la microelectrónica y la utilización del chip de silicio. Este avance de la ciencia y la tecnología de la información han permitido a la ciencia en general construir nuevas teorías para explicar nuestro universo en expansión.

Bibliografía Consultada

AYER, A. (compilador). (1965). **El positivismo lógico**. México: Fondo de Cultura Económica.

BARRIOS, N. BOLÍVAR, E. Y OTROS (S/F). **La Investigación Integral: Una Nueva Narratividad Para la Comprensión de la Realidad Educativa**.

BELTRÁN, A. (1995). **Revolución científica, renacimiento e historia**. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

- BUNGE, M. (1980). **Epistemología. Curso de actualización.** Barcelona: Editorial Ariel.
- BUNGE, M. (1972). **La ciencia. Su método y su filosofía.**
- BUNGE, M. (1993). **La investigación científica. Su estrategia y su filosofía,** Barcelona, España: Editorial ARIEL S.A.
- CAPRA, F. (1996). **El punto crucial.** Argentina: Editorial Estaciones.
- CAPRA, F. (1992). **El Tao de la física.** Madrid: Luis Cárcamo, Editor.
- CAPRA, F. y STEINDL-RAST, D. (1994). **Pertenecer al universo.** Madrid: EDAF.
- CALELO, H. y NEUHAUS, S. (1993). **La investigación en las ciencias humanas.** Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- COLOM, A. Y MELICH, J. (2003). **“Narratividad y Educación”**, Universitat de les Illes Balears y Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURKHEIN, E. (1990). **Las reglas del método sociológico.** Caracas: Editorial Panapo.
- ECHEVERRIA, R. (1993). **“El buho de Minerva”.** Ediciones PIEE. Santiago, Chile.
- FEYERABEND, P. (1974). **Contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento.** Barcelona: Ediciones Orbis.

La Importancia De La Investigación En La Educación

Fernando Espinoza Fuentes

LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Fernando Espinoza Fuentes

Director General del Centro de Investigaciones (CIN). Universidad Espíritu santo

(UEES) Ecuador

fespinozaf@uees.edu.ec

Resumen

El ser humano teme a lo que no conoce y durante siglos creó todos los dioses posibles que le permitieron aceptar desde una óptica de ignorancia los diferentes acontecimientos de su vida diaria. La investigación y la producción de conocimiento, hasta la llegada de la era de la información, estaban a disposición exclusivamente de las clases dominantes. Actualmente, la educación, la investigación y esa producción de conocimiento está al alcance de todos y ese es el reto de la nueva formación. A tal efecto, los diferentes procesos de investigación nos han llevado a esta sociedad actual donde el conocimiento es la locomotora de la humanidad. Por lo que, la investigación y la producción de conocimiento, hasta la llegada de la era de la información, estaban a disposición exclusivamente de las clases dominantes. Actualmente, la educación, la investigación y esa producción de conocimiento está al alcance de todos y ese es el reto de la nueva formación. Los diferentes procesos de investigación nos han llevado a esta sociedad actual donde el conocimiento es la locomotora de la humanidad. El reto de la educación sobre investigación es prender una llama en cada uno de nuestros estudiantes, no es llenar un cajón vacío con datos, fechas, horas o fórmulas, es conseguir esa llama que ilumine el cajón vacío y que ese ser humano busque la información necesaria para satisfacer su sed de aprendizaje. A manera de reflexión final es importante señalar que es hora de cambios disruptivos en la educación.

El ser humano teme a lo que no conoce y durante siglos creó todos los dioses posibles que le permitieron aceptar desde una óptica de ignorancia los diferentes acontecimientos de su vida diaria. La erupción de un volcán, las lluvias torrenciales, una sequía o un eclipse del sol eran suficientes para sacrificios humanos que calmarían a esos dioses.

En 1926, Paul De Kruif publicó su libro *Los Cazadores de Microbios* y escribía sobre el siglo XVII: “En aquellos tiempos, si un muchacho convaleciente de paperas preguntaba a su padre cuál era la causa de este mal, no cabe duda que el padre le contestaba: «El enfermo está poseído por el espíritu maligno de las paperas». Esta explicación distaba de ser convincente, pero debía aceptarse sin mayores indagaciones, por temor a recibir una paliza o a ser arrojado de casa por el atrevimiento de poner en tela de juicio la ciencia paterna. El padre era la autoridad.

Así era el mundo hace doscientos cincuenta años, cuando nació Leeuwenhoek. El hombre apenas había empezado a sacudirse las supersticiones más oscuras, avergonzándose de su ignorancia. Era aquel un mundo en el que la ciencia ensayaba sus primeros pasos; la ciencia, que no es otra cosa sino el intento de encontrar la verdad mediante la observación cuidadosa y el razonamiento claro. Aquel mundo mandó a la hoguera a Servet por el abominable pecado de diseccionar un cuerpo humano, y condenó a Galileo a cadena perpetua por haber osado demostrar que la Tierra giraba alrededor del Sol”.

La investigación y la producción de conocimiento, hasta la llegada de la era de la información, estaban a disposición exclusivamente de las clases dominantes. Actualmente, la educación, la investigación y esa producción de conocimiento está al alcance de todos y ese es el reto de la nueva formación.

Los diferentes procesos de investigación nos han llevado a esta sociedad actual donde el conocimiento es la locomotora de la humanidad. Sabemos que la erupción de un volcán tiene un proceso geológico, podemos predecir con bastante seguridad lluvias y sequías, nos divertimos con los eclipses y lamentablemente ya no sacrificamos a seres humanos.

Cuando se me pidió una intervención sobre, *La investigación en la Educación*, pensé que me tomaría unas dos horas prepararla, error. Surgieron muchas preguntas, investigación para una mejor educación, educación sobre investigación, educación para

formar investigadores, investigar la educación. Como esto se puede convertir en una tesis de doctorado, resolví presentar a su consideración lo siguiente.

Cuando inicio un curso pregunto a los estudiantes cuantos quieren ser investigadores, generalmente se alzan una o dos manos. Durante su formación de grado y posgrado todos ellos recibirán cursos sobre Introducción al Método Científico o La Importancia de la Investigación Científica. Casi siempre estos cursos son dictados por profesores que nunca han hecho investigación científica, no se puede enseñar investigación sino se ha hecho investigación.

Sánchez (2014), dice “No se enseña a investigar con tiza y pizarrón. La enseñanza conceptual de la investigación es un enfoque válido, pero limitado del método científico. Cuando se utiliza este enfoque, se enseña a definir, a describir, a analizar, incluso a criticar la producción científica, pero no se enseña a generarla. En efecto, una cosa es entender y definir qué es investigar y otra cosa es realizar una investigación.

La investigación tiene mucha importancia ya que permite ampliar los conocimientos de las personas en forma concreta y certera, abriendo así posibilidades en el campo de lo social, cultural, empresarial, natural, etc. Este proceso permite la evolución social, cultural y científica del ser humano, por medio de los conocimientos adquiridos”.

Pretendemos enseñar sin haber reflexionado siquiera lo que hemos aprendido. Nos han enseñado que la escuela es un lugar en donde vamos a aprender “ideales” o “conceptos”, que lejos de acercarse a la realidad, nos alejan de ella.

El reto de la educación sobre investigación es prender una llama en cada uno de nuestros estudiantes, no es llenar un cajón vacío con datos, fechas, horas o fórmulas, es conseguir esa llama que ilumine el cajón vacío y que ese ser humano busque la información necesaria para satisfacer su sed de aprendizaje.

Permítanme usar de ejemplo al primer biotecnólogo de la edad moderna, el francés Pasteur. En Alemania se presentó una crisis cervecera, había tanques en los que no había fermentación y otros que si la presentaban. Pasteur con microscopios rudimentarios identificó que en los tanques con fermentación se encontraban unas pequeñas cosas con movimientos, mientras que los que no habían fermentado no presentaban esos pequeños cuerpos. Esos seres pequeños eran las levaduras. El científico infirió que esas pequeñas partículas con movimiento eran las responsables de la fermentación y que si se morían en el proceso, no habría cerveza con alcohol.

En Francia se empezaron a morir las larvas del gusano de seda, Pasteur identificó que el responsable de la muerte eran unas manchas, que luego fueron identificadas como hongos. De la misma manera el francés concluyó que esas manchas blancas eran las responsables de las muertes y que era necesario retirar a los animales enfermos lo más rápido posible, de los animales sanos. Imaginemos a los enfermos de la peste en la Europa medieval siendo cuidados por sus parientes mientras rezaban por su salvación.

Pasteur no estudió microbiología, no sabía de la existencia de microorganismos, sin embargo fue capaz de implementar una metodología de investigación básica, para luego interpretar los resultados de esa investigación y ayudar a resolver los problemas citados. Lo más importante transmitió esos conocimientos a sus estudiantes a través de la descripción de lo realizado y el análisis de los resultados.

Enseñar a investigar es un proceso complejo, da mejores resultados la enseñanza de la investigación, que tiene como referentes las prácticas concretas y los procesos efectivos de la generación de conocimiento. Si se quiere enseñar el oficio de investigador, no basta con fundamentar la propuesta programática en la sola descripción, análisis y crítica de ese quehacer, es necesario que quien desea aprender se involucre en todas las tareas de esta práctica, guiado siempre por un maestro que tendrá más experiencia y en un entorno en el que en toda la institución se promueva la investigación.

Leí hace unos meses que algunos países europeos están modificando sus procesos de aprendizaje y me parece que junta de una manera maravillosa lo que estoy intentando transmitir. He desarrollado el siguiente ejemplo en el que podemos enseñar la materia y el proceso de investigación al mismo tiempo.

El estudiante debe aprender en el semestre que está cursando, historia, geografía, geopolítica y economía de Europa.

Normalmente ese estudiante debería tener un profesor para cada uno de esos temas y al final del curso cada estudiante deberá ser capaz de recitar las capitales de cada país, el número de habitantes, el PIB total y el PIB per cápita, la extensión territorial, la primera y segunda guerra y la conformación de la Unión Europea.

Qué tal si el tema principal de todo el semestre es Análisis de la Conformación de la Unión Europea, que la función del único profesor es presentar la bibliografía necesaria, acompañar a los estudiantes en la búsqueda de la información y en la redacción del ensayo final. No habrá clases magistrales en las que el profesor recita los conocimientos que

están disponibles para los estudiantes. Existirán durante esas semanas reuniones de presentación de resultados en los que se discutirán si el inicio de las hostilidades entre Austria-Hungría y Serbia fue el asesinato del archiduque Francisco Fernando de Habsburgo, heredero del trono austro-húngaro, cometido en Sarajevo el 28 de junio de 1914 y esto fue lo que desencadenó la primera guerra, si fueron las ideas de Carlos Marx las que llevaron a la conformación de la Unión Soviética, si la Guerra Fría existió o no, que significó para el mundo la caída del Muro de Berlín y porque el Reino Unido decidió salir de la Unión Europea.

Al final del curso los estudiantes no solo conocerán la conformación política de la Unión Europea, sino que entenderán porque es necesaria esa unión en un mundo globalizado, que Europa geopolíticamente se ha construido, destruido y vuelto a construir muchas veces, que las dos guerras tuvieron orígenes diferentes, armas diferentes, muertes diferentes y tal vez critiquen a los británicos por excluirse de la Unión.

Esto es para mí la importancia de la investigación en la educación. Es hora de cambios disruptivos en la educación. Hace unas semanas leí unas declaraciones de un rector universitario argentino que decía que los jóvenes actuales, tendrán durante su vida laboral más de siete trabajos diferentes y cinco de ellos todavía no existen. El reto inmediato para esta simbiosis Investigación-Educación, es enseñar a los estudiantes como transformar la información en conocimiento y conseguir en el proceso seres humanos éticos, honestos, solidarios y sabios.



Bibliografía

De Kruif Paul (1926). Los Cazadores de Microbios. Ediciones Nueva Fénix. Santiago de Chile.

Sánchez Puentes Ricardo (2014). Enseñar a Investigar. Universidad Nacional Autónoma de México.

Calidad E Inclusión Educativa

Lorena Quintana

Calidad E Inclusión Educativa

Lorena Quintana

Docente de la Facultad de Artes Liberales. Escuela de Educación. Universidad

Espíritu santo (UEES) Ecuador

lquintana@uees.edu.ec

Resumen

El propósito de este artículo fue el análisis de la calidad e inclusión educativa y mereció en primer lugar un abordaje desde el marco legal internacional y nacional como la Constitución de la República del Ecuador que lo sostiene y en segundo lugar desde la realidad que lo contrasta. Existe una coincidencia, todas las declaraciones, compromisos y Constitución garantizan el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, sin embargo, la realidad difiere de lo que se escribe y firma en los compromisos. La calidad no solo tiene que ver cobertura, infraestructura, capacitación a profesores o puntajes que posicionan en un ranking PISA como un indicador de calidad, sino también ¿cómo se consiguen esos aprendizajes? importa el cómo se aprende, qué se aprende, para qué se aprende, pero además la eliminación de barreras de acceso, de entornos de aprendizaje óptimos y cálidos para lograr una educación de calidad y siempre “inclusiva”. Una educación de calidad e inclusiva debe poder educar a “cualquiera” diseñando universalmente para todos tomando en cuenta nuestras diferencias culturales, sociales, económicas e individuales bajo un claro y definido marco teórico, filosófico y pedagógico que oriente la gestión en las escuelas y que se traduzcan finalmente en el aula de clases. Las políticas públicas deben ofrecer la igualdad de oportunidades para acortar las brechas entre la educación privada y estatal, lograr un desarrollo humano sostenible y crecimiento económico del país a través de la acción conjunta solidaria y comprometida de todos los agentes educativos y así alcanzar el Objetivo 4 Desarrollo Humano Sostenible para el 2030.

Palabras clave: Educación, calidad, inclusión, Objetivos de Desarrollo Sostenible-4, políticas públicas.

En este artículo pretende hacer un análisis y reflexión crítica sobre la calidad educativa y la inclusión. Es necesario poner en claro que la educación se basa en derechos, tiene un marco legal del que se debe partir. No es que los países a través de los representantes deseen dar una educación de calidad, es que “deben” hacer todos los esfuerzos posibles por cumplir con un derecho universal que está en forma explícita en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el mismo que expresa:

(Art.26) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (NACIONES UNIDAS, 2018).

Por otra parte la UNESCO promueve “ el derecho de la educación de calidad en el mundo de todas las personas, el mismo que está consagrado en un marco normativo que vela por “aumentar la igualdad y el acceso, mejorar la calidad y velar por que la educación genere conocimientos y competencias en ámbitos como el desarrollo sostenible[...] los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres” (UNESCO, 2011). Así mismo en el Marco de la Acción de Dakar, Educación para todos, los países reiteraron el compromiso adoptado diez años atrás en Jontiem en la Conferencia Mundial de la Educación para todos (1990) de velar para que se alcancen los objetivos y metas de educación para todos, con resultados duraderos (Foro Mundial para la Educación - Marco de Acción de Dakar, 2000).

Del mismo modo, el Ecuador también se comprometió a cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Agenda de Desarrollo 2030 en su Objetivo 4 es: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (INEC, 2016). Por su parte “Moumné y Santini representantes de la UNESCO recordaron la importancia de garantizar este derecho de la educación y adoptar los marcos jurídicos en cada país según las normativas internacionales” (UNESCO, 2017).

La Constitución de la República del Ecuador en su Art.3 garantiza sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, **en particular la educación**, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes.

Hay que mencionar además que, en el Régimen del Buen vivir, Capítulo Primero en su sección Primera Educación en el Art. 26 expresa que La educación es un **derecho de las personas** a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. Art. 27.-La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, **inclusivo y diversa, de calidad** y calidez; [...]

Así también, la Constitución en el Capítulo primero Inclusión y equidad en su Art. 351 El sistema de educación superior estará articulado al Sistema Nacional De Educación y al Plan Nacional de Desarrollo; [...]. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, **igualdad de oportunidades, calidad**, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global. Y el Art. 354.- Las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares, se crearán por ley, previo informe favorable vinculante del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, que tendrá como base los informes previos favorables y obligatorios de la institución **responsable del aseguramiento de la calidad** y del organismo nacional de planificación.

Igualmente, la Organización Mundial para la Educación Pre escolar – OMEP en el 2015 hace un manifiesto en defensa del derecho a la educación de la primera infancia llamada Declaración de Medellín para impulsar políticas públicas integrales reconociendo que la educación es la base de la garantía para el cumplimiento de los demás derechos del niño y niñas y promueve los derechos de las niñas y niños a la **educación de calidad** [...].” (OMEP Latinoamérica, 2018)

Avanzando en el análisis, no han faltado Declaraciones, Conferencias, Congresos, compromisos regionales o mundiales y Constituciones en las que se pone de manifiesto el derecho a una educación de calidad y sin discriminación para todas las personas. Es decir, hay conciencia de la necesidad de universalizar la educación con equidad, calidad e inclusión educativa. Sin embargo, la realidad es que 263 millones de niños y jóvenes

aún no están escolarizados es decir 1 de cada 5 (UNESCO, 2018; UNESCO, 2016) y en Latinoamérica 93 millones de niños menores de 8 años y a pesar de ser tantos, su visibilidad como sujetos de derechos desde el nacimiento, no resulta tan evidente (Mayol, 2018). Por su parte en Ecuador el Ministro de Educación Fander Falconí (2018) en un conversatorio en la UEES expresó que hay 5 millones con bachillerato inconcluso de 17 millones de habitantes que tiene el Ecuador y en su informe anual 2017 manifiesta que “se brindó cobertura a 251.292 de niños y niñas que solicitaron un cupo en el período lectivo 2017-2018, además la tasa neta de asistencia a EGB alcanzó un 96,06% en 2017, y la tasa neta ajustada de asistencia a Bachillerato alcanzó un 71,88% en 2017” (Ministerio de Educación, 2017) . Si bien es cierto que ha mejorado el sistema educativo ecuatoriano en comparación con indicadores del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE) de la UNESCO efectuados en años anteriores - 2006 (Estadística Educativa. Reporte de indicadores, 2015) también es indiscutible que los esfuerzos por parte del Estado no son suficientes para cumplir con las metas del Plan Nacional del Buen Vivir, el Plan Decenal de Educación y Objetivos de Desarrollo 2030.

Hay muchas interpretaciones de lo que es calidad, habría que revisar en primera instancia que es calidad. Según la RAE es un conjunto de propiedades inherentes a algo, que permite juzgar su valor y también implica superioridad también se la define como excelencia (Real Academia Española, 2018). Así entonces la calidad no se refiere a un solo aspecto de algo, por tanto si se habla de calidad educativa aplica a todos los componentes de la educación, es decir, no solo implicaría cobertura en educación o infraestructura sino que involucra la calidad de los aprendizajes, de las interacciones del docente con el estudiante, de la calidez con la que se realicen esas interacciones, de la equidad en las oportunidades de educación para disminuir las brechas de rendimiento de estudiantes de instituciones particulares en comparación con las estatales, de los entornos o ambientes de aprendizaje, de la preparación de los profesores, del currículo, contenidos, metodologías, competencias y capacidades que lleven al estudiante a desarrollar al máximo las potencialidades de cada uno.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible-4, se lograrían si todos los actores educativos participan, dialogan y consensuan en los objetivos prioritarios y trabajaran articuladamente para lograr estos fines. Además, el Ministerio de educación expone que:

Nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país (Ministerio de Educación, 2013, pág. 6).

Es conocido que los países que manejan estándares de calidad tienden a mejorar su sistema educativo. En octubre del 2017 el Ecuador por primera vez participó en las evaluaciones de las pruebas mundiales PISA-D, resultados que los darán en este año 2018, esos datos habrá que tomarlos como la oportunidad de mirar una radiografía de la educación ecuatoriana en relación a los otros países y tomar decisiones (El Comercio, 2017). Esas cifras solo reflejan un aspecto de la educación, resultados en determinadas áreas, pero ¿evalúa la calidad de los aprendizajes? Cuando se hace referencia a calidad de los aprendizajes no solo se refiere a los puntajes en cifras ni en ranking PISA como un indicador de calidad, sino que es importante mirar los procesos del *cómo* se consiguen esos aprendizajes.

En consonancia con la pedagoga Rosa María Torres “importa no solo cuanto se aprende, sino qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende” (Torres, 2017). Esto se logra finalmente en el trabajo de aula, en el día a día, guiando a los estudiantes para que sean partícipes de su propio aprendizaje, de aprendizajes significativos de tal forma que se evidencie la calidad. Las instituciones públicas y privadas por su parte deben revisar su gestión, currículo, metodologías e infraestructura y aprendizajes pertinentes que les permita acceder a la sociedad. Pero ¿Los estudiantes desarrollan las competencias necesarias para manejarse en sociedad, imbuidos de valores y capaces de generar soluciones para el país? Lo que harán con ese conocimiento, cómo lo utilizarán en sus vidas, que tan autónomos o independientes son que les permita entre otros aprendizajes a identificar, relacionar, explicar, demostrar, analizar, argumentar, predecir, etc., seguir aprendiendo por si mismos durante la vida, eso...lo da una educación de calidad.

Ahora bien, para que la educación sea de calidad tiene que tener una condición ser equitativa e inclusiva así lo dice la Constitución en Régimen del Buen Vivir Capítulo primero de **Inclusión y equidad** Art. 340.-El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos

reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo. El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa; se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación. El sistema se compone de los **ámbitos de la educación**, salud, [...] (Asamblea Constitucional del Ecuador, 2008, pág. 159).

A pesar de que debe ser equitativa e inclusiva en cuanto dar la oportunidad a todos a una educación de calidad de manera que permita disminuir las brechas de rendimiento entre los estudiantes de la educación pública y los de la educación privada la desventaja es real y preocupante, para el año 2030 se necesita superar esta problemática educativa que incide indirectamente en el desarrollo del país. Un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que la situación socioeconómica incide en el rendimiento escolar:

“el bajo rendimiento en la escuela tiene consecuencias a largo plazo tanto para los individuos como los países. Los alumnos con un rendimiento bajo a los 15 años tienen más riesgo de abandonar completamente sus estudios; y cuando una proporción de la población carece de habilidades básicas el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado” (BBC MUNDO, 2016).

De igual manera, la directora general de la UNESCO señala:

Debemos centrarnos en la inclusión desde la edad más temprana y durante el ciclo completo de aprendizaje, en las políticas destinadas a eliminar las barreras en cada etapa, prestando especial atención a las niñas, que siguen encontrándose en una situación de mayor desventaja (UNESCO, 2016).

Otro aspecto de la educación inclusiva y equitativa es el acceso de todos y todas con la equidad de género para que accedan de igual manera los niños y niñas al sistema educativo ecuatoriano, ya que “las niñas tienen más probabilidades que los niños de no asistir a la escuela, pese a los esfuerzos realizados y los avances logrados en las dos últimas décadas” (UNESCO, 2016).

La educación inclusiva debe ser una realidad en el aula, eliminando las barreras de acceso y atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, contextos y circunstancias para que se desarrolle el potencial de cada niño, que sea educado con **calidad y calidez** y

para eso deben tener docentes preparados con capacidad de tolerancia, de la motivación que tengan los profesores, del amor hacia los niños, de la capacidad de los profesores de encontrar nuevas formas de encontrar alternativas para educar a todos y cada uno de los que nos encargan. Hay que atender a la **diversidad de cada niño**, convencernos de que en la diversidad esta la oportunidad de enriquecer los ambientes de aprendizaje, para que todos aprendamos de todos, de que el limite lo pone cada uno y no tiene que ver con las diferencias. Así mismo, el Ministerio de Educación cuando publica que “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los estudiantes y docentes se sienta cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (Ministerio de Educación). Una realidad indiscutible es que no todos los profesores están capacitados para trabajar con niños con discapacidades, hay que seguir capacitando a los docentes y apoyarlos con profesores especiales y psicólogos, así como lo hace el sistema finlandés que ofrece ayuda especializada a los profesores de aula.

Carlos Skliar dice que la “educación inclusiva es la capacidad que tiene que tener una educación pública de educar a “cualquiera” no en el aspecto peyorativo, sino que tratemos a la gente como cualquier otra, y esto de la “*cualquieridad*” proviene de testimonios de la gente que ha sido educada en escuelas no comunes, que dice que les hubiera gustado ser tratados como cualquier otro” (Skliar, 2016) y ¿cómo hacer esto? Una alternativa sería diseñar para todos desde el comienzo, tal como diseñan los arquitectos la infraestructura para que todos puedan acceder a los edificios a través de rampas, lo diseñan desde el inicio y no con “adaptaciones” que muchas veces no son funcionales, por ejemplo cuando diseñan puertas automáticas éstas se abren y sirven tanto para las personas que andan en sillas de ruedas como para alguien que tenga las manos ocupadas y no puedan empujar las puertas, a esta metodología aplicada a la educación se la conoce Diseño Universal del Aprendizaje o *DUA*.

Ecuador difiere mucho en los niveles de desarrollo respecto a otros países con los que se compara, se tiene que crear un modelo educativo propio, rescatando lo mejor y contextualizado a la realidad ecuatoriana atendiendo a nuestras diferencias particulares y tomando en cuenta a todos los actores educativos, cultura, contexto social, económico de nuestro país. Esto debería venir acompañado de un marco teórico, antropológico y filosófico claramente definido con visión de la sociedad y hombre que queremos formar,

de procesos evaluativos diferenciados e integrales que permita una retroalimentación constantemente para llegar a tener una educación de calidad, equidad, inclusiva y de calidez disminuir o para eliminar de una buena vez por todas las brechas sociales, económicas y falta de oportunidades a los grupos que están en situación de vulnerabilidad.

Por último, las políticas públicas deben ser finalmente traducidas eficientemente en la práctica en la gestión de las escuelas y en el trabajo de aula atendiendo las singularidades de cada grupo social y cada persona en particular. Hay muchas maneras de salir adelante, lo importante es seguir invirtiendo en la educación, hacerlo en forma socializada y comprometida con la intervención de todos los agentes educativos implicados para cumplir con el compromiso del Desarrollo Humano Sostenible-4 para el 2030 y lograr una sociedad más justa, un desarrollo humano sostenible y mayor crecimiento económico del país.



Bibliografía

Asamblea Constitucional del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*. Obtenido de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

- BBC MUNDO. (10 de febrero de 2016). *Redacción*. Obtenido de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm
- Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer Supports and inclusive education: an unutilized resource. . *Theory into Practice*, 45(3), 224 - 229.
- Brown, L., Nietupski, J., & Hamre - Nietupski, S. (2007). Criteris de funcionalitat última. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 11(1), 53.
- Cohen, E., & Lotan, R. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms; Sociological theory in practica*.
- Dieker, L. (2009). *The University of Kansas*. Obtenido de http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching
- El Comercio. (octubre de 2017). *El Comercio.com*. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/tendencias/alumnos-pruebas-pisa-ecuador-educacion-escuelas.html>
- Estadística Educativa. Reporte de indicadores. (marzo de 2015). Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Integración Educativa y prácticas efucaces en el aula*.
- Foro Mundial para la Educación - Marco de Acción de Dakar. (26-28 de abril de 2000). *UNESDOC*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- INEC. (2016). *INEC*. Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion-de-calidad/>
- Mayol, M. (2018). *OMEPLatinoamérica*. Obtenido de <http://www.omeplatinoamerica.org/quienes-somos/>
- Ministerio de Educación. (2013). Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación. (s.f.). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Ministerio de educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/RENDICION-DE-CUENTAS-2017.pdf>

- Muntaner, J. (2017). Prácticas Inclusivas en el aula ordinaria. (12, Ed.) *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).
- NACIONES UNIDAS. (2018). Obtenido de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Nieto, M. (1980). *El niño disléxico*. México.
- OMEP Latinoamérica. (2018). Obtenido de <http://www.omeplatinoamerica.org/category/ideario/declaraciones/>
- Parrilla, Á. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. Gobierno Vasco.
- Pujolás, P. (2012). Aulas Inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Real Academia Española. (2018). *RAE*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educacao inclusiva. Inclusao e educaco: doze olares sobre a educacao inclusiva. *Summus*, 299 - 318.
- Sacristán, J. G. (2000). La construcción del discurso acerca e la diversidad y sus prácticas. In atención a la diversidad. En *Atención a la Diversidad* (págs. 11-36). Barcelona: Graó.
- Skliar, C. (2016). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Yi3jvnHR4dY>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas; un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea.
- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentietong. Enhace learning with technology*.
- Torres, R. (2017). Obtenido de <http://otra-educacion.blogspot.com/2014/03/que-es-una-educacion-de-calidad.html>
- UNESCO. (2011). *Unesco*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- UNESCO. (15 de 07 de 2016). Obtenido de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/263_million_children_and_youth_are_out_of_school_from_primar/
- UNESCO. (21 de diciembre de 2017). Obtenido de <https://es.unesco.org/news/promover-derecho-educacion-y-ods-4-haiti>
- UNESCO. (febrero de 2018). Obtenido de <https://es.unesco.org/news/cada-cinco-ninos-adolescentes-o-jovenes-del-mundo-no-esta-escolarizado>

Windle, R., & Warren, S. (2013). *Collaborative problem solving: steps in the process*. Obtenido de <http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm>.

Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. Pearson.

La Educación Inclusiva desde la Práctica

Sonia E. Granizo Rodríguez

La Educación Inclusiva desde la Práctica

Sonia E. Granizo Rodríguez

Docente de la Facultad de Artes Liberales. Escuela de Educación. Universidad

Espíritu santo (UEES) Ecuador

sgranizo@uees.edu.ec

Resumen

Las características de la sociedad actual y de las nuevas generaciones, exigen la construcción de un nuevo escenario educativo que esté caracterizado por ser más inclusivo y pluralista, que posibilite el planteamiento de propuestas y soluciones acordes a la diversidad social, racial, cultural y brinde oportunidades de desarrollo humano en el marco del respeto a la igualdad de derechos. Para ello es necesario partir de la valoración tanto de la estructura educativa y todos sus componentes, como de la población estudiantil con su multiplicidad de necesidades, que permita tener una nueva perspectiva y asumir una visión tendiente a lograr la máxima funcionalidad y autonomía del discente. Es a través de un análisis teórico – práctico – reflexivo y crítico de la acción educativa que se pretende establecer alternativas de atención a la diversidad, que posibiliten una acción preventiva esencialmente, y en los casos de las dificultades específicas propender a atenuar, corregir y retornar al estado normal, desde el apoyo apropiado tanto de profesionales como de la comunidad de aula, y desde una comunicación asertiva, una actitud amigable y prudente, interpretando los factores limitantes, buscando permanentemente la superación del problema de manera cooperativa. Para cumplir con ello se plantea la intervención pedagógica desde la lógica de la heterogeneidad, con la aplicación de una metodología flexible que se adecue a la diversidad del aula, concibiendo el ambiente de aprendizaje como una comunidad de apoyo que potencia a todo el grupo clase, empleando una variedad de estrategias colaborativas que involucran directamente a los estudiantes, hasta la aplicación de la terapéutica evolutiva con actividades interactivas que propician la participación de todos los discentes y el desarrollo de capacidades. De esta manera se propone asumir el reto de concebir el aula como un escenario de apoyo que responda a las necesidades educativas y fortalezca las facultades humanas.

Palabras clave: inclusión, lógica de la heterogeneidad, aprendizaje cooperativo, método, comunidad de apoyo, potenciación, terapéutica evolutiva.

1. PRÁCTICAS INCLUSIVAS DESDE LA LÓGICA DE LA HETEROGENEIDAD

La educación actual demanda la atención a la diversidad desde nuevos paradigmas y modelos pedagógicos que procuren el desarrollo de capacidades humanas y promuevan el adecuado desempeño en las diferentes esferas del desarrollo humano: social, afectivo – emocional, psicomotor y cognitivo.

Enfrentar el reto de atender a la diversidad requiere, en primer lugar de una nueva concepción que debe ser asumida con carácter institucional, para que se vea reflejada en la acción áulica desde estrategias activas, participativas e interactivas.

Implica dejar atrás la “Lógica de la Homogeneidad”, que involucra “la búsqueda de un agrupamiento del alumnado basado en similitudes, la estratificación basada en las diferencias y la realización de composiciones uniformes” (Brown, Nietupski, & Hamre - Nietupski, 2007, pág. 53), y que también conlleva a una atención individualizada que no permite la interacción con otros, excluyendo al educando de ambientes de aprendizaje comunes que podrían enriquecerlo.

Frente a esta realidad Brown, Nietupski & Hamre - Nietupski (2007, pág. 53) proponen la “Lógica de la heterogeneidad” postulando que “si esperamos que alumnos diferentes funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible basadas en esta heterogeneidad”. Ello significa que una escuela inclusiva se caracterice por generar ambientes y experiencias en las que los estudiantes puedan “aprender juntos, convivir con personas con y sin discapacidad, y en general, con personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias”. (Pujolás, 2012, pág. 96)

Sin embargo hay que considerar lo que indican Brown, Nietupski & Hamre - Nietupski, (2007, pág. 53) en relación a que, por motivos de índole educativo, médico o social, en determinadas ocasiones y con objetivos puntuales, es necesario atender de manera temporal al estudiante, en grupos homogéneos o en forma individualizada. Por tanto no puede obviarse totalmente la lógica de la homogeneidad en aquellas situaciones en que son necesarias.

De manera paralela, la lógica de la heterogeneidad, se pueden relacionar con la Pedagogía de la Complejidad, (Cohen & Lotan, 1997, pág. 15), citado por Gimeno Sacristán (2000, pág. 34), refiriéndose a “una estructura educativa capaz de enseñar con

un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”. Esto implica cambiar la forma de desarrollar los procesos educativos, a través de estrategias innovadoras, creativas y eficaces, que involucren a todos sin excepción, pasando de actividades de carácter individual a aquellas de carácter cooperativo.

El aprendizaje cooperativo da relevancia a la interacción estudiante – estudiante, y trabajo en equipo, sin restar importancia a la interacción con el docente y al trabajo individual, dando lugar a un aprendizaje significativo y funcional.

En este sentido, se toma de referencia el Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003, págs. 23-34), que identifica algunas prácticas inclusivas:

- a. Enseñanza Cooperativa: o coeducación, es una estrategia de apoyo entre docentes de la institución y de otras externas. Se trabaja de manera conjunta con un grupo de estudiantes y se comparten responsabilidades según los objetivos de aprendizaje.

El equipo de docentes que optan por esta estrategia son variados, según (Dieker, 2009), son:

Educadores generales y especiales, dos profesores de educación general, logopedas y un educador especial o general, un trabajador social y un educador especial o general, otro personal de apoyo y un educador especial o general, y profesores especializados (música, arte, informática, lenguas extranjeras, etc.) y un educador especial o general.

- b. Aprendizaje Cooperativo: o tutoría de grupo, genera la motivación a aprender, el compromiso en las tareas de aprendizaje, a la atención, la actuación en la resolución de problemas, la satisfacción con el centro, la autoestima, las relaciones sociales, las actitudes hacia la diferencia y un sentido del grupo/comunidad. Favorece la ayuda mutua y el aprendizaje de manera conjunta.
- c. Solución cooperativa de problemas: importante para enfrentar problemas sociales/de comportamiento. Los docentes deben generar, en acuerdo con los estudiantes, las normas y reglas de la clase.

El proceso de esta estrategia, de acuerdo con Windle & Warren (2013) es el siguiente:

1. Compartir perspectivas: entender la percepción de la situación por parte de otros, sus necesidades y deseos.

2. Definir los temas: objeto de discusión
 3. Identificar intereses: lo que las partes realmente necesitan satisfacer para llegar a un acuerdo.
 4. Generar opciones: lluvia de ideas. Observar el problema desde todos los ángulos.
 5. Desarrollar estándar justo o criterios objetivos para decidir: creando acuerdos para beneficio mutuo.
- d. Agrupaciones heterogéneas: fomentar sentido de pertenencia, amistad, solidaridad y de cooperación.
 - e. Enseñanza eficaz: función del centro en la educación eficaz. Educación basada en la supervisión sistemática, programación y evaluación de trabajo.

Por su parte Bond y Castagnera (2006) creen que cuando se integra a los compañeros de aula como apoyo en la educación inclusiva, todos se benefician. De esta manera plantean las siguientes prácticas:

1. Tutoría entre iguales en clase: se juntan un estudiante de capacidad académica superior con uno de capacidad inferior. Se desarrolla una rotación del papel tutor – tutor, de manera que cada miembros de la pareja tenga la oportunidad de actuar como tal.
2. Estrategias de aprendizaje con el apoyo de iguales: eficaz para mejorar la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Ambos estudiantes tienen la oportunidad de cumplir el rol de tutores. Los tutores siguen un guión para corregir y premiar.

Complementariamente, siguiendo la perspectiva de David Rodríguez (2006), se plantean las siguientes estrategias:

1. Grupo grande que pueda establecer el contrato, la misión y las razones de aprendizaje,
2. Grupos de Proyecto
3. Trabajo en pareja
4. Trabajo individual

Asimismo Wood (2009, pág. 61), establece formas de agrupar a los estudiantes que coadyuvan a individualizar en situaciones generales de grupo:

1. Agrupamiento creativo: permite la diversidad de competencias académicas y la libertad de movimiento entre grupos. Cuando un estudiante domina una competencia determinada puede entrar en un grupo creativo nuevo.

2. Agrupamiento de investigación: se organiza asignando a cada grupo un problema concreto sobre el cual deben de realizar la investigación. Cada equipo informa sobre los resultados obtenidos.

3. Agrupamiento por interés: basado en sus intereses concretos.

En este tipo de agrupamiento Theroux (2004) sugiere que se pueden implementar actividades de diferentes niveles de complejidad (preguntas, procesos de pensamiento), que dan como resultado diversos productos que utilizan diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditiva, kinestésica).

De esta manera existe diferencia en el contenido, en el proceso (pensamiento) y el producto (estilos de aprendizaje).

Desde el aspecto metodológico, Muntaner (2017, págs. 73-74), plantea una “flexibilización metodológica que exige potenciar tanto la autonomía del alumno en el aprendizaje, como contar con los apoyos humanos y materiales precisos para conseguir los objetivos”. En esta orientación sugiere lo siguiente:

➤ Autonomía de los alumnos: alternativas metodológicas deben dirigirse a aumentar la autonomía en el aprendizaje, basándose en tres procesos clave:

1. En un mismo tiempo y en un mismo espacio, los estudiantes puedan desarrollar actividades diferentes, tanto de forma individual como grupal.
2. Profesor consciente de su rol como facilitador del aprendizaje, desde el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de los estudiantes.
3. El profesor realiza actividades de observación y seguimiento de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

➤ Modelos de Apoyo: coherentes con la escuela inclusiva, tiene tres premisas fundamentales:

1. Es un apoyo que se realiza desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo en común.
2. Un apoyo que participa activamente en la cultura de la escuela, que se implica en las actividades y ámbitos generales del centro educativo.
3. Los profesores de apoyo no se presentan como especialistas o técnicos que disponen de soluciones únicas, sino como colaboradores que aportan conocimientos y

experiencia para buscar soluciones alternativas que mejoren las actuaciones docentes a la diversidad.

Desde esta concepción el método didáctico que propone Muntaner (2017, págs. 75-76) “se construye a partir de dos principios básicos: la interdisciplinariedad y el enfoque globalizador”.

Desde la interdisciplinariedad se desarrolla un proceso en el que interactúan dos o más áreas del conocimiento, aportando con sus enfoques y procedimientos.

Desde el enfoque globalizador se aplican las estrategias de carácter investigativo y de resolución de problemas, que posibilita la integración de conocimientos de diferentes áreas, integrando también la parte axiológica

2. EL AULA COMO COMUNIDAD DE APOYO

Es un ambiente de aprendizaje no excluyente, donde el apoyo no es asumido como una acción externa al mismo. Para Parrilla (2005, pág. 137), “el principio básico es el apoyo al aula, más que al alumno, convirtiéndose en un elemento de inclusión y reconocimiento, de unión y potenciación dentro del grupo.” Esta concepción promueve la construcción y deconstrucción de la acción educativa, desde el análisis crítico.

Parrilla (2005, pág. 140), sugiere la creación de comunidades de ayuda entre compañeros, a través de las siguientes prácticas:

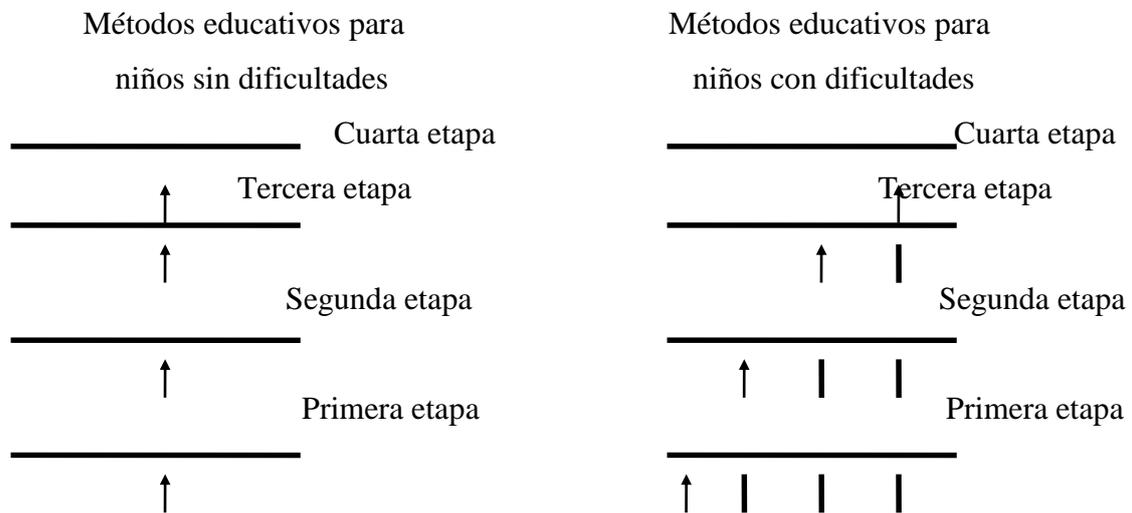
- Sistema de compañeros y amigos: una red de apoyo con un círculo de amigos voluntarios que ayudan a estudiantes con dificultades en la socialización y adaptación en actividades extracurriculares y comunitarias.
- Grupos de colaboración entre compañeros: creación de una red colaborativa, en la que un grupo de estudiantes dedica un espacio y tiempo específico para atender demandas de otros estudiantes que voluntariamente acuden allí.
- Comisiones de apoyo entre compañeros: modalidad descrita por Stainback y Stainback (1999), que implica la formación en el aula, de una Comisión de Compañeros a la que se van incorporando por turnos los diferentes estudiantes. Su objetivo es el análisis de las formas en que pueden mejorarse el apoyo mutuo en el aula.

Para lograr que el aula se convierta en una comunidad de apoyo, Stainback y Stainback (1999) establecen algunas formas:

1. Apoyo de un experto dentro del aula: que es una decisión de todos los miembros del equipo educativo. Se plantean apoyos especiales precisos y la clase se organiza para dar respuesta a las necesidades educativas de estudiante, y aprovecharlas como apoyo para el resto de la clase.
2. Apoyo en un aula de apoyo: como espacios especializados para actividades específicas, pero con un enfoque diferente: espacios abiertos a profesores y estudiantes.

3. LA INCLUSIÓN DESDE EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO

Los métodos educativos usados en el tratamiento de las necesidades educativas se apoyan en bases pedagógicas: la enseñanza se planea de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de las metas próximas a las lejanas, y así se va pasando paulatinamente de una etapa a otra superior. Sólo que en el niño con dificultades hay necesidad de continuar reforzando los pasos básicos continuamente, dentro del proceso de aprendizaje general del aula. Tratando de hacer más objetiva esta idea, se representa en el siguiente esquema:



Las etapas básicas se refieren tanto a los conocimientos adquiridos como a las funciones sensorio - motrices que se encuentran deficientes en el niño.

Si se representa gráficamente la evolución psico-motriz del niño sin dificultades con una vertical ascendente, la evolución del niño con dificultades sería una línea

punteada, es decir con lagunas que es necesario reforzar constantemente en el proceso regular del aula.

Evolución del niño sin dificultades



Evolución del niño con dificultades



El profesional necesita conocer las deficiencias y habilidades del educando y el grado de evolución alcanzado en las diferentes áreas gnósico - prácticas que le dan conciencia de su cuerpo y el espacio, el movimiento y su dirección, la interpretación de los estímulos captados por los órganos sensoriales y las funciones mentales tales como atención, memoria, abstracción, elaboración, análisis y síntesis, juicio, razonamiento, y su nivel lingüístico e intelectual global.

Además, las condiciones especiales de su conducta, de su adaptación social y su estado emocional le indicarán la manera más conveniente de tratar y manejar al educando en el contexto de aula.

Sólo así, conociéndolo de manera integral, el profesional deducirá qué procesos funcionales pueden estar causando los errores que comete el niño al leer y escribir, para adecuar los métodos pedagógicos a sus necesidades específicas y a las del grupo escolar, sin separarlo de las actividades previstas para la clase.

La meta que se persigue a través del tratamiento pedagógico es lograr que el niño aprenda a leer y escribir, y al conseguirlo le vamos a ayudar a su adaptación social en la escuela.

Algunas veces, la lentitud en su lectura y escritura ocasiona problemas de adaptación por la presión constante a que lo sujeta el maestro al no poderle dedicar una atención especial. El niño se ve presionado a escribir y a leer a la misma velocidad del nivel medio de su grupo y esta situación puede ocasionar que se siga equivocando y que rinda poco en su aprovechamiento general en todas las asignaturas, sobre todo, cuando las pruebas son por escrito.

Entonces, el profesional tendrá que implementar estrategias en el aula que, a la vez que refuerzan y potencian a todo el grupo – clase, desarrollen las habilidades que requieren respuesta rápida del niño, para tratar de que la velocidad promedio de la lectura y escritura vaya mejorando poco a poco. Y con objeto de ayudar al niño en su adaptación al medio escolar, el maestro debe mantener una actitud de comprensión, que le permita al educando, hasta donde sea posible, que lea y escriba despacio, a la velocidad que pueda.

De ser necesario, y de manera paralela o complementaria, el profesional puede elaborar una serie de planes derivados de un plan inicial. El primero abarca los puntos sobresalientes de la exploración clínica y pedagógica del niño. Los siguientes los va construyendo a medida que madura y aprende, porque al madurar, las características del niño van cambiando y hay necesidad de ajustar los planes de trabajo según continuas revaloraciones.

3.1 El apoyo desde la Terapéutica Evolutiva

La Terapéutica Evolutiva persigue como finalidad lograr el desarrollo de las áreas sensorio - motrices deficientes en el niño, para procurarle las bases que lo ayudarán posteriormente a adquirir los elementos de la lecto-escritura y sostener los conocimientos logrados. (Nieto, 1980, pág. 136)

Para Nieto (1980, pág. 136), cuando el tratamiento se inicia antes de que el niño sepa leer y escribir, la terapéutica evolutiva se desarrolla antes de empezar el aprendizaje formal; pero continúa paralelamente con éste; es la base que permitirá que se fijen las adquisiciones logradas.

Considera que el campo de acción es muy amplio, pues comprende la educación de gnosias visuales, auditivas, táctiles, espaciales, temporales, corporales; praxias digito - manuales, buco - linguales; ritmo, equilibrio, movimientos alternos y simultáneos, coordinación viso - motora, integración auditivo - fónica, etc.

Asimismo establece que, aunque las gnosias y praxias son procesos funcionales que se encuentran interrelacionados entre sí, teóricamente se puede delimitarlas y separarlas dentro de la terapéutica evolutiva:

- La educación de las praxias está encomendada a la educación del movimiento y la educación de las gnosias a la educación perceptual.

- La educación del movimiento (o programa motor) reviste gran importancia, tomando en cuenta que la relación entre motricidad y psiquismo es muy estrecha y que las experiencias motoras del niño son las que permiten una serie de adquisiciones mentales sobre la conciencia de su propio cuerpo y de su mundo circundante.

- La educación perceptual comprende la estimulación de las gnosias auditivas, visuales, táctiles, cinestésicas y propioceptivas, para procurar que el niño alcance cierto grado de madurez en estas áreas y esté capacitado para aprender a leer y escribir.

Entonces, considerando que los centros motores están permanentemente informados, a través de los órganos sensoriales propioceptivos, sobre el estado de tensión de los músculos convirtiendo a cada movimiento en un circuito estructural, se incluye dentro de la terapéutica evolutiva, el programa motor y la educación perceptual.

3.1.1 El desarrollo de las funciones básicas

El abordaje de los procesos educativos inclusivos a través de la terapéutica evolutiva parten del desarrollo de las funciones básicas, por ello es importante considerar los descubrimientos que la neuropsicología de las funciones cerebrales ha hecho, para la comprensión de las necesidades educativas en el aula. Entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- El aprendizaje escolar no depende siempre de las mismas áreas cerebrales. Estas presentan cierto grado de especialización, lo que implica que ciertas funciones psicológicas dependen más de algunas áreas cerebrales que otras. La dependencia de los procesos del lenguaje del hemisferio cerebral izquierdo y de los procesos perceptivo - visuales - espaciales del hemisferio cerebral derecho, constituye un ejemplo de esta especialización cerebral.

- La maduración de las áreas funcionales cerebrales no es siempre uniforme ni sigue el mismo ritmo. Hay ciertas funciones -como las motoras o las perceptivo - visuales- que maduran antes que las funciones lingüísticas. Esto indica que pueden producirse retardos maduracionales en ciertas áreas cerebrales, que afecten algunas funciones psicológicas y a otras no, lo cual puede influir en las distintas etapas del aprendizaje.

- El funcionamiento cerebral requiere una integración constante de sus diferentes zonas. Un ejemplo de ello es el aprendizaje de la lectura, donde el cerebro debe integrar

los estímulos visuales (reconocimiento de letras), con los estímulos auditivos (su sonido), con esquemas motores (su pronunciación) y con procesos lingüísticos (su significado). Para que este aprendizaje se produzca eficientemente, la integración cerebral debe haber logrado un grado suficiente, que permita procesar adecuadamente los diferentes aspectos del aprendizaje y luego integrarlos en una acción precisa: leer. Una alteración en cualquier tramo de este proceso integrativo neurológico implica una detención o una alteración en el proceso pedagógico de aprender a leer. La menor integración en las relaciones cerebrales puede tener como consecuencia una mayor lentitud para aprender o alguna deficiencia específica en el funcionamiento psicológico.

- El aprendizaje se produce como consecuencia de informaciones que se reciben por diversos canales sensoriales (vista, oído, tacto), las cuales deben ser recibidas, reconocidas y analizadas por los centros cerebrales de los que dependen esos sentidos. En caso de haber alguna falla en la transmisión o en el análisis de las percepciones, el aprendizaje queda distorsionado por una falla en el reconocimiento de la información recibida. Esto ocurre cuando hay una alteración en la percepción visual o auditiva principalmente.

- Finalmente, todo este proceso se produce a cierto ritmo y velocidad en la transmisión nerviosa, que puede variar individualmente y también dentro de cada sujeto, para los diferentes canales de transmisión sensorial. Por ejemplo, hay sujetos cuya transmisión auditiva es más lenta que la de otros, lo cual implica un ritmo diferente para recibir, analizar e integrar la información escuchada. En este caso, la comprensión oral se resiente, no por una menor comprensión intelectual, sino por una menor velocidad de recepción auditiva extremadamente baja, lo cual puede afectar el aprendizaje de manera específica. Como consecuencia de ello, el esfuerzo en estimular muy intensamente una vía sensorial alterada puede producir una sobrecarga que se manifiesta en fatiga y bajo grado de atención.

Todos estos aspectos nos muestran la estrecha relación existente entre el desarrollo, funcionamiento y maduración del sistema nervioso central y las funciones psicológicas empleadas en el aprendizaje escolar.

También nos explica por qué los niños con necesidades educativas pueden presentar dificultades para aprender ciertas material y no otras. Y por qué un niño cuya

capacidad intelectual y dotación sensorial y cultural son normales tiene trastornos específicos para aprender.

La complejidad de los procesos cerebrales, su especialización y la estrecha dependencia que tiene su maduración de los estímulos ambientales, explican por qué algunas funciones psicológicas presentan distinto grado de madurez a la edad en que el niño ingresa a la escuela.

En el proceso de aprendizaje influye directamente la maduración neurológica, que condiciona la normalidad psicológica, la cual, a su vez, es requisito de la normalidad pedagógica. Las tres variables son inseparables.

3.1.2 Normas Generales de la Terapéutica Evolutiva

Para Nieto (1980, págs. 137-223), al elaborar el plan de trabajo se recomienda especialmente que el maestro tome en cuenta las **normas generales** que rigen la terapéutica evolutiva durante todo su desarrollo:

1. Independientemente del año escolar, es conveniente revisar los planes de trabajo desde los pasos iniciales.

2. La educación sensorio - motriz debe ser constante, metódica y graduada. Si el niño ha superado las etapas iniciales, se continúa con las siguientes, pero en necesario continuar reforzando los estadios anteriores.

3. Los ejercicios motores deben ser sumamente variados y no hay que insistir demasiado en alguno que sea muy difícil para el niño en ese momento. Si no lo puede hacer bien, se repetirá 3 o 4 veces y se pasará a otro ejercicio.

4. Los planes generales se pueden seguir en forma paralela, simultáneamente, según el caso lo requiera. Por ejemplo, si un niño tiene problema en praxias y en articulación de la palabra, se siguen los dos planes correspondientes a la vez, procurando que vayan al mismo nivel.

5. En todos los movimientos que realice el niño dentro de la educación neuromotriz, se procurará que sea plenamente consciente, exigiéndole cierto grado de concentración.

6. Tomando de base la premisa que explica que la respuesta motora facilita la respuesta mental, se recomienda que los ejercicios motores se realicen antes de la práctica de la lecto - escritura.

7. Es conveniente planear las clases en tal forma que el estudiante se dé cuenta de la finalidad que se persigue con los ejercicios y así pondrá más empeño en su realización. Por eso es conveniente la práctica de ejercicios de lecto - escritura en seguida del programa motor, pues así se dan cuenta de la facilitación que se logra a través de la educación del movimiento.

Las clases se procurarán llevar en forma amena y divertida para el niño/a y la clase en general, lo cual exige una variedad extensa de ejercicios, y el uso de la música y el juego.

3.1.3 Planes Generales

En los planes de trabajo de la terapéutica evolutiva, la mayor parte de los ejercicios se refieren al programa motor, porque se considera que por su conducto también se lograrán dos finalidades: no sólo la educación de las praxias, sino también de las gnosias y de sus capacidades intelectuales. La educación sensorio - motriz mejora el comportamiento del estudiante para facilitar su aprendizaje. La educación del movimiento activa la mente, asocia estrechamente la conciencia a la acción y permite una integración progresiva de las adquisiciones logradas.

Se presenta a continuación una serie de planes que, en dependencia de las necesidades educativas de los estudiantes, pueden ser trabajados desde la perspectiva de apoyo al aula, aplicando una metodología interactiva que logre la participación de todo el grupo clase.

I. PLAN GENERAL PARA EL NIÑO CON GRAVE PROBLEMA MOTOR

Un niño típicamente dispráxico es aquel que tiene un problema motor visible, que es torpe para vestirse, que derrama líquidos al servirlos o verterlos en vasos, de rendimiento bajo en las pruebas de ejecución y que generalmente coincide con problemas en el ritmo, en la memoria auditivo - secuencial y, si es escolar, presenta características disfonéticas de lecto- escritura.

A. Educación de los movimientos corporales básicos: rodar, gatear, arrastrarse, caminar, saltar, brincar, bailar, marchar, correr (con ojos abiertos y con ojos cerrados).

El objetivo de estos ejercicios, realizados con la constancia requerida, es evolucionar la noción corporal, equilibrio, noción espacial y ritmo desde un nivel elemental, paso indispensable en la iniciación del tratamiento de todo niño dispráxico.

➤ Actividad:

- Juego: “las sillas”
- Objetivo: Trabajar la percepción temporal y el ritmo.
- Material: Sillas.

- Desarrollo:

Es el típico juego de la silla. Se colocan haciendo un círculo tantas sillas, menos una, como chicos haya. Es decir, si hay 23 niños, se colocan 22 sillas.



El grupo va bailando al son de la música hasta que ésta se para y

tienen que ocupar una silla. Uno de los chicos se quedará sin silla y, por tanto, eliminado.



Para que no se quede eliminado, se irá formando un nuevo círculo paralelo con los chicos que se vayan eliminando del primero. De este modo cada vez un círculo se irá haciendo más pequeño y el otro más grande y todos podrán seguir jugando.

➤ Variantes:

- Utilizar diferentes señales: un pitido, hay que sentarse en el suelo, si toco el pandero hacer estatua, si paro la música a sentarse todo el mundo.

- En lugar de utilizar sillas, utilizar aros para facilitar hacerlo en el gimnasio o pista polideportiva.
- La señal no será quitar la música, sino quitar la música y decir alguna palabra relacionada con...: el circo, los medios de transporte, las matemáticas, etc.

B. Control de la tonicidad muscular: para conseguir este objetivo se recomienda práctica constante de ejercicios respiratorios y de relajación, iniciándose a través de ejercicios sucesivos de contracción y relajamiento muscular parcial y global.

- Actividad:
 - Juego: “Cada uno a su casita”
 - Objetivo: Potenciar la velocidad de reacciones y la percepción espacio-temporal.
 - Material: Aros
 - Desarrollo:

El profesor distribuye algunos aros por el suelo del aula. Mediante palmadas el profesor va guiando a los alumnos en la ejecución de movimientos de contracción y relajamiento muscular.

Cuando deje de dar palmadas deberá la orden de estar 3 personas dentro del mismo aro, las personas que se hayan quedado fuera ayudaran a la maestra a guiar resto.



dar
al

C. Educación rítmica a un nivel elemental: la educación del ritmo se inicia asociando el ritmo al movimiento, a la música y, poco a poco, a la palabra. Los ejercicios corporales básicos se pueden asociar con el ritmo y con la articulación de sílabas o palabras (a la vez que se realizan los movimientos).

Dentro de los objetivos que se siguen a través de la educación rítmica, tenemos el de mejorar la noción temporal, y enseñar al educando a captar el ritmo de la frase y de la palabra.

➤ Actividad:

- Juego: “Acelerando y retardando”
- Objetivo: Adquirir control corporal y sentido rítmico.
- Material: Palos de madera

- Desarrollo:

Se colocan en el suelo unos palos de madera en sentido horizontal que marca un



camino. Los 4 primeros deben mantener una distancia de 70 u 80 cm entre ellos; los 4 siguientes, una distancia de 60 cm; los otro 4, de 40 cm; y los últimos de 20 cm. Hay que pasar sin pisarlos.

Mientras cada niño realiza el recorrido, los demás marcan el ritmo de la

marcha con palmadas.

Si se empieza por el lado en el que los palos están colocados a mayor distancia, los pasos deben ser más largos. A medida de que avanza, se va acelerando la marcha y los pasos cada vez son más cortos.

Si empieza por el lado en el que los palos están más juntos, tienen que empezar corriendo con pasos cortos y, a medida que avanzan, los pasos deben ser más largos.

D. Imitación motora: a través de estos ejercicios se pretende desarrollar: noción corporal, equilibrio, noción espacial y, en particular, derecha - izquierda y motricidad gruesa, pudiendo llegar hasta la motricidad fina.

* Imitación motora simple: cuando el niño imita los movimientos y posturas del profesional:

- con ojos abiertos
- con ojos cerrados: primero ve los movimientos y luego los realiza teniendo los ojos cerrados.

- * Imitación motora frente a un espejo
- * Imitación motora usando dibujos
- * Imitación motora con orden verbal
- * Imitación motora en secuencias

➤ Actividad:

- Juego: “Caminar sobre una línea”
- Objetivo: Incrementar el equilibrio y aprender diferentes maneras de caminar.
- Material: Cinta adhesiva de 5 cm. De ancho y 3 metros de largo.
- Desarrollo:
 - Coloque cinta en el suelo formando una línea recta.
 - Asegúrese de que cada niño lo mire y muéstrole como caminar a lo largo de ella de un modo natural.
 - Cuando la recorra por segunda vez, haga que lo sigan.
 - Anímelos para que permanezcan sobre la cinta.
 - Finalmente haga que cada niño la recorra solo.
 - Repítale la actividad hasta que guarde el equilibrio mientras que se concentra en no dejarla de pisarla.
 - Después de que domine este itinerario simple sin salirse de la cinta, demuéstrole un segundo método y haga que lo imite.

E. Ritmo con acentos: asociando el ritmo con el movimiento y la palabra. Vaivenes del cuerpo con fraseo. El objetivo es hacer sentir al niño el ritmo de la palabra y de la frase.

➤ Actividad:

- Juego: “En la Feria de Cepillín”

- Objetivo: Incrementar la capacidad de expresión oral a través del manejo adecuado del vocabulario y la comprensión progresiva del significado de las palabras, para facilitar su interacción con los otros.

- Material: CD con canción

- Desarrollo:

o Escuchar la canción y ejecutar los movimientos de los diferentes instrumentos musicales.

o Reproducir la canción manteniendo de manera simultánea los movimientos.

o Se puede alternar con ritmo rápido y lento.



F. Ejercicios para respuesta motora rápida: desde los juegos más elementales se va a procurar que el niño/a dé una respuesta motora rápida, lo que va a favorecer la respuesta mental en lo futuro.

➤ Actividad:

- Juego: “Cazador de Mariposa”

- Objetivo: Contribuir al desarrollo de la rapidez de reacción simple a través de respuesta auditiva.

- Material: Aros, silbato

- Desarrollo:



Situados en pareja, uno enfrente de otro, uno de los dos tomará el aro entre sus dedos con el brazo extendido y de igual modo el oponente extenderá el brazo para atrapar el aro que será liberado después de una señal. Cada niño al recibir el aro, debe evitar que éste caiga al suelo.

G. Ejercicios de secuencia motora: estos tienen por objeto favorecer la concentración y la memoria secuencial de los movimientos.

- Actividad:
- Juego: “Las Cajitas”
- Objetivo: Desarrollar la percepción corporal.
- Material: Cd con música instrumental.
- Desarrollo:

Los niños se sientan en el suelo convirtiéndose cada uno de ellos en una cajita. El profesor comenzará a guiar sus movimientos, adicionando uno después de que se cierran. Por ejemplo: las cajitas se abren y forman un corazón. Las cajitas se cierran y están en silencio. Las cajitas se abren, forman un corazón y se convierten en gatitos.



H. Ejercicios de asociación de la palabra a la acción: el objetivo de estos ejercicios es ayudar a aumentar la velocidad en los procesos de conceptualización de la palabra.

- Actividad:
- Juego: “¿Dónde está mi pareja?”
- Objetivo: Desarrollar la atención.
- Material: Cd con canciones infantiles, tarjetas.
- Desarrollo:

Los estudiantes se desplazarán libremente por el aula al ritmo de la música, mientras el docente reparte a cada uno una tarjeta con el imagen de un animal (habrá



tantos animales como parejas de niños se puedan agrupar). Cuando la música de detiene, los estudiantes deben emitir el sonido de su animal y hacer el movimiento característico de éste, y así encontrar a su pareja. Únicamente puede comunicarse median te dicho sonido, no con palabras.

Cuando todos estén emparejados, la música comenzará de nuevo y el profesor irá cambiando las tarjetas de los animales.

I. Práctica constante de movimientos alternos y simultáneos: el objetivo que se persigue es la educación progresiva de la motricidad automática de origen cerebeloso y la respuesta motora rápida.

➤ Actividad:

- Juego: “El Tren Ciego”
- Objetivo: Desarrollar la coordinación de los segmentos corporales.
- Material: Cd con canciones infantiles.

- Desarrollo:

Los jugadores con los ojos tapados se sitúan en columna, tomados de los hombros. El último miembro del grupo (maquinista) no se tapa los ojos.

El maquinista dirige el tren según el recorrido preestablecido. Por ejemplo: para girar a la derecha se golpea ligeramente el hombro derecho de la persona que se tiene delante, etcétera, hasta que el mensaje llega al primero del tren y ése lo ejecuta. Cuando un tren choca, queda averiado hasta que lo toca el maquinista del otro tren, con lo que se vuelve a circular. Periódicamente se cambian los roles.

J. Ritmos complejos: el objetivo es mejorar la modulación y la fluidez de la lectura, la construcción gramatical de la frase al escribir espontáneamente, la acentuación de las palabras.

➤ Actividad:

- Juego: “El Saltarín”
- Objetivo: Desarrollar la pronunciación y el ritmo.
- Material: Cd con canción infantil.

- Desarrollo:

Los estudiantes formados en un círculo escuchan la canción y ejecutarán lo que indica la misma.

Luego cantarán y realizarán simultáneamente todo lo que dice la letra de la canción.

➤ Canción:

- Buenos días amiguitos
- ¿Cómo están?
- ¡Qué bien!
- ¿Tienen deseos de jugar?
- Pues hagamos un círculo y comencemos a jugar.
- A saltar a saltar vamos todos a saltar, con un pie con un pie y nadie se

puede caer, con los dos con los dos lo quieren volver hacer.

➤ Regla:

El niño que se caiga sale del juego.

➤ Variante:

Diferentes formaciones.

K. Ejercicios constantes de relajación y fraseo: el objetivo que se persigue es mejorar la memoria auditiva, el sentido rítmico de la frase, mejorar la fluidez de la lectura, la construcción gramatical de la expresión oral o escrita y la comprensión inmediata de lo leído.

➤ Actividad:

- Juego: “La Hormiga y el León”
- Objetivo: Respirar de manera profunda.
- Material: Cd con música instrumental.

- Desarrollo:

Sentamos a los niños en círculo y les pediremos que respiren como lo haría un león, que es grande, fuerte y corre muy rápido. Para ello, el león precisa de una respiración más agitada y rápida.



Luego les pediremos que respiren como una hormiga, que es más pequeña y por tanto necesita respirar de manera más pausada y lenta.

Debemos intentar que acaben respirando como lo haría una hormiga.

II. PLAN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIGRAFÍA

Persigue como finalidad mediata el mejoramiento de la caligrafía y la coordinación viso - motora en el niño/a.

A. Ejercicios de coordinación ojo - pie: estos pueden incluirse dentro de los ejercicios corporales básicos. El objetivo es que se fijen por dónde caminan y que mejoren en su noción espacial y en la precisión motora del ojo y del pie.

➤ Actividad:

- “Caminar sobre la línea”

- Objetivo: Perfeccionar movimientos precisos y la coordinación gruesa

- Material: cinta adhesiva, cinta o pintura de distintos colores, tela, pies y figuras geométricas en fomis.

- Desarrollo:

Coloque la cinta en el suelo o tela, formando diferentes caminos si es posible con diferentes colores.

Asegurarse de que el niño observe los caminos a recorrer. Repita la actividad hasta que guarde el equilibrio mientras que se concentra en no dejar de pisarla



B. Ejercicios viso - espaciales: para trasladar progresivamente la noción de espacio al papel. Se realizan movimientos en el espacio que después se representan en el papel.

➤ Actividad:

- “Laberintos”

- Objetivo: Desarrollar la orientación espacial, observación y atención visual, mediante laberintos en papel, para que el niño adquiera motricidad fina y así tenga una buena caligrafía.

- Material: tiza o cinta engomada, hoja con laberinto.

- Desarrollo:

Realizar el laberinto en el piso para que el niño se desplace y encuentre la salida. En la medida que hace el recorrido se le solicita que describa oralmente la dirección que está tomando.

Posteriormente se entrega una hoja con el laberinto para que con el lápiz haga el recorrido. Realizar el trazo para marcar el inicio. Se repasa con el dedo para marcar el camino. Se debe motivar a trazar el camino sin levantar el lápiz

- Sugerencias:
 - Trabajar en un ambiente tranquilo y sin distracciones
 - Solicite al niño que deduzca en que consiste la actividad

C. Realización de actividades de la vida diaria: poner y quitar cosas, meterlas y sacarlas, abrochar y desabrochar ropa con diferentes broches y botones, verter líquidos de la jarra a los vasos, poner y quitar la mesa, comer con cubiertos, etc.

El objetivo que se persigue es mejorar la motricidad, la coordinación ojo - mano y la precisión motora requerida en actividades de la vida diaria. Esto, secundariamente, da confianza al niño/a cuando ve que todo lo hace bien.

D. Actividades manuales: pintura digital, pegada, modelada, doblada, recortada, hacer bolitas de papel con una mano, clavar, atornillar y desatornillar, modelar., etc. Esto tiene por objeto mejorar la sensibilidad y motricidad dígito - manual, indispensable en una buena caligrafía.

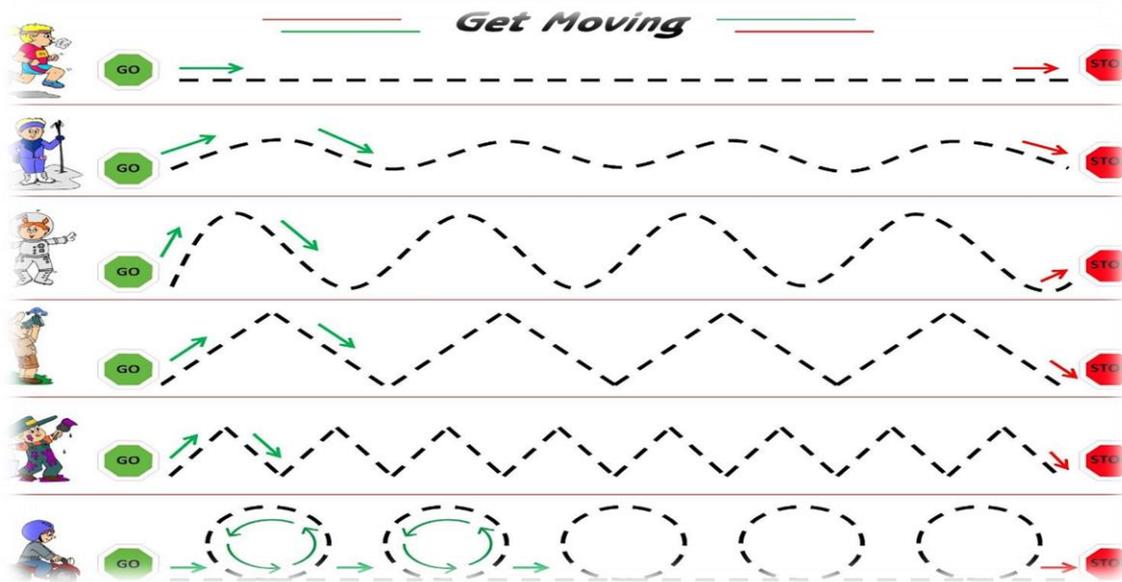
E. Ejercicios de coordinación ojo - mano: desde aventar globos hacia arriba y no dejarlos caer, seguir caminos, laberintos, y otras actividades que requieran coordinación viso - motora.

El objetivo es controlar los movimientos de la mano por medio de la vista, requisito indispensable en una buena caligrafía.

F. Ejercicios digitales: primero ejercicios de relajación dígito - manual. Después ejercicios digitales propiamente dichos. Tiene por objeto mejorar la sensibilidad y motricidad de los dedos de la mano.

G. Dibujo: prácticas de dibujo, desde lo más simple, hasta dibujo en perspectiva. Es muy importante el trazo del cubo y su aplicación en el dibujo, dando la impresión de tercera dimensión. tiene por objeto mejorar las gnosias viso - espaciales y superar las dispraxias.

H. Trazos básicos: secuencias de trazos. Ejercicios caligráficos. Estos ejercicios ya están encauzados directamente a la preparación para la escritura, como el último paso que le antecede.



III. PLAN GENERAL PARA PROBLEMA EN GNOSIAS. EDUCACIÓN PERCEPTUAL.

A. Ejercicios para mejorar las gnosias visuales: estos tienen por objeto mejorar la rapidez de la lectura y la ortografía.

Ejercicios de figura - fondo, rompecabezas, de complementación visual, de memoria visual.

- Actividad:
- “Imágenes incompletas”
- Objetivo: Reconocer de manera visual diferentes estímulos.
- Material: lámina con dibujo incompleto y opciones de respuesta.

- Desarrollo:

Lo primero es colocar la lámina frente al estudiante, solicitándole que trate de reconocer de qué objeto se trata.

Luego se solicita que identifique la parte significativa que le hace falta para completarlo y reconozca el objeto de que se trata.



B. Ejercicios para mejorar las gnosias auditivas: realización de órdenes absurdas, órdenes complejas con dos, tres o cuatro acciones en cada una, memorización de rimas, repetición de frases cada vez más largas, ejercicios constantes en los que se alterna: relajación y fraseo, repetición de claves rítmicas complejas, ejercicios para hacer síntesis oral de palabras dichas por sílabas o por letra, ejercicios de figura - fondo auditivo. A través de estas prácticas se pretende afirmar el sistema fonémico - gráfico del idioma, como fase preparatoria para la lecto - escritura.

C. Ejercicios para mejorar las gnosias táctiles: pintura digital; modelado en barro; ejecución de trazos en arena; modelado en plastilina, cerámica; ejercicios para distinguir: volúmenes y figuras de forma diferente, contornos, tamaños, pesos, texturas, trazos, letras y números, por medio del tacto únicamente.

D. Ejercicios para mejorar las gnosias espaciales: a través de ejercicios de imitación motora simple. A través de prácticas de dibujo de imitación.

E. Ejercicios para mejorar las gnosias temporales: ritmos lentos - rápidos. Uso del calendario. Dibujos de acciones en diferentes horas del día. Ordenar estampas en orden cronológico. El reloj.

- Actividad:
- “Organización de secuencias”
- Objetivo: Ordenar secuencias de un proceso.

- Material: lámina con gráficos.
- Desarrollo:

Se presenta al niño una lámina con imágenes ubicadas en desorden, solicitándole que en forma verbal describa cada imagen.

Luego se le pide que explique oralmente, cuál sería la secuencia lógica el proceso, señalando el orden.



Finalmente que ponga el código correspondiente que establezca la secuencia correcta.

F. Gnosias corporales: dibujos para completar, rompecabezas, loterías, dominós de cuerpos humanos y de animales.

IV. PLAN GENERAL PARA FAVORECER LA EVOLUCIÓN LINGÜÍSTICA

A. Ejercicios de asociación de movimientos con la palabra.

- Actividad:
 - Juego: “El Cocodrilo Dante”
 - Objetivo: Coordinar gestos comprendiendo la canción.
 - Material: Cd con canción infantil.
- Desarrollo:

Solicitar a los niños/as que se ubiquen, de pie, formen un círculo o un semicírculo, para que de esta manera sea más sencillo reproducir la canción e imitar los gestos.

Escuchar la canción, entonarla y ejecutar los movimientos. Podrá llevarse a cabo en el aula, en la sala de psicomotricidad o el aire libre si el tiempo lo permite.



➤ Variación:

Distinguir las principales nociones y relaciones espaciales con referencia a sí mismo (izquierda, derecha, delante, atrás).

Durante la actividad se puede incluir más ordenes, dependiendo del tema que se esté tratando, se puede añadir movimientos rápidos o lentos.

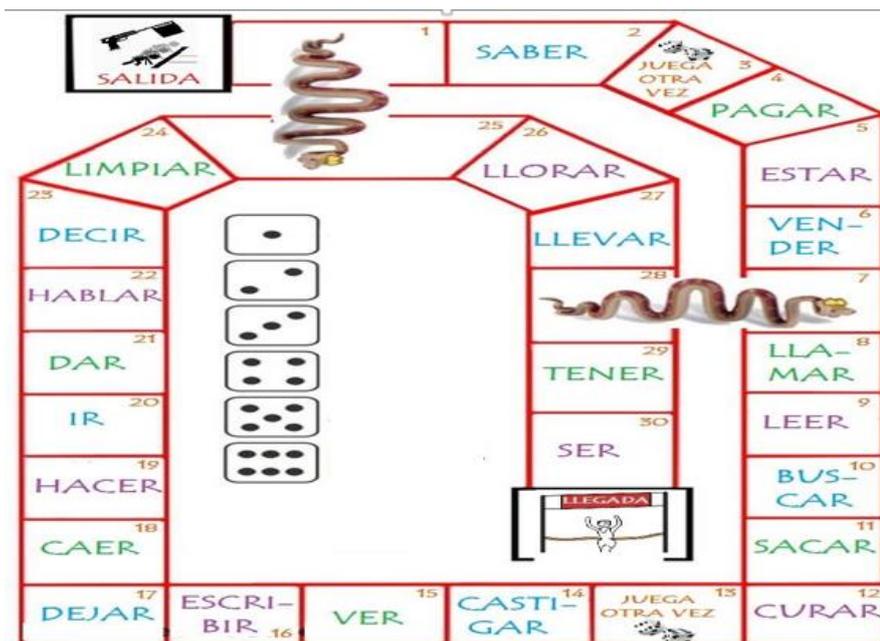
B. Representación de verbos con acciones.

➤ Actividad:

- Juego: “Mis acciones y oraciones”
- Objetivo: Incrementar vocabulario.
- Material: Cartón, marcadores, gráficos.

- Desarrollo:

Para este juego los participantes tienen que estar muy atentos y saber que al momento de lanzar el dado tendrán que leer la acción sobre la que se encuentran y decir una oración o a su vez decir los tiempos en los que puede estar dicha acción. Los dos participantes deberán lanzar los dados hasta que alguno de los dos llegue a la meta y sea declarado como el rey del de las acciones y oraciones.



C. Ejercicios de concentración y de respuesta rápida.

➤ Actividad:

- Juego: “Descubriendo imágenes y palabras”

- Objetivo: Reconocer el lugar de cada imagen a través de la concentración, para mejorar su aprendizaje

- Material: Fomix, imágenes, palabras, sobres

- Desarrollo:

1. Observar la ubicación de cada palabra o imagen.

2. Guardarlas en su respectivo lugar.

3. Dar una vuelta en su lugar de partida para distraer la memoria y lograr su concentración.

4. Descubrir un sobre para encontrar su pareja entre los demás.

5. Poco a poco descubrir las parejas de imagen y palabras.



D. Ejercicios rítmicos.

➤ Actividad:

- Juego: “Ritmo musical de Halloween”
- Objetivo: Contribuir al desarrollo cognitivo y lingüístico.
- Material: computador

- Desarrollo:

Este es un ritmo que los niños deben seguir, de acuerdo a las órdenes que presenta el juego en la computadora, las cuales se siguen en referencia a códigos de color o imágenes.

Se puede jugar con ellos a llevar estos ritmos más rápido o más despacio, eso sí, siempre manteniendo una pulsación regular y constante.

Estos ejercicios se convierten en una aventura musical para los niños, donde además, interviene la imaginación de que figura sigue donde aprenden jugando con la memoria.

Ayuda a desarrollar la memoria visual y auditiva y aumenta las capacidades lingüísticas.



E. Ejercicios de clasificación de cosas por tamaño, formas, colores, por su utilidad,

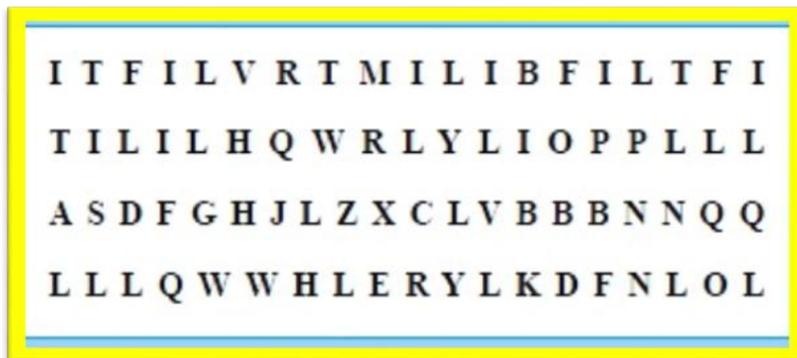
etc.

➤ Actividad:

- Juego: “Buscar la letra repetida”
- Objetivo: Ejercitar la concentración en el proceso de clasificación.
- Material: tablero con letras, elástico, letras en fomix.

- Desarrollo:

Rodear con un elástico la letra que se repite y la que se encuentra en múltiples ocasiones y que esta entremezclado con otras que se deben ignorar.



F. Ejercicios de asociación y vocabulario: de sustantivos de significado parecidos. De antónimos o palabras de significado opuesto. De sustantivos con verbos. De sustantivos con adjetivos. De sustantivos con artículos. De adjetivos con adverbios, etc.

➤ Actividad:

- Juego: “Campo Semántico”
- Objetivo: Identificar palabras de la misma categoría gramatical que compartan un núcleo de significación común.

- Material: láminas con diversidad de figuras, tarjetas,

- Desarrollo:

Los niños deben de identificar cada elemento de la lámina, y luego seleccionar aquellas imágenes que pertenecen a un mismo campo semántico, porque tienen un rasgo común, por ejemplo: carro, avión, barco, caballo, etc., son medios de transporte.

A medida que selecciona los elementos, debe describirlos y finalmente indicar el significado común entre ellos.



V. PLAN GENERAL PARA CORREGIR LOS ERRORES DE ARTICULACIÓN O DE LA PALABRA.

A. Ejercicios de discriminación fonémica.

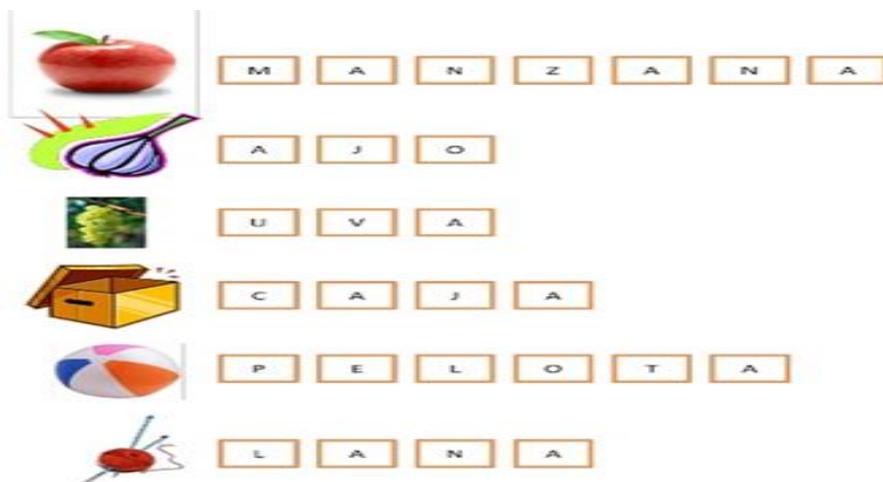
- Actividad:
 - Juego: “Arbolito, arbolito”
 - Objetivo: Identificar fonemas por su sonido y grafía, para articular palabras con claridad.
 - Material: Papelote con el dibujo de un árbol, cartulinas de colores.
 - Desarrollo:

En esta actividad se utiliza un árbol grande; en sus hojas van pegados fonemas que son desprendidos por los niños para formar palabras que comiencen con dicho fonemas, por ejemplo: m, s, etc.



B. Ejercicios de síntesis y análisis oral de palabras. Por sílabas. Por letras.

- Actividad:
 - “Deletreo”
 - Objetivo: Identificar fonemas y su correspondiente sonido, en la estructuración de las palabras.
 - Material: Cartillas con fonemas, tarjetas con figuras.
 - Desarrollo: Las cartillas van a estar en desorden en el piso y a la orden del docente cada niño va a buscar las letras y formar la palabra correspondiente a las figuras presentadas.



C. Ejercicios de figura - fondo auditiva.

➤ Actividad:

- “Reconocer sonidos”
- Objetivo: Identificar voces y sonidos para diferenciarlos en su contexto.
- Material: Cd con sonidos, cartillas con imágenes.

- Desarrollo:

Los niños escuchan los sonidos seleccionados, luego ellos seleccionan la cartilla que corresponde a cada uno.

D. Ejercicios para mejorar la sensibilidad y motricidad de los órganos de articulación.

Ejercicios pasivos. Ejercicios activos frente al espejo: de labios, lengua y paladar. Ejercicios de soplo y absorción. El método para corregir los hábitos lingüales en la deglución. Ejercicios de articulación de letras, sílabas y palabras.

➤ Actividad:

- “Ejercicios respiratorios”
- Objetivo: Modular la respiración y aumentar la capacidad respiratoria.
- Material: sencillos y cotidianos como: globos, velas, etc.

- Desarrollo:

- Adoptar una postura adecuada.
- Aspirar y expulsar el aire por la nariz.
- Aspirar y expulsar el aire por la boca tratando de apagar la vela.
- Aspirar e inflar globos.
- Aspirar y expulsar el aire, pronunciando un sonido específico.



E.

Ejercicios de lecto - escritura de los fonemas y palabras que se han articulado defectuosamente.

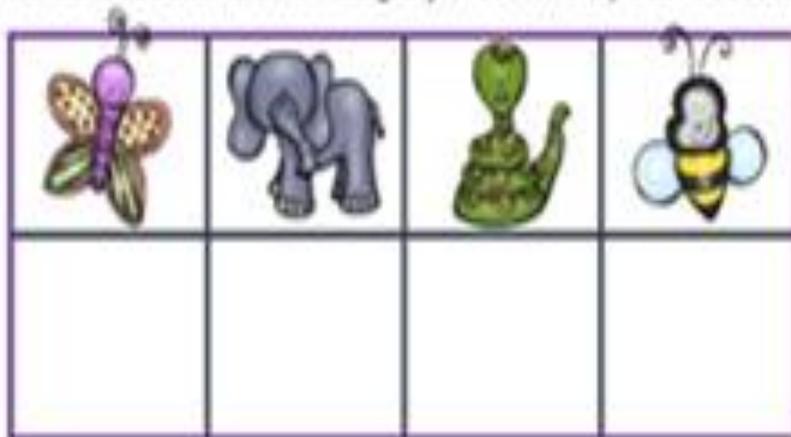
Articulación de las letras, sílabas y palabras que se están corrigiendo, hablando a la vez que se escribe. Además, al corregir un fonema hay que analizar qué órganos intervienen en su punto de articulación, y de acuerdo con esto, tratar de mejorar su sensibilidad y motricidad.

- Actividad:
 - “Fonemas y palabras”
 - Objetivo: Identificar sílabas que componen una palabra.
 - Material: Alfabeto móvil, imágenes.

- Desarrollo:
 - Observar las imágenes e indicar su nombre.

Palabras secretas

Escribe la inicial de cada uno de los dibujos y encuentra la palabra escondida



- Seleccionar el fonema inicial del nombre de cada imagen.
- Leer la palabra que se ha formado con cada fonema seleccionado.

Para concluir, es necesario considerar que en el aula regular conviven niños que plantean a la educación ordinaria problemas complejos, niños que no se ajustan a los procedimientos y métodos habituales, por lo que no pueden alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.

Por ello se debe considerar el axioma de que en la educación es muy importante el trazado del plan, la selección de procesos metodológicos y estrategias participativas que involucren a todo el grupo clase.

La razón del fracaso de ciertos procedimientos pedagógicos con niños que presentan una dificultad mayor para acceder a los aprendizajes comunes no estriba únicamente en las limitaciones del caso, sino también, y principalmente, en la clase de educación planteada para un proceso educativo realmente inclusivo.



Bibliografía

Asamblea Constitucional del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*.

Retrieved from

http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

BBC MUNDO. (2016, febrero 10). *Redacción*. Retrieved from

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm

Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer Supports and inclusive education: an underutilized resource. . *Theory into Practice*, 45(3), 224 - 229.

Brown, L., Nietupski, J., & Hamre - Nietupski, S. (2007). Criteris de funcionalitat última. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 11(1), 53.

Cohen, E., & Lotan, R. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms; Sociological theory in practica*.

Dieker, L. (2009). *The University of Kansas*. Retrieved from http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching

El Comercio. (2017, octubre). *El Comercio.com*. Retrieved from <http://www.elcomercio.com/tendencias/alumnos-pruebas-pisa-ecuador-educacion-escuelas.html>

Estadística Educativa. Reporte de indicadores. (2015, marzo). Retrieved from https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Integración Educativa y prácticas efucaces en el aula*.

Foro Mundial para la Educación - Marco de Acción de Dakar. (2000, abril 26-28). *UNESDOC*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

INEC. (2016). *INEC*. Retrieved from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion-de-calidad/>

Mayol, M. (2018). *OMEPLatinoamérica*. Retrieved from <http://www.omeplatinoamerica.org/quienes-somos/>

Ministerio de Educación. (2013). Retrieved from https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación. (n.d.). Retrieved from <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>

Ministerio de Educación. (2017). *Ministerio de educación*. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/RENDICION-DE-CUENTAS-2017.pdf>

- Muntaner, J. (2017). Prácticas Inclusivas en el aula ordinaria. (12, Ed.) *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).
- NACIONES UNIDAS. (2018). Retrieved from <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Nieto, M. (1980). *El niño disléxico*. México.
- OMEP Latinoamérica. (2018). Retrieved from <http://www.omeplatinoamerica.org/category/ideario/declaraciones/>
- Parrilla, Á. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. Gobierno Vasco.
- Pujolás, P. (2012). Aulas Inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Real Academia Española. (2018). *RAE*. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educacao inclusiva. Inclusao e educaco: doze olares sobre a educacao inclusiva. *Summus*, 299 - 318.
- Sacristán, J. G. (2000). La construcción del discurso acerca e la diversidad y sus prácticas. In atención a la diversidad. In *Atención a la Diversidad* (pp. 11-36). Barcelona: Graó.
- Skliar, C. (2016). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Yi3jvnHR4dY>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas; un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea.
- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentietong. Enhace learning with technology*.
- Torres, R. (2017). Retrieved from <http://otra-educacion.blogspot.com/2014/03/que-es-una-educacion-de-calidad.html>
- UNESCO. (2011). *Unesco*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- UNESCO. (2016, 07 15). Retrieved from http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/263_million_children_and_youth_are_out_of_school_from_primar/

UNESCO. (2017, diciembre 21). Retrieved from <https://es.unesco.org/news/promover-derecho-educacion-y-ods-4-haiti>

UNESCO. (2018, febrero). Retrieved from <https://es.unesco.org/news/cada-cinco-ninos-adolescentes-o-jovenes-del-mundo-no-esta-escolarizado>

Windle, R., & Warren, S. (2013). *Collaborative problem solving: steps in the process*. Retrieved from <http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm>.

Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. Pearson.

GALERÍA DE FOTOS









