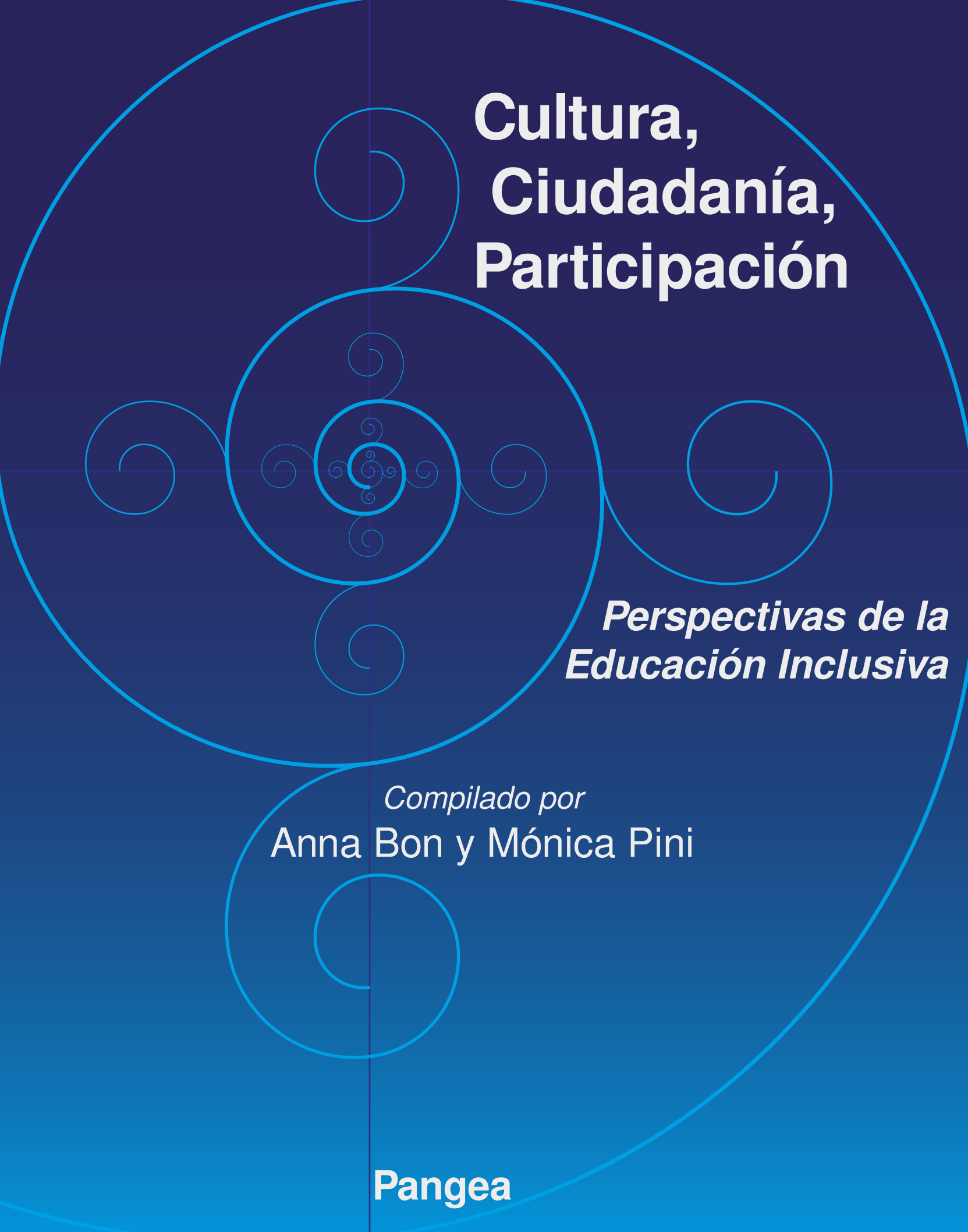




Cultura, Ciudadanía, Participación

*Perspectivas de la
Educación Inclusiva*

Compilado por
Anna Bon y Mónica Pini

Pangea

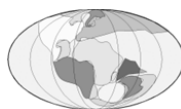
Cultura, ciudadanía, participación

Cultura, ciudadanía, participación

Perspectivas de la educación inclusiva

Compilado por

Anna Bon y Mónica Pini



Pangea

© 2019 Derechos reservados por los autores de cada capítulo

Publicado por Pangea, Amsterdam, Países Bajos.

Primera edición: septiembre de 2019

NB: En el texto del libro en español se utiliza de modo genérico el masculino para facilitar la lectura, pero siempre se tiene presente y se considera la dimensión de género

ISBN 978-90-78289-15-9 Libro en rústica, versión en español

ISBN 978-90-78289-16-6 Versión PDF en español

Versión inglés compilada por Anna Bon, Mónica Pini & Hans Akkermans – *Culture, citizenship, participation – Comparative perspectives from Latin America on inclusive education*

Edición técnica, asistencia, revisión: Gerry Bruil

Diseño gráfico: w4ra.org

ISBN 978-90-78289-17-3 Libro en rústica, versión en inglés

ISBN 978-90-78289-18-0 Versión PDF en inglés

Esta publicación fue realizada con soporte de la Union Europea en el marco del programa Erasmus+ Key Action 2 Capacity building in the field of Higher Education de la Unión Europea (2016-2019). El libro es uno de los resultados concretos del proyecto TO-INN. (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>



ÍNDICE GENERAL

Presentación.....	vii
Parte 1_La inclusión en la educación como meta	15
Capítulo 1_Las Claves de la desigualdad educativa en Honduras	17
Capítulo 2_La educación inclusiva en la Educación Superior en Bolivia	37
Capítulo 3_La educación inclusiva: perspectivas desde Italia y Chile.....	53
Capítulo 4_“Bullying”, una amenaza para la inclusión educativa.....	65
Parte 2_La innovación en la educación	87
Capítulo 5_“Enfoque”, una propuesta de educación por el arte en Colombia	89
Capítulo 6_Enseñanza bimodal en la Educación Superior en Argentina	105
Capítulo 7_e-Learning en la educación superior en Paraguay y Bolivia.....	119
Parte 3_Dimensiones de la educación inclusiva	139
Capítulo 8_Un instrumento para conocer a los estudiantes	141
Capítulo 9_Pensar la experiencia educativa entre ecos y encuentros	171
Parte 4_Tecnologías de Información y Comunicación en la educación	189
Capítulo 10_Tecnologías digitales, fondos públicos y políticas privadas	191
Capítulo 11_Aprendizaje-servicio como método educativo inclusivo	209
Parte 5_El idioma: llave u obstáculo hacia la educación inclusiva	227
Capítulo 12_El inglés en el contexto universitario ecuatoriano	229
Capítulo 13_El inglés ¿un reto para una educación inclusiva y equitativa?	251
Las editoras de este libro	271
Autores y contribuyentes	272

Presentación

La presente publicación es fruto de la colaboración entre personas e instituciones del proyecto From Tradition to Innovation in Teacher-Training Institutions (TO INN), con número de referencia 573685-EPP-2016-1-ES-EPP KA2-CBHE-JP, financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus+ Key Action 2 Capacity Building. Se trata de una iniciativa coordinada por la Universidad de Barcelona en la que participan 21 instituciones de Educación Superior y un centro de formación de siete países de América Latina (Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, Bolivia y Paraguay) y cinco países de la UE (España, Italia, Holanda, Francia y Portugal).

El proyecto parte de un enfoque sistémico de la Educación Superior y tiene como finalidad promover la calidad en las universidades donde se forman futuros maestros y maestras y otros profesionales del mundo educativo. Pretende fortalecer la dimensión social, la pertinencia curricular y la innovación docente en los singulares contextos formativos para impactar en las políticas y la gobernanza institucional. Las dimensiones implicadas se articulan en los ejes: cultura, ciudadanía y participación, cohesión social y cultura digital.

Este libro es una obra polifónica que responde a las realidades complejas, a los contextos diversos, a los intereses académicos y a los objetivos del proyecto, pero, sobre todo, es un ejemplo de colaboración e interés en torno a la educación inclusiva, la equidad y el justo desarrollo de la Educación Superior. Muchos de sus textos son de autores y autoras de diversas instituciones y países que aúnan sus conocimientos e intereses en torno a los temas que nos identifican en este proyecto y que suponen el aliento y la fuerza para continuar en el camino, que se hace al andar, en esta colaboración internacional.

Alejandra Montané
Coordinadora del proyecto TO-INN
Universidad de Barcelona

.

Introducción

La *educación inclusiva* representa una educación de calidad para *todos*, independientemente de la condición social y económica, ubicación geográfica, etnia, género, edad, cultura o idioma. A pesar de los esfuerzos continuos para lograr esta meta, conforme con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS: Objetivo 4), los grandes desafíos permanecen.

Este libro, resultado emergente de una colaboración intensa entre veintidós universidades en América Latina y Europa, pretende ser el testimonio documentado de parte de lo ocurrido, reflexionado e investigado en diferentes aspectos de los sistemas de educación y de la formación docente en América Latina y Europa, y aportar un conocimiento necesario y valioso para fortalecer argumentos acerca de los sentidos de la educación, en el debate imprescindible para su mejoramiento.

En la colaboración de autores de diferentes latitudes y continentes, el libro está organizado en secciones que abordan algunas de las dimensiones que componen este proyecto: la inclusión educativa y sus dimensiones, la innovación pedagógica, y las tecnologías de la información y la comunicación en educación, orientadas a ampliar la inclusión social y extender la cobertura de la educación dentro los sectores sociales menos favorecidos.

Cada capítulo corresponde a un particular contexto histórico, político, social, financiero, que da lugar a diferentes casos, políticas, niveles de análisis y también a diferencias conceptuales. No obstante, lo que atraviesa todo el libro es la inquietud por la educación como derecho, amenazado por la creciente mercantilización de todos los sectores de la vida, y condicionada por la desigualdad social estructural.

En una época en que la cultura digital y los medios de comunicación atraviesan y modifican la cotidianidad y los modos de percibir el mundo, desde la Educación Superior, y en particular, desde la formación docente, se nos plantea no solamente la necesidad de mejorar y actualizar la enseñanza y la investigación, sino de comprender e interpretar la realidad en su rápido devenir. Creemos que educación y cultura no pueden separarse si aspiramos a contribuir con la formación de ciudadanos que participen activamente en función del bienestar de las

mayorías. Para avanzar en una real democratización de la educación y de la sociedad es preciso que las prácticas docentes se propongan integrar a los estudiantes en procesos de lectura crítica, análisis, comprensión y desnaturalización de los fenómenos mediáticos que los atraviesan.

Los procesos de cambio social y educativo acontecidos en los últimos años han puesto en tela de juicio tanto las instituciones sociales como las categorías con las que solíamos pensarlas. Las políticas educativas inclusivas, cuando existen, se insertan en un eje de tensiones alrededor de lo común y lo diverso, que requiere abordajes variados.

Desde la lógica de la inclusión y la formación de ciudadanos y en el marco de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las instituciones de educación superior – donde confluyen diversos mundos culturales – necesitan replantearse perspectivas y estrategias para desarrollar procesos pedagógicos contruidos a partir de las identidades y necesidades de los estudiantes, promover propuestas de enseñanza que integren los saberes que los alumnos poseen, y promover formas de participación crítica para estudiantes y docentes.

Para las editoras, este libro significa una oportunidad para abreviar la distancia entre la cultura universitaria presa de las tradiciones, con sus iniciativas de cambio, y la cultura en la que están inmersos los estudiantes y otros sectores de las comunidades, atravesada por la influencia de los medios y el mercantilismo, con el propósito de compartir saberes y experiencias y desarrollar ciudadanías democráticas.

El libro se estructura en cinco partes: 1) La inclusión en la educación; 2) La innovación en educación; 3) Dimensiones de la educación inclusiva; 4) Tecnologías de la información y la comunicación en educación; y 5) El idioma: llave u obstáculo hacia la educación inclusiva.

La primera parte, cuyo eje es la inclusión en educación, se compone de 4 capítulos. Comienza con el texto de Ricardo Morales, Carla Leticia Paz, Mario Alas Solís, German Moncada y Russbel Hernández Rodríguez, “Las claves de la desigualdad educativa en Honduras”. Se trata del segundo país más pobre de América Latina y uno de los países más desiguales del mundo. Partiendo de un concepto de desigualdad social y basado en datos empíricos, se analizan los principales factores que caracterizan la desigualdad educativa: las dificultades de acceso, permanencia y egreso de los alumnos, la influencia de las condiciones socioeconómicas en el logro educativo, las asimetrías regionales, las brechas entre lo urbano y lo rural, las

inequidades de género y las dificultades particulares de los pueblos indígenas, en función de que comprender la desigualdad educativa es crucial para pensar una sociedad hondureña más justa.

Le sigue el capítulo de María Luz Mardesich, Cristian Torrez y Noemí Uriarte, “La educación inclusiva en las instituciones de Educación Superior en Bolivia”. Con el marco legal y conceptual del Sistema Educativo Plurinacional, se detallan los avances y orientaciones de la Educación Superior en particular, con el enfoque de Educación inclusiva, a fin de facilitar su concreción a través, principalmente, del desarrollo curricular.

El tercer texto de este apartado se refiere a “La Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente en Italia y América Latina”, con la autoría de Fausto Presutti y Pablo Castillo Armijo. Este artículo describe las características y funciones de la Inclusión Educativa en una perspectiva social, presentando el modo en que Italia ha implementado la Educación Inclusiva, los principales enfoques que se han desarrollado hasta ahora en América Latina, y las perspectivas de mejora educativa establecidas por las organizaciones internacionales y algunos de los principales autores del campo.

Con “Bullying: una amenaza para la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales”, escrito por Anabel Alcívar, de Ecuador, y Antonio J. Rodríguez-Hidalgo, de España, se completa esta primera parte. El texto analiza características y del bullying como fenómeno violento que atenta contra los procesos inclusivos de estudiantes con necesidades educativas especiales. Desde una mirada global y regional, a 25 años de la propuesta de escuela inclusiva y de su impacto en las políticas educativas de la mayor parte de los países, se presentan también sugerencias y reflexiones para abordar el acoso escolar desde la práctica educativa inclusiva.

La segunda parte, referida a la innovación en educación, consta de tres capítulos. El primero, de Rocío Polanía Farfán (Colombia), se titula “‘Enfoque’: una propuesta alternativa de educación por el arte”. Se trata de un proyecto de creación audiovisual que se viene desarrollando con niños de 6 a 15 años del “Resguardo indígena de Potreritos” del pueblo de los Nasa, ubicado en los Andes colombianos, con el fin de contribuir al fortalecimiento del concepto de identidad. La propuesta apunta a establecer una serie de cuestionamientos, discusiones e inquietudes frente a las políticas educativas actuales que permitan poner en escena, y en relación equitativa, lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar, sentir y vivir distinto.

El siguiente capítulo aborda la “Enseñanza bimodal en la Educación Superior: el desafío de inclusión con calidad”, con la autoría de Karina Lastra y Ana Cambours de Donini. Se presentan los avances del proyecto de investigación “Nuevos escenarios y demandas a las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense”, desarrollado en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Se describe y analiza el proceso de institucionalización de una propuesta de enseñanza bimodal en una carrera de grado de la Escuela de Humanidades. Se presta especial atención tanto al análisis crítico de los supuestos pedagógicos como al estudio de las posibilidades innovadoras – para el mejoramiento de la enseñanza – que puede generar la bimodalidad.

El apartado concluye con el capítulo “Innovación educativa en los postgrados en educación de Paraguay y Bolivia”, de Javier Numan Caballero Merlo, Blanca Duarte Servián, Clara Almada y Noemí Uriarte Sánchez. Es un estudio de casos de la Universidad Autónoma de Asunción, la Universidad del Cono Sur de las Américas y la Universidad San Ignacio de Loyola, fruto de la colaboración entre tres universidades y cinco colegas de los dos países. En el mismo se aborda el desarrollo de la competencia digital en la práctica educativa de posgrado, como innovación y al mismo tiempo como buena práctica institucional. Se considera una herramienta adecuada para democratizar el sistema educativo, ampliando su cobertura, consiguiendo mayor retención, con costos bajos, y superando distancias y desigualdades

La Parte 3: Dimensiones de la educación inclusiva, incluye dos capítulos. El primero, “Dimensión social y universidad. Diseño y aplicación de un instrumento para conocer a los estudiantes universitarios de educación”, fue elaborado por Alejandra Montané, Juan Llanes, Isaac Calduch, Gabriel Hervás, Jordi Méndez y Judith Muñoz, de la Universidad de Barcelona. Plantea el objetivo de situar conceptualmente la relevancia de la dimensión social – en el marco del proyecto TO INN (Erasmus) – señalando la necesidad de estudiar las barreras que encuentran los estudiantes para culminar con éxito su paso por la Educación Superior y describir el proceso de diseño y elaboración de un instrumento útil para su análisis y estudio. Al final del texto, como anexo, se presenta a la comunidad académica el cuestionario creado, probado y validado para el estudio de las condiciones de vida, participación, características sociodemográficas y motivación de los estudiantes de educación de las universidades de formación del profesorado u otras que ofrezcan estudios relacionados con la educación.

El segundo texto de esta sección, de Alejandra Manena Vilanova, Christian Mendieta, Verónica Tacuri, Silverio González Téllez de la Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador, se denomina “Pensando la experiencia educativa en América Latina entre ecos y

encuentros”. El capítulo reflexiona acerca de la experiencia educativa desde el proyecto TO INN, como efectos del proyecto generados por textos y discusiones internas, que han permitido recorrer y escuchar la manera como las distintas universidades latinoamericanas se han ido constituyendo. A través del análisis documental, pero también tomando aspectos históricos que han conformado su mirada sobre lo curricular, la gobernanza, la innovación y la participación, busca conceptualizar cómo se constituye la experiencia educativa, bajo una perspectiva crítica, dentro de las universidades que han participado en este proyecto, para que este análisis permita, a quien lee, reconocer trayectos, límites, posibilidades, derivas y fisuras en el camino desde la tradición a la innovación.

Dos textos conforman la Parte 4, Tecnologías de la Información y la comunicación en la educación. El primero es “Tecnologías digitales en educación, fondos públicos y políticas privadas”, cuya autora es Mónica Pini (UNSAM). Como parte de un proyecto de investigación, el texto analiza las propuestas educativas por parte de fundaciones y ONG ligadas a grandes corporaciones empresarias y sus marcos, que se multiplican particularmente en lo referido a las tecnologías digitales. Se caracteriza dichas acciones como instituyentes de sentidos y de funciones que corresponden y sustituyen al Estado, en el marco de la creciente mercantilización de la educación, y se busca aportar al debate acerca del papel del estado frente a las empresas y sectores privados en términos del cumplimiento del derecho universal a la educación. Si bien el estudio se realiza en Argentina, da cuenta de un fenómeno mucho más amplio que se despliega en el contexto internacional.

Le sigue el capítulo de Anna Bon, Hans Akkermans, Victor de Boer, Jaap Gordijn de VU Amsterdam, y Cheah Wai Shiang de Universiti Malaysia Sarawak cuyo título es “Aprendizaje-servicio como un método educativo inclusivo y solidario para hacer frente a realidades complejas”. El artículo presenta un curso diseñado con los principios y la metodología del aprendizaje servicio, organizado conjuntamente por la Vrije Universiteit Amsterdam y la Universiti Malaysia Sarawak, para estudiantes de Informática, Ciencias de la Información e Inteligencia Artificial. En aprendizaje-servicio los estudiantes participan activamente en proyectos de innovación, colaborando con comunidades, con la meta de satisfacer sus necesidades dentro de la realidad compleja de sus entornos. Se propone aprendizaje-servicio como modelo pedagógico en el currículo académico en tecnologías de la información y comunicación. Se discuten el diseño del curso, su marco teórico, las experiencias del curso realizado y sus resultados y evaluación.

La última parte se refiere al idioma como clave u obstáculo para la educación inclusiva. Este apartado comienza con “El inglés como lengua extranjera en el contexto universitario ecuatoriano”, cuyos autores son Eder Intriago, Jhonny Villafuerte, Johanna Bello y Doris Cevallos de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Este capítulo se basa en una investigación que tiene como objetivo explorar los aspectos concernientes a la política pública, al currículo y los desafíos que tiene la enseñanza de inglés en Ecuador con respecto a la superación de la brecha que ha surgido entre las personas que hablan inglés y las que no lo hablan.

El libro finaliza con un capítulo de Marco Tulio Artunduaga Cuellar de la Universidad Surcolombiana: “El inglés: ¿un reto para una educación inclusiva y equitativa en Colombia ?” En este estudio se indaga la viabilidad de los planes nacionales de bilingüismo para el contexto colombiano, y se reflexiona si la meta de lograr un país bilingüe es realizable o utópica. Con un estudio de caso en la Universidad Surcolombiana, se analiza la debilidad de estrategias actuales de diseño e implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación superior, mostrando que sin estrategia de mejora, esta situación continuará ofreciendo oportunidades únicamente para algunos grupos e individuos, en tanto continuará generando procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social.

Anna Bon y Mónica Pini

Septiembre 2019

PARTE 1

La inclusión en la educación como meta

CAPÍTULO 1

LAS CLAVES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN HONDURAS

Ricardo Morales Ulloa, Mario Alas Solís, Russbel Hernández Rodríguez,
German Moncada Godoy

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Palabras clave: Desigualdades sociales, desigualdades educativas, acceso educativo, rezago educativo, calidad educativa.

Resumen

La desigualdad es un tema de amplio debate en la sociología de la educación, el cual inicia en los años sesenta cuando se cuestionan las posibilidades de la educación como factor de movilidad social ascendente. El Informe Coleman publicado en los Estados Unidos en 1966, por ejemplo, afirmó que el origen social de los alumnos es determinante para el logro educativo, y Bourdieu en Francia investigó cómo la escuela es un medio de reproducción de las desigualdades sociales basado en el handicap cultural de las clases pobres. Desde esta perspectiva, en este artículo se aborda el caso de Honduras, el país más pobre de América Latina y uno de los más desiguales del mundo. Asumiendo que la sociedad hondureña está construida sobre estructuras de desigualdad, en este artículo, utilizando datos empíricos, se analizan los principales factores que caracterizan la desigualdad educativa y su estrecha relación con las desigualdades sociales imperantes. Comprender este fenómeno es crucial para pensar una sociedad más justa.

Introducción: El contexto socio-político de la desigualdad

Honduras es un pequeño país situado en el centro del continente americano y dividido administrativamente en 18 departamentos. A pesar de su tamaño (118,472 kilómetros cuadrados) tiene una gran variedad de climas y condiciones geográficas, con tierras cálidas y secas en el sur, montañas en el centro, planicies y selvas tropicales en el norte (D'Ans, 2007).

En el año 2018, según el Instituto Nacional de Estadísticas, el país tiene una población de 9.1 millones de habitantes de los cuales 53% viven en áreas urbanas y 47% en áreas rurales, conformando una densidad de 81 habitantes por kilómetro cuadrado. La población de Honduras está compuesta en 90% por mestizos, 2% por afro-hondureños (garífunas e isleños), 7% por pueblos indígenas, con lo cual al menos 9% de la población tiene una lengua materna diferente del español, que es la lengua oficial del país (INE 2019).

La alta tasa de natalidad y el crecimiento anual de la población de 1.9%, la duplicó en los últimos 25 años y modificó los patrones de asentamiento, cambiando de una mayoría rural a una principalmente urbana que se concentra en el corredor más desarrollado del país, sobre todo en Tegucigalpa, la capital, y en el Valle de Sula, la región más industrializada y económicamente dinámica (INE 2019). En términos de indicadores socioeconómicos, Honduras es el segundo país más pobre de América Latina después de Haití y ocupa el lugar 133 en el Índice de Desarrollo Humano Mundial (PNUD 2019) de una lista de 189, considerado como desarrollo humano medio bajo.

Según el Banco Mundial (2019) el 63% de la población de Honduras vive por debajo de la línea de pobreza, situación que afecta de manera particular a la población rural, donde predomina la agricultura de subsistencia y cuyos hogares son altamente vulnerables a los desastres naturales y a eventos relacionados como el cambio climático. Utilizando la medida de la CEPAL (2017) – basada en una canasta de necesidades básicas – el 82% de la población en áreas rurales se encuentra en situación de pobreza mientras que en las áreas urbanas este indicador llega a dos tercios. Los grupos más vulnerables son los niños que sufren los niveles de pobreza más altos que los adultos, en el año 2017 el 83% de los menores de 15 años vivía en hogares que no alcanzan a cubrir sus necesidades básicas, y esta problemática se acentúa en los departamentos con mayoría de población indígena. Pero Honduras no es solamente un país pobre sino también uno de los más desiguales del mundo. El indicador GINI de 58.7% y la concentración del 60% de la riqueza en el 20% de los más ricos (CEPAL 2017), es una evidencia de una brecha profunda entre ricos y pobres. Esta desigualdad se transforma en exclusión de derechos fundamentales, como en este caso la educación cuyo acceso y progreso está determinado en buena medida por el origen social de las personas. Datos del INE (2018) muestran por ejemplo que el ingreso de hogares cuyos jefes de familia tienen educación superior completa, puede ser ocho veces mayor que el de aquellos hogares cuyos jefes de familia no tienen ningún nivel educativo.

En relación con la equidad de género, el Informe de Desarrollo Humano del 2011 (PNUD 2012) destaca que, en términos de acceso a oportunidades de desarrollo humano, las mujeres están más excluidas que los hombres. Este informe enfatiza, que si bien las mujeres presentan mayor potencial que los hombres en lo que se refiere al conocimiento medido por tasas de alfabetización y asistencia en todos los niveles educativos, existen brechas evidentes en lo que respecta a ingresos, acceso a puestos de decisión en el campo económico y oportunidades de participación política.

Con respecto a la política, Honduras es un país muy inestable. Desde la independencia de España en 1821 ha sido regido principalmente por gobiernos de facto, lo que ha atrasado su desarrollo social y económico y ha limitado el empoderamiento ciudadano y las libertades fundamentales de las personas. En 1982 hubo una transición y se emitió una nueva Constitución, todavía vigente, que declara una democracia presidencialista, con independencia de poderes. El orden constitucional se rompió con el golpe de Estado de 2009, provocado por sectores conservadores a quienes incomodaban el inicio de ciertas reformas sociales y la cercanía con los gobiernos progresistas de América del Sur, por parte del Presidente Zelaya. A partir de entonces los indicadores sociales se han deteriorado aún más, se vive una fuerte polarización social y han surgido nuevos partidos políticos. Esta crisis ha convertido también a Honduras en uno de los países más violentos del mundo y ha obligado a la población a migrar masivamente a Estados Unidos.

Las desigualdades también están siendo reforzadas por disposiciones de corte neoliberal, que influyen a las políticas públicas desde los años 1990, mediante procesos de reformas económica con fuerte protagonismo del sector privado y una concepción del sector público basada en las funciones mínimas del Estado (Morales 2013). Estas reformas entran por la vía de procesos de ajuste recomendados principalmente por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Mundial. Y en el caso de la educación, se producen recortes en los presupuestos públicos con el consecuente relajamiento del Estado como garante de derechos y del bienestar colectivo; además, introducen la idea de la responsabilidad individual por la educación que termina por afectar a los sectores socialmente más vulnerables. Un estudio reciente (Edwards, Moschetti y Caravaca, 2019) señala sutiles pero diversas formas de privatización que implican entre otras, crecientes aportes económicos de las familias en la educación pública para la educación de sus hijos.

Como lo señala López (2005), a partir de los años 1990, el crecimiento económico de América Latina produce una fuerte concentración de la riqueza, la clave del análisis social ya no es

tanto la pobreza como la desigualdad. Partiendo del contexto antes expuesto y utilizando datos empíricos este artículo profundiza en el análisis de las claves de la desigualdad en Honduras desde tres perspectivas: en primer lugar en relación al acceso y la cobertura del sistema educativo que son básicos para el ejercicio del derecho a la educación consagrado en la Constitución Nacional, en segundo aborda los factores que producen el rezago educativo, y en un tercero se hace un acercamiento a la relación entre el logro educativo y las desigualdades sociales imperantes.

Desigualdad en la cobertura y asistencia escolar según género, área geográfica y nivel de ingresos

La Hoja Informativa No. 48 del Instituto de Estadística de la UNESCO reporta que en el año 2016 a nivel mundial uno de cada 5 niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ en adelante) estaban fuera de las escuelas, es decir, el 20%, que representan 263 millones personas de esta población, está excluida. En el caso de América Latina se reporta que habían 12.7 millones fuera de la escuela, siendo el problema más grave en lo jóvenes en edad escolar de educación media o secundaria superior. (UNESCO-Institute For Statistics (UIS), 2018).

Y como se mencionó anteriormente Honduras es uno de los países más desiguales en Latinoamérica y el mundo, y en el campo educativo el problema de la exclusión de estos NNAJ está generando agudos problemas sociales, sin que se muestre una reducción de su número de niños en los últimos años, sino que más bien, para algunos tramos de edad, se está incrementando. En el caso de Honduras, diversos reportes han evidenciado el problema de la exclusión de los NNAJ de los centros educativos del país, con diferencias según el género, área geográfica y nivel de ingresos.

Tanto en la educación pre-básica y la educación básica (principalmente en el I-II Ciclo conocido tradicionalmente como “primaria”, que incluye 1ero – 6to grado, el país ha mostrado casi una igualdad en la cobertura bruta de NNAJ dentro del sistema educativo, aunque con leves diferencias a favor del género femenino menor a 1% en el período 1970 - 2017, pero según los datos del Banco Mundial en la educación secundaria las diferencias se incrementan a favor del género femenino. En el año 1980 se encontró una equidad en la cobertura bruta pero la brecha se comenzó a mostrar de manera ascendente a partir de 1982 y llegando hasta casi 15% en el período 2006 - 2013, sin que en los años siguientes la desigualdad se haya reducido significativamente.

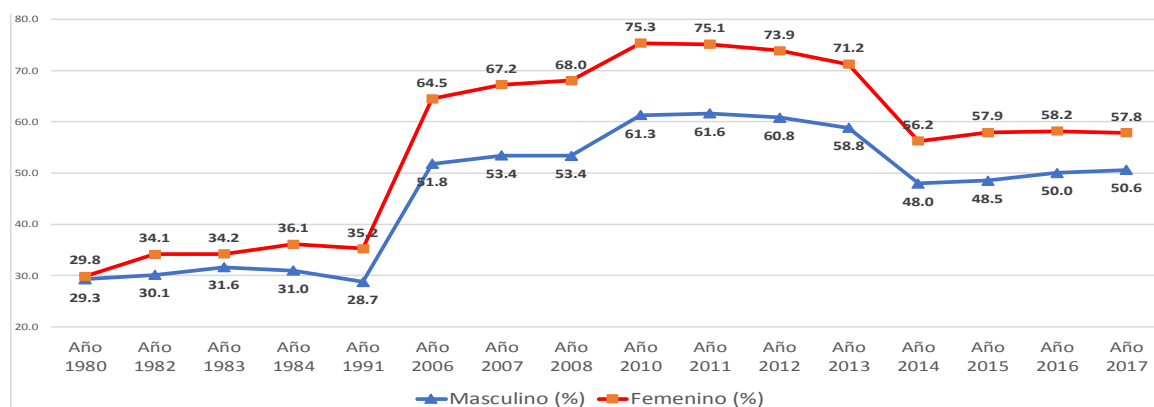


Gráfico 1. Cobertura Bruta en Educación Secundaria según género. Honduras 1980-2017. (expresada en %)¹

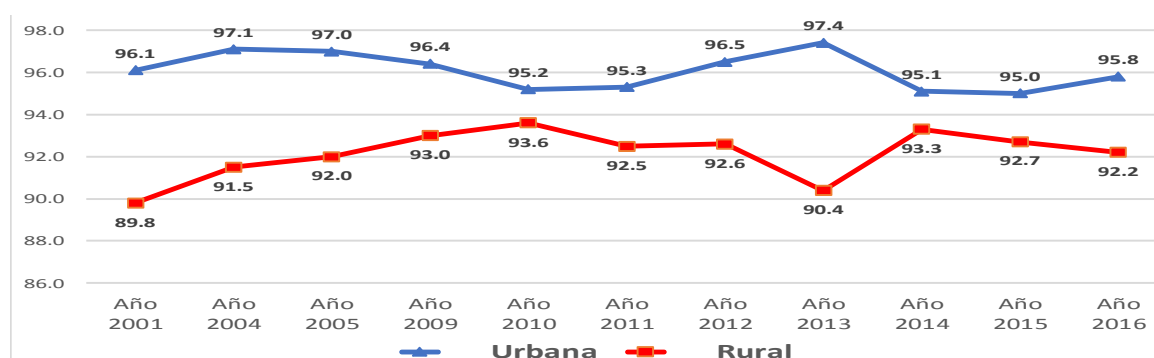


Gráfico 2. Asistencia escolar de ambos sexos por área geográfica. Edad de 7 a 12 años. (%). Fuente, ibídem véase la misma nota al pie.

¹ Fuente: Elaboración propia en base a información del Banco Mundial: <https://datos.bancomundial.org/indicador> y CEPALSTAT: https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp citando UNESCO-IEU: Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Base de datos en línea - <http://stats.uis.unesco.org/>. Nota: Los años que no se muestran es porque no se encontró información disponible.

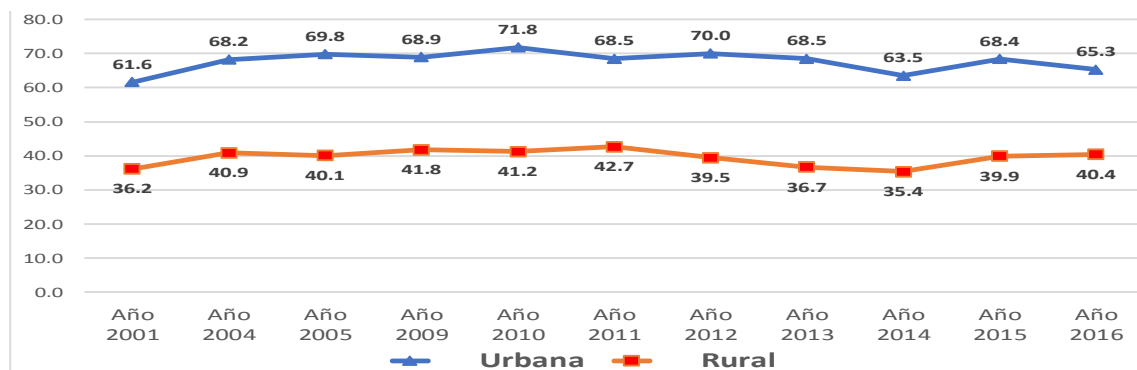


Gráfico 3. Asistencia escolar de ambos sexos por área geográfica. Edad de 13 a 19 años (%) La desigualdad en el acceso según los grupos de edad de los NNAJ, se agudiza en el área rural.²

Históricamente el país ha tenido mejores condiciones socioeconómicas y también en los servicios educativos, en el área urbana, lo cual dificulta la posibilidad que tienen los NNAJ del área rural para poder recibir la atención educativa correspondiente a sus edades, siendo la asistencia a los centros educativos más difícil en el área rural, de acuerdo con datos del Banco Mundial y de UNESCO: En la asistencia de los NNAJ de 7-12 y que hipotéticamente deberían estar en los centros educativos recibiendo la educación básica de I-II ciclo, es decir, 1ero - 6to, existen marcadas brechas en detrimento de los NNAJ del área rural respecto a los del área urbana, con diferencias que van desde 1.6% (año 2011) hasta 7% (año 2013) como se observa en el gráfico siguiente.

La desigualdad se agudiza en los siguientes grupos de edad, 13-19 años, que deberían estar en los centros educativos recibiendo la educación básica en el III Ciclo o la educación media, con diferencias muy grandes a favor del área urbana, mayores a un 20%, que alcanzó casi un 32% en el año 2013, lo cual amerita acciones importantes para reducir las brechas. Los pobres tienen menos acceso a la educación, con lo cual las brechas sociales difícilmente podrán reducirse en el futuro cercano.

² Fuente: Elaboración propia en base a información del Banco Mundial, <https://datos.bancomundial.org/indicador> y CEPALSTAT (https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp) citando a UNESCO-IEU: Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Base de datos en línea – <http://stats.uis.unesco.org/> .Nota: Los años que no se muestran es porque no se encontró información disponible.

En Honduras el nivel de ingresos determina considerablemente el acceso al sistema educativo en distintos grupos de edad, a excepción de los NNAJ entre 7-12 años de edad, en donde casi no hay diferencias en la asistencia escolar de los niños-niñas del Quintil 1 (más pobres) y los niños-niñas del Quintil 5 (más ricos). En los NNAJ de 13-19 años, que hipotéticamente deberían estar en el III Ciclo de la Educación Básica (7mo-9no grado), y en la educación media, las diferencias según nivel de ingresos familiares son críticas, llegando a valores entre 22.9% y 38.7%, como se observa en la Tabla No.1. La asistencia escolar de los NNAJ del primer quintil de ingresos solamente ha logrado llegar al 40% en el año 2015, entre tanto los del quintil 5 se encuentra entre 66.4% y 74.1% (año 2004).

Tabla 1: Asistencia escolar de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar. Edad de 13 a 19 años. Porcentaje de la población de ambos sexos de la misma edad³.

Año	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Dif Q5-Q1
Año 2001	32.6	37.6	47.1	55.2	66.4	33.8
Año 2004	39.2	42.9	51.2	60.6	73.7	34.5
Año 2005	35.4	43.5	52.0	62.1	74.1	38.7
Año 2009	38.5	45.1	53.6	60.9	72.3	33.8
Año 2010	37.2	45.9	56.5	64.8	71.9	34.7
Año 2011	44.2	49.2	51.7	59.6	67.1	22.9
Año 2012	37.5	45.7	52.1	61.6	70.5	33.0
Año 2013	32.7	44.1	52.1	58.7	68.9	36.2
Año 2014	36.1	42.4	50.2	57.6	67.4	31.3
Año 2015	40.4	45.8	54.8	65.6	69.6	29.2
Año 2016	38.5	45.5	55.8	60.1	69.4	30.9

En el grupo de edad de 20-24 años, que hipotéticamente deberían estar en el nivel universitario, la asistencia ya es baja en el quintil de mayores ingresos (Quintil 5), y considerablemente más baja en el de menores ingresos (Quintil 1). Para estos últimos, el

³ Fuente: Elaboración propia en base a información de CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). Nota 1: Los años que no se muestran es porque no se encontró información disponible. Nota 2: El quintil 1 corresponde a los hogares más pobres y el quintil 5 a los hogares más ricos.

acceso en los años 2014 y 2015, no ha llegado ni al 4%. Como puede apreciarse en el gráfico No. 4, las brechas son altas respecto al quintil de mayores ingresos, 28.2% (año 2011) y 38.5% (año 2015).

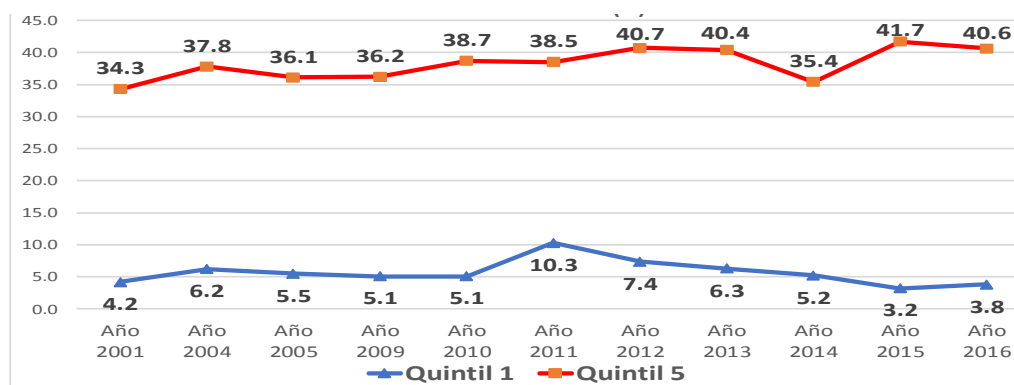


Gráfico 4. Asistencia escolar de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar. Edad de 20 a 24 años (%)
4

Rezago educativo y desigualdades sociales

Además de las desigualdades en el acceso a los servicios educativos, el rezago escolar también muestra en Honduras una estrecha relación con las desigualdades sociales. En un contexto de acentuadas desigualdades socioeconómicas, ofertar servicios educativos no garantiza que los estudiantes de menores ingresos y de las zonas rurales del país, puedan asistir y permanecer en el sistema. Los datos que se exponen a continuación muestran cómo en el sistema educativo hondureño están operando factores tales como la reprobación, repitencia y deserción, que vienen excluyendo de manera sistemática, a los que estudiantes de menores condiciones socioeconómicas.

Transitar de un grado al inmediato superior siempre implica un proceso selectivo, y en la medida en que se avanza en el sistema educativo, estos procesos se acentúan y no siempre los criterios de exclusión se basan en aptitudes y actitudes, sino, como en el caso hondureño, con

⁴ Fuente: Elaboración propia en base a información de CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

las condiciones socioeconómicas de las familias de origen. Estos procesos de exclusión se traducen en bajos niveles de escolaridad que caracterizan a la población de menor nivel socioeconómico, y típicamente procedentes de las zonas rurales. Al respecto se presenta a continuación la tasa de escolaridad según quintil de ingresos familiares, indicador que tiene un gran poder sintético y ayuda a mostrar las desigualdades a las que se ha hecho referencia. La brecha en el periodo de tiempo presentado continúa siendo de casi el doble entre los quintiles de mayores y menores ingresos, lo que muestra que esta tendencia no está mejorando.

Tabla 2. Desigualdades en la tasa de escolaridad según nivel socioeconómico (2012-2017)⁵

Año	Quintil 1	Quintil 5	Brecha en años de escolaridad
2012	5.5	10.2	4.70
2013	5.5	10.5	4.96
2014	5.6	11.0	5.37
2015	5.6	10.8	5.17
2016	5.7	11.1	5.40
2017	5.5	10.7	5.26

Según lo señalado en el Plan Estratégico del Sector Educación 2017-2030 de Honduras (2017), para que las personas sean menos vulnerables a la pobreza se requieren al menos doce años de escolaridad. Pero en el contexto nacional, incluso el quintil de mayores ingresos queda por debajo de la escolaridad señalada, pero el quintil más pobre está bastante más rezagado, a menos de la mitad del estándar establecido. En este análisis se debe considerar que a las desigualdades socioeconómicas se pueden sumar otras condiciones de vulnerabilidad como la ubicación espacial en zonas rurales. A continuación, se presentan datos respecto a la distribución geográfica de la escolaridad.

⁵ Fuente: INE (2012-2017). Encuesta Permanente de Hogares y Propósitos Múltiples. El quintil 1 corresponde a los hogares más pobres y el quintil 5 a los hogares más ricos.

Tabla 3. Desigualdades en la escolaridad promedio según zona geográfica (2012-2017)⁶.

Año	Zona Urbana	Zona Rural	Brecha en años de escolaridad
2012	8.8	5.9	2.90
2013	8.9	6.0	2.81
2014	9.0	6.1	2.88
2015	8.9	6.1	2.81
2016	9.1	6.3	2.80
2017	8.9	5.9	2.95

Cuando se compara por zonas la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años, se tiene que en la zona rural para el año 2012 alcanzaba 5.9 años, lo cual corresponde al 67% de la escolaridad que alcanzaba la población urbana (8.8). Para el año 2017 la población rural seguía teniendo 5.9 años de escolaridad promedio, lo cual representa el 66% de lo que alcanza la población urbana (8.9). La brecha muestra una tendencia a permanecer en el tiempo. Hay una larga lista de factores que explican la baja escolaridad, generalmente exógenos al sistema educativo. Pero hay algunos que son especialmente notables porque son sensibles a las intervenciones por parte de las políticas educativas, tal es el caso de la reprobación, repitencia y deserción, factores que consistentemente están afectando a la educación en Honduras.

Reprobación: Reprobar se ha considerado una solución cuando los objetivos de aprendizaje para un grado no se han logrado, sin embargo, ocurre con frecuencia que la decisión de quien reprueba se basa en criterios poco claros y sistemáticos, de manera que un mismo estudiante puede ser promovido en un contexto y ser reprobado en otro contexto (Moncada 2016). En algunas escuelas también puede existir una “cultura de repetición” conforme a la cual, los maestros presentan la tendencia de reprobar todos los años a una proporción de sus estudiantes de menor rendimiento, independientemente de su nivel de aprendizaje (Martínez, 2004). Además, los criterios para reprobar no se basan solamente en el aprendizaje logrado, sino que también puede considerarse un nivel insuficiente de madurez física o social. Estos criterios se convierten en formas de discriminación y exclusión social que suelen afectar a los más pobres, con menor capital cultural por sus familias de origen.

⁶ Fuente: INE (2012-2017). Encuesta Permanente de Hogares y Propósitos Múltiples.

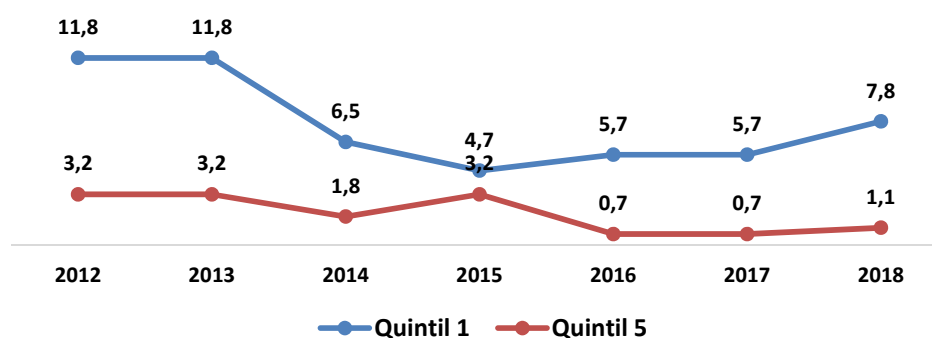


Gráfico 5. Tasa de Reprobación según nivel socioeconómico 2012-2018⁷.

En la gráfica se puede apreciar que en el grupo poblacional de los más pobres los niveles de reprobación son superiores al del quintil más rico. En el año 2012 la brecha entre el Quintil más pobre y el quintil más rico es de 8.6 puntos porcentuales, lo cual implica que hay cuatro veces más probabilidad de ser reprobado si es del quintil más pobre. Esta tendencia mejora para los años 2014 y 2015, pero se vuelve a ensanchar en los años más recientes. Hay que señalar que normalmente la reprobación conduce a la repetición. La experiencia de repetir grado aumenta la probabilidad de repetir en el futuro, disminuye la oportunidad de llegar a grados superiores y finalmente aumenta la probabilidad de desertar. La evidencia indica que repetir no ayuda a mejorar la calidad educativa y que los niños que repiten tienen más posibilidades de fracasar, los datos indican que quienes más repiten son niños procedentes de zonas rurales (Mcguinn 1992).

Deserción Escolar: La deserción escolar es un fenómeno recurrente en el contexto de países subdesarrollados, y la experiencia muestra que, a medio plazo, un mal record académico acaba por inducir a que los alumnos más retrasados en el ciclo escolar terminen por abandonar la educación básica antes de concluirla (Espíndola y León 2002). La deserción es un signo de exclusión social. Los niños y niñas que dejan de asistir reducen sus expectativas de superarse. Se sabe que este es un fenómeno vinculado a la condición socioeconómica, ya que según el INE (2015) casi el 60% de los desertores corresponden al primero y segundo quintil de ingresos. Adicionalmente, un estudio de Visión Mundial (2015) estableció que del total de

⁷ Fuente: INE. (2011–2018) Encuesta permanente de Hogares y Propósitos Múltiples.

niños que trabajan, el 72% de ellos no estudian, por lo que posiblemente sea una razón socioeconómica adicional que explica por qué éstos niños dejan de asistir a la escuela.

En Honduras la tasa de deserción intra-anual en educación básica es muy baja, de alrededor del 1% para el año 2017, pero la deserción inter anual (la que se refiere a estudiantes que habiendo terminado el año escolar independientemente de aprobarlo o no, no se matriculan al año siguiente), es muy elevada y está fuertemente asociada a condiciones de pobreza (IAD-FEREMA 2017: p. 17). En una cohorte de estudiantes que iniciaron su primer grado en el año 2003, se detectó que por cada 100 estudiantes que ingresaron ese año, solo 55 estaban terminando su sexto grado 5 años después. Tres años más tarde, quedaban terminando noveno grado, solamente 41, y para el año 2014 quedaban 24 terminando su secundaria/media (IAD-FEREMA 2017: p.17).

Tasa de concluyentes: El cumplimiento satisfactorio del segundo y tercer ciclo de educación básica, así como el de nivel medio, en el tiempo oportuno, es un indicador de la eficiencia con la que el sistema logra hacer transitar a los estudiantes, es una señal del éxito, por tanto, un indicio de que no ha ocurrido la reprobación, repetición o abandono escolar. La evaluación final del Plan EFA (2016) mostró que era una de las metas que no se había alcanzado. Los datos a continuación revelan que esta realidad sigue siendo persistente, y afecta más a los estudiantes de condiciones socioeconómicas más desfavorables, como se aprecia en el Gráfico 5.

Sobre este tema en particular, puede concluirse que la desigualdad educativa es un fenómeno duradero, que tiene sus raíces tanto en factores escolares, como es el caso de la reprobación, pero también en factores extraescolares, como lo es el caso del nivel socioeconómico y la zona geográfica de procedencia, que se asocian claramente a la tasa de conclusión de ciclos y también con la baja escolaridad. La implicación de estos hallazgos es que se requieren políticas educativas diferenciadas, que focalicen su atención en los grupos de condiciones socioeconómicas más desfavorables.

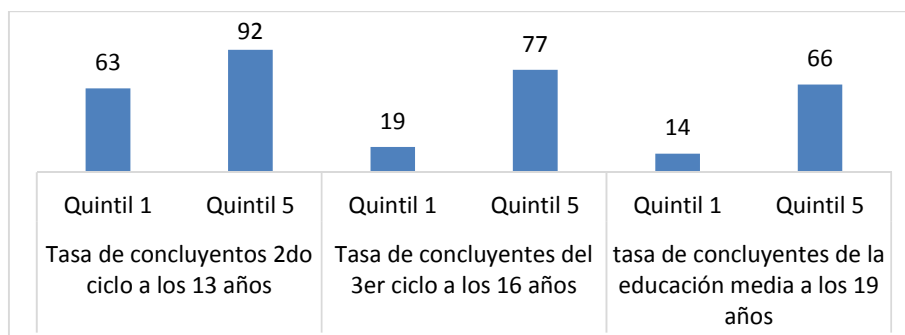


Gráfico 6. Tasa de concluyentes en edad oportuna por nivel educativo según nivel socioeconómico 2017⁸.

Desigualdades en el logro educativo asociadas a desigualdades sociales

Cuando se analizan las desigualdades educativas, usualmente se consideran dos aspectos fundamentales de la problemática, el acceso a los servicios educativos y la calidad de los mismos. Respecto a esta última, la calidad de la educación, ha sido una categoría ampliamente resistida, discutida y analizada, en buena medida por sus orígenes en el mundo empresarial. Sin embargo, se ha venido construyendo un cierto consenso respecto a que, aun cuando la definición de calidad de la educación no se limita a los aprendizajes que los estudiantes desarrollan en el contexto escolarizado, éste es uno de sus componentes principales.

Coincidente con este enfoque se ha expresado la UNESCO al plantear que la definición de calidad en educación incluye al menos dos principios básicos, y que “... el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido...” (López 2005: p.6). De manera que, si los niveles de aprendizaje son el resultado más importante de la calidad educativa, las diferencias entre colectivos en este ámbito revisten particular relevancia al estudiar las desigualdades educativas.

⁸ Fuente: INE. (2011-2018) Encuesta permanente de Hogares y Propósitos Múltiples.

Como se ha expuesto más arriba, el sistema educativo hondureño presenta marcadas diferencias en el acceso a los servicios educativos, en función del nivel socioeconómico familiar, desde el nivel de pre básica (3 a 5 años), y esta diferencia se va acentuando hasta el nivel medio (15 a 17 años). En este trayecto, los estudiantes de condiciones socioeconómicas más desfavorables van saliendo del sistema. Por cada 100 niños que ingresaron a primer grado en el año 2003, solamente 24 egresan del nivel medio once años después, sin desertar ni repetir grado (IAD-FEREMA 2017: p.17). De los que quedan, las diferencias en el logro educativo expresadas en las aptitudes académicas desarrolladas por los educandos después de 12 años de educación formal, hacen referencia a la calidad de los servicios educativos que han recibido en ese período. Y estas diferencias también aparecen asociadas a las marcadas desigualdades sociales que padece la sociedad hondureña, situación que lejos de reducirse, tiende a acentuarse durante la última década (Alas y Moncada 2010).

Una evidencia de este problema se plantea en los resultados del examen de admisión aplicado por el principal y mayor centro de estudios de nivel superior del país. La prueba mide aptitudes relacionadas con el idioma Español y con las Matemáticas, como indicadores de su capacidad de aprender para cursar estudios universitarios. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), aplica desde hace una década esta prueba internacional de aptitud académica como requisito de ingreso, tiempo en el cual se han evaluado casi 300,000 estudiantes de los cuales aproximadamente 3 de cada 4 son admitidos.

Pero al analizar quiénes demuestran mayor aptitud académica para ganarse la admisión universitaria, se encuentra que el nivel de ingresos familiares de los aspirantes se encuentra fuertemente correlacionado con los promedios de los puntajes alcanzados en la prueba de admisión. De manera que los estudiantes de mayores ingresos promedian más de 150 puntos estandarizados por encima de los de menores ingresos, como puede apreciarse en el gráfico No. 7. De manera que un estudiante del nivel de mayores ingresos tiene más del 90% de probabilidades de ganarse el ingreso, mientras que los del extremo inferior no llegan al 70% (Moncada 2012: p.28).

Al comparar los resultados de aptitud académica según los tipos de centros educativos, estos confirman claramente la fuerte asociación entre nivel socioeconómico y desempeño académico, pues muestran que existen diferencias acentuadas entre los niveles de aptitud académica alcanzados por los egresados de escuelas secundarias de administración privada de tipo “bilingüe” (consideradas de élite en el país, con buenas instalaciones físicas, muy buena dotación de materiales educativos, buena parte de su currículo desarrollado en inglés, tienen

incluso su propio calendario escolar de agosto a junio), respecto a los egresados de centros educativos públicos. Un estudiante proveniente de estas escuelas bilingües tiene una probabilidad de 97% de ganar su admisión en la prueba antes referida (Moncada, 2012: p.33).

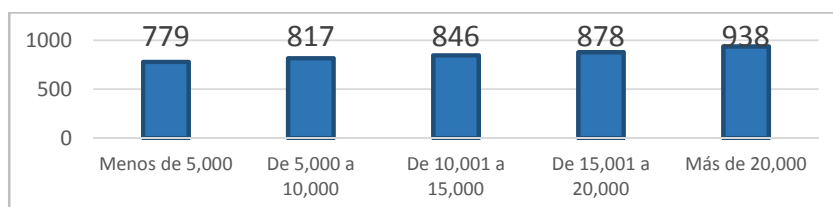


Gráfico 7. Puntajes promedio en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) según nivel de ingresos familiares (Lempiras)⁹.

Al ordenar los centros educativos según los promedios de los puntajes de los estudiantes participantes a nivel nacional, se tiene que de los primeros 25 lugares, 24 corresponden a “escuelas bilingües de élite” y solo uno es público, ocupando la posición 14. Y este único caso es el centro de aplicación asociado a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en su sede central Tegucigalpa, que forma los maestros del país, y que por ello tiene condiciones de infraestructura, mobiliario, recursos didácticos y personal docente, diferentes al resto de centros públicos. Ello muestra que los estudiantes provenientes del resto de centros educativos públicos, han desarrollado menos aptitudes académicas para ganarse su admisión en la mayor casa de estudios superiores del país. Estas diferencias se corresponden no solamente con el nivel socioeconómico de las familias de los aspirantes, sino también con diferencias importantes en las condiciones de infraestructura y equipamiento de los centros educativos en los cuales cursaron su educación básica y media, entre centros de administración privada y los de administración pública. Y al interior del conjunto de centros públicos, entre los ubicados en las ciudades principales y los localizados en pequeñas comunidades rurales.

Ilustran esta situación desventajosa de los centros educativos de administración pública que ofertan educación básica, datos tales como que el 40% de ellos carecen de servicio de energía eléctrica, más del 60% no tiene instalaciones de biblioteca escolar, el 15% carece de servicio de

⁹Fuente: Moncada (2012) El proceso de admisión de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras: Caracterización y Trayectoria de Aspirantes Admitidos y No Admitidos. p.28.

aprovisionamiento de agua, el 40% de los centros son del tipo “unidocente” y 19% son “bidocentes” (uno o dos docentes atienden los seis grados de los primeros dos ciclos de educación básica). En la gran mayoría de estos centros unidocentes y bidocentes se carece de libros de texto y cuadernos de trabajo para los estudiantes, por lo que el maestro debe distribuir su atención entre los tres, cuatro o seis grados a su cargo durante su corta jornada de 5 horas diarias. Estos centros con las peores condiciones de infraestructura y equipamiento están ubicados en las comunidades rurales, donde reside la población de menores condiciones socioeconómicas, incluyendo los grupos étnicos minoritarios (SE/UNESCO/IIPE 2017: pp.121-123).

Los estudios de factores asociados al desempeño académico realizados en los últimos 20 años en Honduras (2003, 2011, 2015 y 2017), confirman que son precisamente factores tales como la gestión del director del centro, los procesos de aula y la disposición de materiales educativos, los que mayor incidencia tienen en los resultados que los alumnos obtienen en la evaluación externa estandarizada de fin de grado. Factores en los cuales los centros educativos de las áreas rurales presentan claras deficiencias y carencias. (SE/MIDEH 2016:92 y 93). Es precisamente a este tipo de centros a los que acuden la gran mayoría de los estudiantes de los grupos étnicos minoritarios, que representan alrededor del 9% de la población total del país y se distribuyen en 8 grupos principales. Por ello sus resultados en la prueba de aptitudes académicas que aplica la principal universidad del país, son claramente inferiores a los del resto de la población, como puede apreciarse en el siguiente gráfico No. 8.

El panorama aquí presentado respecto a la calidad de los servicios educativos que reciben los estudiantes hondureños plantea claramente que, existe una correspondencia entre las desigualdades sociales por niveles de ingreso familiar y los resultados de aprendizaje alcanzados al final de su educación secundaria/media. Adicionalmente, las diferencias socioeconómicas familiares se asocian con ciertas características de los centros educativos a los cuales asisten los estudiantes, tales como infraestructura, equipamiento, materiales educativos y personal docente. De manera que las diferencias socioeconómicas familiares, ya de por sí muy marcadas en una sociedad hondureña identificada como una de las más desiguales del mundo, se refuerzan en el ámbito educativo por el tipo de centro escolar al que tienen acceso los educandos. Por lo que los resultados de aprendizaje también aparecen fuertemente asociados al tipo de administración (pública o privada), y la ubicación de los centros educativos (urbana o rural), con acentuadas diferencias favorables a los centros de administración privada, en particular en el caso de las “escuelas bilingües de élite”, pero

también mostrando asimetrías entre los centros públicos ubicados en las ciudades, y los que están localizados en pequeñas comunidades rurales, zonas en las que los niveles de pobreza afectan a más del 80% de la población.

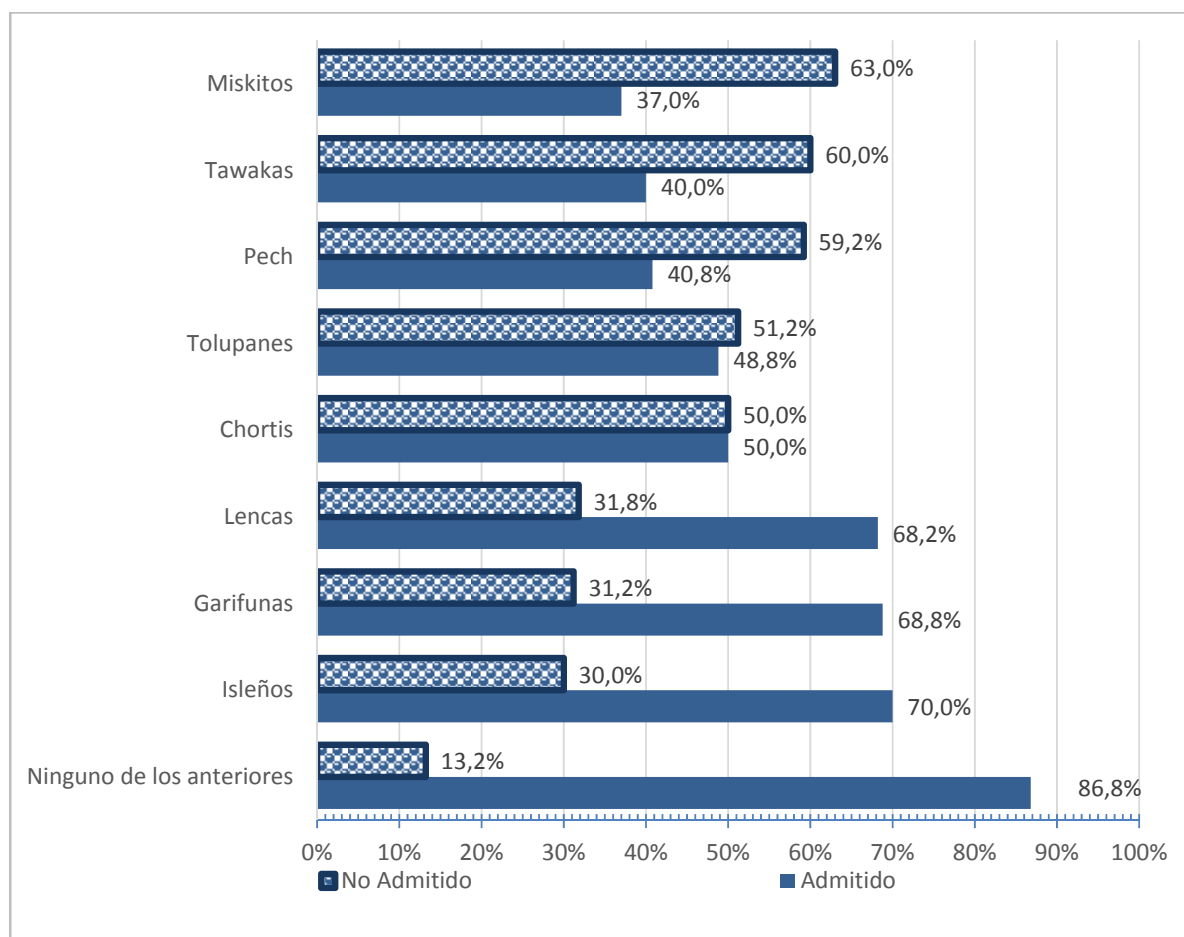


Gráfico 8. Proporción de estudiantes admitidos según el grupo étnico al que pertenece ¹⁰.

¹⁰ Fuente: Moncada (2012) El proceso de admisión de la UNAH: Caracterización y Trayectoria de Aspirantes Admitidos y No Admitidos. p.29.

A manera de conclusiones

Existe consenso respecto a que el futuro de las naciones pasa por sus sistemas educativos, indispensables para construir una ciudadanía democrática y solidaria. Sin embargo, en la sociedad hondureña de inicios del siglo XXI, caracterizada como una de las más desiguales del mundo en la actualidad, con más del 60% de su población subsistiendo en condiciones de pobreza (y más del 40% en condiciones de extrema pobreza), su sistema educativo parece estar reflejando y reproduciendo esas críticas condiciones sociales, condenando a sus niños y jóvenes de familias de bajos ingresos, a reproducir e incluso agravar, el ciclo de la pobreza. El sistema educativo hondureño parece estar cumpliendo a cabalidad la hipótesis de Bourdieu, respecto a la reproducción de las desigualdades sociales.

Los indicadores educativos revisados, tanto de acceso (como la cobertura en los diferentes niveles, el rezago escolar y los años de escolaridad alcanzados), como de calidad (expresada en los niveles de aprendizaje logrados según pruebas estandarizadas), se corresponden claramente con los quintiles de ingresos de sus familias de origen. Y estas desigualdades socioeconómicas también están asociadas a las acentuadas diferencias en las condiciones de operación de los centros educativos a los cuales asisten, en términos de infraestructura y servicios básicos, mobiliario, recursos educativos y personal docente. De manera que, aún para los pocos jóvenes de menores ingresos que logran terminar su educación secundaria/media, se encuentran con que la baja calidad de la educación recibida les impide ganarse el ingreso a los estudios de nivel superior.

En este contexto social y educativo, el futuro de la sociedad hondureña se visualiza muy deteriorado si no se actúa en el corto plazo para corregir el ciclo de reproducción de la pobreza por la vía educativa. En este esquema de profundas desigualdades sociales profundizadas por un modelo político autoritario, es urgente implementar políticas educativas orientadas a la equidad. Hoy más que nunca “es necesario iniciar verdaderas políticas de acción afirmativa, de discriminación positiva, que busquen efectivamente igualar o dar más recursos y atención a los estudiantes de los grupos de menores ingresos” (Reimers 2002: p. 44).

Referencias

- Alas y Moncada (2010). “Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño”. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 – Volumen 3, Número 3.
- Bourdieu, P. (1979). *La reproducción*. Barcelona. Edit. Laia S. A.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Centroamérica y la República Dominicana (2017). Evolución económica en 2016 y perspectivas para 2017. Balance preliminar (LC/MEX/TS.2017/2). Ciudad de México: CEPAL.
- Consejo Nacional de Educación (2017). Plan Sectorial de Educación. Tegucigalpa Honduras.
- D’Ans, A.M. (2007). Honduras: Difícil emergencia de una nación, de un Estado. Tegucigalpa: Renal Video Production.
- Econometría consultores (2016). Evaluación de Resultados del Plan educación para todos EFA-FTI Honduras 2003-2015. Tegucigalpa Honduras.
- Edwards, B., Moschetti, M., Caravaca, A. (2019). La educación en Honduras: entre la privatización y la globalización. Bruselas: Internacional de la Educación.
- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación. 30.
- IAD-FEREMA (2017) Informe de Progreso Educativo. Honduras 2017. Honduras.
- INE (2012-2017). Encuesta permanente de Hogares y Propósitos Múltiples. Tegucigalpa.
- Instituto Nacional de Estadísticas INE (2019). Encuesta Permanente de Hogares 2018. Tegucigalpa: INE
- López, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- Martínez, F. (2004) ¿Aprobar o Reprobar?: El sentido de la evaluación en educación básica. Revista Mexicana de investigación educativa. 9 (23): 817-839.
- Mcguinn, N. (1992). Repitencia en la escuela primaria de Honduras. Honduras.

- Moncada, G. (2016). El nuevo paradigma de evaluación en Honduras: implicaciones de la práctica para la formación docente. UPNFM. Tegucigalpa.
- Moncada G. (2012). El Proceso de Admisión de la UNAH: Caracterización y Trayectoria de Aspirantes Admitidos y No Admitidos. Honduras.
- Morales, R. (2013). Los cambios en la gobernanza del sistema educativo en Honduras: La política de desconcentración de la educación pre-básica, básica y media (1990-2010). Disertación, Universidade do Porto.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2018). Índices e indicadores de desarrollo Humano: Actualización estadística de 2018. Nueva York: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012). Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2011: Reducir la inequidad un desafío impostergable. Tegucigalpa: PNUD.
- Reimers, F. (2002). Educación, desigualdades y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación, (monográfico Equidad de la Educación).
- SE/MIDEH (2016). Informe Nacional de Rendimiento Académico 2015. Honduras.
- SE/UNESCO/IPE (2017). Análisis diagnóstico del sistema nacional de educación de la república de Honduras.
- UNESCO-Institute For Statistics (UIS). (February 2018). One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School. Fact Sheet No. 48. UIS/FS/2018/ED/48.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>.
- Visión Mundial. (2015). Diagnóstico de la Situación de Trabajo Infantil y sus Peores Formas en Honduras. Visión Mundial. Tegucigalpa.

CAPÍTULO 2

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA**

María Luz Mardesich Pérezⁱ, Cristian Torres Salvadorⁱⁱ, Noemí Uriarte Sánchezⁱⁱⁱ

ⁱUniversidad Católica Boliviana, Bolivia

ⁱⁱUniversidad de Aquino Bolivia

ⁱⁱⁱUniversidad Loyola, La Paz, Bolivia

Palabras clave: Bolivia, inclusión, educación superior, diversidades.

Resumen

¿Cómo se entiende la educación inclusiva en el contexto boliviano? El presente capítulo tiene el propósito de evidenciar los alcances de la educación inclusiva en las Instituciones de la Educación Superior en Bolivia. Se parte de un marco de referencia que hace alusión a la normativa vigente y los aspectos conceptuales a considerar a la hora de llevar a la práctica este enfoque. Con esto se pretende explicar de lo que constituyen las barreras de exclusión. Bajo la premisa de que la educación es un derecho, no un privilegio, se hace alusión a lo que constituye la educación inclusiva a través de algunos referentes teóricos desde una perspectiva global para arribar a lo que constituye el enfoque en el marco del modelo socio-comunitario productivo de Bolivia. Se presentan experiencias concretas de cómo las universidades están asumiendo el desafío de abordar la inclusión desde su práctica cotidiana.

Introducción

La educación inclusiva se constituye en un desafío del presente que es, cómo lograr la inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES) y cómo éstas debieran responder a la diversidad en el aula bajo las condiciones curriculares actuales, pues existe la necesidad de comprender los procesos educativos desde este enfoque. Por tanto, las preguntas iniciales de reflexión son: ¿cómo se está entendiendo la educación inclusiva en el contexto boliviano? ¿de

qué manera se puede lograr la aplicación del enfoque de educación inclusiva en las IES? ¿cómo incorporar el enfoque de la educación inclusiva en el diseño y en el desarrollo curricular? ¿qué papel juegan los actores educativos en este propósito?

Para responder a tales cuestionamientos, el presente capítulo presenta una panorámica del marco legal y conceptual de la temática que sirve de punto de referencia para luego evidenciar desde la práctica cómo es posible abordar la educación inclusiva en las IES y finalmente cómo ésta se proyecta en el actual contexto. Un análisis bibliográfico aporta datos importantes permitiendo visualizar una realidad que hoy en día, tiende a mejorar y ser considerada dentro de espacios que antes eran negados y hasta prohibidos para muchos.

Antecedentes

Marco legal

Para abordar el marco legal de la educación inclusiva observamos que éste nace en la Constitución Política del Estado (en adelante CPE), Art. 8, numeral II establece lo siguiente:

El Estado, se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien (p.12).

Asimismo, el Art. 9, numerales 2 y 5 de los Principios, valores y fines del Estado, plantea como mandato: “Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intra-cultural, intercultural y plurilingüe.” y “Garantizar el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo.”, respectivamente (p. 13) .

En correspondencia, con la Constitución Política del Estado, (2009), la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, en el Capítulo II referido a Bases, Fines y Objetivos de la Educación en su Art. 3 numeral 7 establece que (la educación):

Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y

equiparación de condiciones, sin discriminación alguna [...] (p. 4), y señala en el mismo artículo, numeral 8 que:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro-bolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas (p. 5) .

Tanto la Intraculturalidad como la Interculturalidad están destinadas a recuperar, fortalecer y desarrollar actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia (Ley N° 070, 2010, p. 12 -13).

Asimismo, el Art. 7 hace referencia al Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera. La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional, uno de ellos referido a la Enseñanza de lengua extranjera señala que:

La enseñanza de la lengua extranjera, se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional (Ley N° 070, 2010, p. 13).

Tal como expresa la norma, tanto la intraculturalidad como la interculturalidad delinean una forma de ver la realidad y se constituyen en aspectos sustanciales para concretar la educación inclusiva. Ahora bien, es responsabilidad de las autoridades nacionales, locales e institucionales el crear mecanismos de comunicación que favorezcan a la sensibilización de la sociedad para la toma de conciencia de lo que constituye la inclusión en el ámbito educativo, misma que afecta a una parte de la comunidad haciendo que la norma establecida no se vea limitada por falta de conocimiento o por falta de estrategias que impidan su puesta en práctica.

El marco normativo por sí solo es insuficiente si no se plasma en la realidad a la que toca, por ello es necesario asumir que el Sistema Educativo Plurinacional en todos sus componentes requiere explicitar el enfoque de Educación inclusiva, así como facilitar su concreción a través

de orientaciones que contribuyan a que los procesos educativos cualquiera fuera el nivel, se hallen permeados por dicho enfoque.

Consideraciones previas

Un primer elemento por comprender es la necesidad de asimilar que a las aulas de las IES se incorporan estudiantes con algún tipo de discapacidad, y que, sin embargo, no es la única forma de entender la inclusión, pues en términos generales los estudiantes responden con sus características individuales a la diversidad, diversidad que debe ser atendida en función a las necesidades particulares de cada uno y como observamos líneas arriba está respaldada por la norma.

En el contexto nacional, la idea inicial de diversidad lleva a visualizar en la realidad cotidiana de la escuela situaciones de discriminación que el Observatorio de la Calidad Educativa (OPCE) presenta de manera muy gráfica en el documento “Prevención contra el racismo y toda forma de discriminación en el Subsistema de Educación Regular”. En él refiere las Denuncias por racismo y toda forma de discriminación en el ámbito educativo estableciendo a las siguientes como situaciones comunes de discriminación:

- a) Por procedencia
- b) Por el apellido de la familia
- c) Por la condición económica
- d) Por la apariencia física o vestimenta
- e) Por situación de embarazo de la estudiante
- f) Por haber reprobado
- g) Por tener madre o padre soltero/a
- h) Por la profesión, ocupación o grado de instrucción del padre o madre
- i) Por pertenecer a una determinada religión
- j) Por presentar alguna discapacidad física, intelectual o sensorial”

A esta tipología de casos se suman las siguientes afirmaciones:

Por su parte, la población TLGB (Transexual, Transformista, Lesbiana, Gay y Bisexual), las personas que viven con VIH/SIDA, las personas con discapacidad, las personas privadas de libertad y las trabajadoras del hogar sostuvieron que algunos de sus derechos son vulnerados en el ámbito educativo, fenómeno que se sostiene en los estereotipos y prejuicios hacia estos

grupos y se hace visible cuando se restringe su acceso en algunas instituciones educativas. (Observatorio para la calidad educativa, 2013, p.15)

Niñas, niños, adolescentes y jóvenes manifiestan que no tienen garantías para ejercer su derecho la educación, siendo los factores económicos y administrativos los principales obstáculos para el acceso a la educación. Asimismo, consideran que sus potencialidades y capacidades son truncadas por actos discriminatorios ejercidos por algunas instituciones educativas, forzando de esta manera la deserción escolar. (Observatorio para la calidad educativa, 2013, p.15)

Lo anterior revela cuán contradictoria es la realidad ya que, por un lado, el Estado pretende a través de la norma, garantizar los derechos de todos los ciudadanos, pero por otro, la vulneración de los mismos se hace evidente en la cotidianidad de los centros educativos, base de la formación de los ciudadanos.

Esta cruda realidad es a la vez una llamada de atención para la sociedad en general y para los actores educativos en particular, quienes debemos asumir el desafío de contrarrestar tales evidencias a través de procesos educativos alternativos que contrarresten todas las formas de discriminación y den respuestas atinadas a tal diversidad.

La atención oportuna y pertinente a la diversidad de estudiantes con necesidades, expectativas, intereses y potencialidades educativas, en iguales oportunidades supone remitirnos a los distintos componentes curriculares para evidenciar en qué medida es viable la incorporación del enfoque de la educación inclusiva. Para ello se requiere que los docentes hayan comprendido a cabalidad cada uno de estos componentes, así como el proceso metodológico a seguir que posibilite su real concreción.

¿Cómo generar condiciones para asumir el enfoque de educación inclusiva?

Nietupski (1999, p.236) resume los elementos críticos para lograr una inclusión exitosa en las escuelas regulares. Sostiene que la investigación sobre inclusión ha sugerido al menos siete elementos críticos que contribuyen a una inclusión exitosa en actividades que se desarrollan en las aulas: (i) la visión compartida: el compromiso compartido entre docentes, administradores, padres, estudiantes y miembros de la comunidad promueve la inclusión; (ii) el apoyo y compromiso administrativo, en especial el del director/a de la institución, ha sido citado como un importante factor para lograr la inclusión; (iii) la capacitación y formación del personal que participará en procesos de inclusión resulta crucial; (iv) el tiempo para la comunicación y cooperación entre los miembros del personal es uno de los elementos

importantes de inclusión más frecuentemente mencionados; (v) un proceso de planificación estructurado que brinde asesoramiento específico para la inclusión de estudiantes promueve la transición exitosa y el mantenimiento en las aulas inclusivas; (vi) la disponibilidad permanente de servicios directos, asesoramiento y recursos para el personal de las escuelas inclusivas; (vii) el apoyo de los pares no discapacitados puede ser una poderosa fuerza para promover la inclusión. Cuando el personal alienta, proporciona oportunidades y asiste a los pares no discapacitados en la interacción con y en el apoyo a sus pares discapacitados, todos los estudiantes se benefician.

Todos estos factores se constituyen en condiciones necesarias para generar procesos de inclusión que deben ser asumidos por todos los miembros de la comunidad educativa, así como de las autoridades encargadas de diseñar políticas nacionales que permitan una apropiación adecuada de lo que implica la puesta en práctica de la educación inclusiva. En función de estos elementos previos, es importante asimilar una nueva forma de lenguaje, tal es así, que es surge la necesidad de conocer algunos conceptos clave que nos permitan comprender la temática de la inclusión en su globalidad.

¿Qué es una barrera en educación inclusiva?

El concepto de exclusión implica un proceso de separación entre grupos distintos entre sí y supuestamente homogéneos dentro de sí mismos. Pero esta separación no es tan simple: la exclusión también incorpora una valoración diferencial entre estos grupos ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo lo que instaura diferencias en el acceso a oportunidades y beneficios.

En la temática de educación inclusiva, se hace necesario identificar y visibilizar los factores de exclusión vivenciados por las personas en relación con la educación. Como dice José Alfredo Espinosa, una barrera es algo que impide a una persona realizar una tarea o conseguir algo. Por ejemplo, una escalera es una barrera para una persona que tiene dificultad para caminar. Un informativo de televisión que se transmita sin hacer uso del lenguaje de señas es una barrera para las personas que no pueden escuchar. Los semáforos que no emiten sonidos que avisen a los peatones para cruzar la calle, son una barrera para las personas que no pueden ver. Las leyes escritas con lenguaje jurídico complejo son barreras para las personas que tienen dificultades para leer y comprender. (Espinosa, 2010)

El concepto de «barreras para el aprendizaje y la participación» fue desarrollado por Booth y Ainscow (2006). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión.

Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Permite analizar, que tales dificultades nacen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

De acuerdo al documento Educación inclusiva, Iguales en la diversidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España las barreras que pueden coexistir en tres dimensiones:

- En el plano o dimensión de la cultura educativa (valores, creencias y actitudes compartidas).
- En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.)
- En las prácticas concretas de aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.

Asimismo, muchas de las barreras están fuera de los contextos educativos. Se encuentran al nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en los presupuestos y en los recursos. Es decir, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de las instituciones educativas y del aula. Están, por ejemplo, en las familias y en las comunidades.

También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos en el aula, sino también, las que afectan al profesorado y al resto de las personas que conviven y participan de la vida de una institución educativa. Incluso podríamos decir que, si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos. La ausencia de una política de acogida a los nuevos miembros de un equipo docente, la falta de coordinación en el trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento, la ausencia de

incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente. Aspectos a los cuales no siempre prestamos atención. (MECyDE:2011)

Por ello la necesidad de eliminar todas las formas de exclusión que son parte de la vida cotidiana en general, pero de la vida institucional en particular.

¿Qué es la educación inclusiva?

Bajo la premisa de que la educación es un derecho, no un privilegio, en este apartado se hará alusión a lo que constituye la educación inclusiva a través de algunos referentes teóricos desde una perspectiva global para arribar a lo que constituye el enfoque en el marco del modelo socio-comunitario productivo de Bolivia.

Algunos referentes teóricos

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad conformada por estudiantes, profesores, padres, madres de familia, familias, otros profesionales que trabajan en la institución, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. La educación inclusiva parte de los siguientes principios:

La institución educativa debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con valores y principios democráticos.

Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo, así como favorecer la interdependencia y la cohesión social.

- Se busca la equidad y la excelencia para todos los estudiantes y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común, en el que cada persona sea valorada por igual con las capacidades y el talento personal que tiene.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. (Cfr. MECyDE:2011)

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación, así como maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños/as.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems>

Tal definición parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, se basa en el principio de que cada alumno tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

La educación inclusiva parte del reconocimiento de nuestra diversidad y se refiere al derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación, independientemente de su situación o condición en la que se encuentran, por lo tanto supone construir una nueva educación, darle otro sentido. Es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los estudiantes. Promueve la eliminación de todas las barreras para el aprendizaje y facilita la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y a la marginalización.

Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de un aula, de una comunidad educativa y de la sociedad.

En el ámbito de la Educación Especial, la educación inclusiva es el ejercicio del derecho a la educación de las y los estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, con pertinencia y oportunidad, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en todo el Sistema Educativo Plurinacional. (Cfr. Cuaderno para la planificación curricular. PROFOCOM, 2013)

No se trata sólo de integrar a los estudiantes con discapacidad a la educación regular, sino de cómo se promueve la no discriminación en el aula y más bien se asumen estas características particulares de algunos estudiantes como una oportunidad para desarrollar otro tipo de aprendizajes y valores.

La inclusión presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos. Considera la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje en los procesos educativos. La transformación educativa inclusiva supone una propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas; significa que habrá que modificar progresivamente los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad, los sistemas de gestión y rutinas que guían la vida en las instituciones educativas y, por supuesto, la práctica cotidiana. En síntesis, la inclusión (i) parte del reconocimiento de la diversidad; (ii) es una posición ética y política contra las distintas manifestaciones de desigualdad, exclusión y discriminación; (iii) asume la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país con procesos educativos en función de criterios de oportunidad y pertinencia.

Asumir la diversidad en el contexto educativo exige otra manera de entender la educación que nos lleva a trabajar por el desarrollo de la igualdad de oportunidades, la eliminación de las desigualdades y la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La diversidad es una fuente de enriquecimiento de relaciones socio-comunitarias que genera un proceso amplio de construcción y reconstrucción de conocimientos.

Principios de la Educación inclusiva

¿Qué significan estos principios que sustenta el modelo socio-comunitario productivo en Bolivia?

Atención a la diversidad: La atención a la diversidad nos lleva a considerar la necesidad de puntualizar cuán amplio es el panorama cuando de diversidad se habla, no se refiere únicamente a la comprensión de entender que entre un sujeto y otro hay mucha diferencia, sino también cómo esas diferencias entre uno y otro pueden constituirse en una oportunidad para el enriquecimiento personal y colectivo.

Igualdad de oportunidades: La igualdad de oportunidades está relacionada con la necesidad de responder a las necesidades de cada uno de la misma manera, es decir no hacer diferencias entre un hombre y una mujer, por ejemplo, pues ambos como personas valen lo mismo. En contraste con la discriminación, la igualdad de oportunidades vela por el trato igualitario entre personas, sin importar ningún tipo de característica circunstancial: raza, color, sexo, origen, estado civil, etc.

Equiparación de condiciones: Está referida a la necesidad de proveer condiciones de infraestructura a las instituciones educativas para que puedan atender con pertinencia todas las demandas que surgen de la diversidad, razón por la que la formación de maestros es prioritaria de cara a garantizar que tales condiciones se vean reflejadas en el trato que se brinda a cada persona.

Educación oportuna y pertinente Es la respuesta educativa adecuada para el momento preciso en función de las características, expectativas e intereses de los estudiantes, procurando la integralidad holística en su desarrollo.

Experiencias concretas de la práctica cotidiana

Con base en la exposición conceptual anterior, aquí se presentan algunas experiencias concretas de cómo las IES están asumiendo el desafío de abordar la inclusión desde su práctica cotidiana.

Curriculum inclusivo: Interculturalidad, indigenismo, y realidad nacional

Tras la refundación de Bolivia como Estado Plurinacional, el 22 de Enero de 2005 se deja atrás la vida republicana y se inicia un nuevo periodo. Entonces, se posesiona una Asamblea Constituyente que es encargada a redactar la Nueva Constitución Política del Estado (en adelante NCPE), descolonizado y descolonizador, respetuoso de sus orígenes y de los pueblos indígenas y originarios que vivían en el territorio antes de la época de la colonia.

En el marco de la Constitución Política del Estado y de la Ley de Educación N° 070, Avelino Siñani - Elizardo Pérez, que provee las orientaciones para la educación en el nuevo Estado, el 12 de diciembre de 2010 se aprueba por Decreto Supremo 1433 el nuevo Reglamento General y Reglamento Específico de Universidades Privadas (en adelante RGUP), que dispone el rediseño curricular de todos los planes de estudio anteriormente aprobados, para adecuarse a la normativa del Estado Plurinacional, en un plazo de 18 meses (Disposición transitoria I).

Como resultado de la adecuación de los planes de estudio a la nueva normativa, las Universidades han incluido, en sus planes de estudio, en sus diferentes carreras, de manera transversal y con carácter de obligatoriedad, asignaturas orientadas al desarrollo de competencias para la convivencia en una sociedad multicultural. Algunas de estas son: (i) Realidad Nacional, (ii) Interculturalidad, (iii) Cosmovisión Andina, e (iv) Indigenismo e indianismo. Este ejercicio denota un interés del Estado y de las Instituciones de Educación Superior, por comprender mejor sus orígenes, las características de sus pueblos y la necesidad de reconocerlos e integrarlos al modelo productivo, social y político.

Participación de la Universidad Boliviana en la inclusión Lesbianas, Gay, Bisexuales y Trans-género

Las universidades públicas y privadas en el Estado Plurinacional de Bolivia han sido espacios de llamado hacia la tolerancia, equidad y aceptación de las Comunidades LGBT (Lesbianas, Gay, Bisexuales y Trans-género) en Bolivia, en las últimas tres décadas. El Primer Congreso Nacional de Comunidades Gay-Lésbicas y Simpatizantes de Bolivia se llevó a cabo del 17 al 20 de noviembre de 1998 en la Universidad Santo Tomás de La Paz. En el Congreso referido, participaron doce grupos representados en general, por sesenta y dos delegados de La Paz, Sucre, Cochabamba, Oruro, Santa Cruz, Potosí, Yacuiba, Camiri y Montero. El encuentro fue organizado y convocado por la Asociación Civil de Desarrollo Social y Promoción Cultural Libertad GLBT (ADESPROC).

El objetivo planteado fue el de crear la Asociación Nacional Gay-Lésbica. Otra intención fue sugerir una ley contra la discriminación por opción sexual, objetivo que años después se consolidó en el marco de la Ley contra el Racismo y toda forma de discriminación (Ley N° 045, 2010), que considera estas faltas como delito penal. (Aruquipa, Estenssoro y Céspedes, 2012)

En las últimas dos décadas, ha sido permanente y en crecimiento el apoyo de las carreras de Comunicación y Psicología de las universidades bolivianas a la Comunidad LGBT a través de su participación, por ejemplo, en las marchas denominadas del «Orgullo Gay», desarrolladas, en diferentes ciudades del país. De igual manera, es usual la participación de las universidades en congresos, simposios, encuentros relacionados al tema: Según el Observatorio de los Derechos LGBT, manifiesta que otras universidades, como UDABOL en La Paz, han firmado convenios con los Colectivos LGBT, como ADESPROC Libertad, a través de los cuales se han dado conferencias, se han abierto espacios de debate y mesas de trabajo en relación a esta temática. Las universidades también muestran su apoyo a la diversidad de género, a través de

campañas orientadas al respeto y la equidad, que parte de la premisa de la Ley N 045 (2010), pero con un enfoque mucho más directo a las minorías con mayor vulnerabilidad en sus comunidades.

Enseñanza de la lengua originaria, lengua extranjera y de español en la Universidad, como herramienta de comunicación hacia la inclusión de comunidades indígenas, comunidades extranjeras e integración

Tal cual se señaló en párrafos anteriores, el reconocimiento a la diversidad sociocultural y lingüística en todo el Sistema Educativo Plurinacional está expresado en la Ley de Educación, el mismo que pone a la universidad boliviana dentro de un nuevo contexto en el área de idiomas. Por un lado, está la obligatoriedad de uso de la lengua oficial en la educación, lo que obliga a estudiantes extranjeros a estudiar español como lengua extranjera, o demostrar competencia en esta lengua, cuando su lengua no es la misma. Por otro, indica la obligatoriedad de enseñar el idioma inglés y lenguas originarias en todo el sistema educativo plurinacional que incluye la Educación Superior Universitaria.

En consecuencia, las Universidades han procedido al rediseño curricular de planes de estudio para la integración, tanto de la lengua originaria, como de la lengua extranjera. En primer término, la lengua originaria es una asignatura obligatoria, que varía según la región, siendo mayormente Aymara en el occidente, Quechua en el área central y Guaraní en el área oriental del país. Con relación a la lengua extranjera, las instituciones de educación superior han incluido al inglés, por sus características globales, que lo relacionan como medio de comunicación comercial, diplomático, tecnológico y científico.

Otro punto importante en relación a la inclusión lingüística, es la formación en español como lengua extranjera. Actualmente, según información del Ministerio de Gobierno, entre enero de 2012 y junio de 2016, la Dirección General de Migración de Bolivia entregó 42.928 residencias por razones de estudio a extranjeros: toda vez que, un gran porcentaje de los estudiantes brasileños migran al país para estudiar Medicina, dada la accesibilidad del costo de la colegiatura, en relación con su país de origen, el Comité Regional de Integración Docente Asistencial Investigación e Interacción Comunitaria (CRIDAIC), se ha sumado a esta demanda, exigiendo, desde la gestión 2018, el Certificado de Español para el ingreso al Internado Rotatorio Evaluado (en adelante IRE), requisito indispensable para acceder a la Titulación de Médico Cirujano.

Reflexiones finales

El proceso de inclusión, desarrollado en las Instituciones de Educación Superior Universitaria en Bolivia, es de reciente data, el mismo está regulado por Leyes que han sido elaboradas y aprobadas como resultado de movilizaciones y protestas de segmentos altamente afectados por la discriminación y la intolerancia en el país.

Si bien, ha sido un proceso duramente criticado y difícilmente aceptado aun en la actualidad, se ha avanzado a pasos agigantados al respecto. La labor de las casas superiores de estudio – en unas más que en otras – refleja el adelanto cultural y la mejora de la actitud de la población en general.

Queda aún mucha tarea pendiente al respecto, muchas políticas públicas que implementar y muchas barreras que traspasar, sin embargo, la reflexión positiva al respecto que emana de las aulas de las universidades, es crucial para alcanzar el desafío.

La población estudiantil, académica y administrativa, debe acoger como postulado y modo de vida la inclusión, entender la misma, vivir a diario con ella y convivir con quienes la requieren, es un objetivo de desarrollo que no todas las naciones consiguen.

Por ello, desde las universidades, se debe exhortar el cambio y la toma de conciencia, el no hacer la vista gorda ante situaciones imposibles de no sentir las y conocerlas: la tolerancia, el respeto, la empatía son valores fundamentales en cada ser humano si lo que se busca es alcanzar una postura diferenciada y desarrollada en el país.

La riqueza de diversidad en todos los sentidos con la cual goza Bolivia, debe reflejar a nivel mundial modos de vida como de planificación y estrategias diferenciadas que sean objeto de consulta y, por qué no decir, de aplicación en otros países.

Somos un Estado que como dice su nombre «Pluri», cuenta con estratos marcados, diferenciados por aspectos culturales, económicos, sociales y hasta políticos, razones por demás suficientes para acelerar los cambios necesarios y enfrentar de manera madura, consciente y humana el concepto de inclusión en todas sus fases, conceptos y resultados.

Referencias

- Aruquipa, D., Estenssoro, P. y Céspedes, P. (2012). *Memorias Colectivas. Miradas a la Historia del Movimiento TLGBT de Bolivia. Serie de Estudios e Investigaciones 5*, Conexión Fondo de Emancipación, La Paz. Recuperado: http://www.conexion.org.bo/uploads/Memorias_Colectivas_final.pdf
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Edición inglesa para el Reino Unido con CD Rom, revisada y publicada por CSIE.*
- Brennan Wilfred, K. (1998). *El currículo para niños con necesidades especiales. Ed. Siglo XXI de España.*
- Cuevas, A. (2016). *Brasileños y peruanos son los que más ingresan a Bolivia por razones de estudio. La Razón. [online]* Recuperado: http://www.la-razon.com/sociedad/Brasilenos-peruanos-ingresan-Bolivia-estudio_0_2561143952.html
- Ennals, P. (1997). citado en *Exclusión cero: barreras institucionales y educativas que enfrentan los niños y jóvenes con impedimentos multi-sensoriales y discapacidades adicionales y sus familias en el cono sur de américa latina. Tesis presentada en la Universidad de Birmingham – United Kingdom para optar al título de Máster en Educación de Multi- Impedimento Sensorial de Graciela Ferioli, 2003.*
- Gaceta Oficial de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, La Paz.
- Gaceta Oficial de Bolivia (2010). *Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*, La Paz.
- Hamre-Nietupski, S. (1999). citado en *“Exclusión cero: barreras institucionales y educativas que enfrentan los niños y jóvenes con impedimentos multi-sesoriales y discapacidades adicionales y sus familias en el cono sur de américa latina”. Tesis presentada en la Universidad de Birmingham – United Kingdom para optar al título de Máster en Educación de Multi Impedimento Sensorial de Graciela Ferioli, 2003.*
- Mardesich Pérez, M. (2014). *La planificación curricular con enfoque de educación inclusiva. Colección Perspectiva Pedagógica, Fascículo 9. Ed. Verbo Divino, Cochabamba-Bolivia.*

- Ministerio de Educación (2013). Cuaderno para la planificación curricular-Educación Regular. PROFOCOM, La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2012). Prevención y lucha contra el Racismo y toda forma de Discriminación en Educación Regular. Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2013). Unidad de Formación Nro. 4 “Proyecto Sociocomunitario Inclusivo de Transformación Educativa II”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2014). Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas Recuperado [03/07/2019]:
https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=845:reglamento-general-y-reglamentos-especificos-de-universidades-privadas&Itemid=887
<https://bolivia.infoleyes.com/norma/4216/reglamento-general-de-universidades-privadas-rgup>
- Oficia en Bolivia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2009). Tratados Internacionales sobre Discapacidad y Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <http://www.bolivia.oacnudh.org>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación inclusiva. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems> (UNESCO).
- Rodríguez Ostria, G. y Weise Vargas, C. (2006). Educación Superior Universitaria de Bolivia: Estudio Nacional. 1ra ed. Bolivia: Unesco. Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado [03/07/2019]:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148999>
<https://studylib.es/doc/7548832/educaci%C3%B3n-superior-universitaria-en-Bolivia>

CAPÍTULO 3

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
PERSPECTIVAS DESDE ITALIA Y CHILE**

Fausto Presuttiⁱ y Pablo Castillo Armijoⁱⁱ

ⁱIstituto di Scienze Psicologiche dell'Educazione e della Formazione, Roma, Italia

ⁱⁱFacultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca, Linares, Chile

Palabras clave: Pedagogía inclusiva, inclusión educativa, dimensión social del sistema escolar, caso italiano, caso chileno.

Resumen

Las definiciones de “pedagogía inclusiva”, “escuela inclusiva” e “inclusión educativa” tienen múltiples significados, dependiendo del contexto educativo. En dos casos presentados en este capítulo: de Italia y Chile, los enfoques teóricos difieren unos de otros: en el caso italiano predomina la dimensión social, y en el contexto chileno la visión clínica. La principal conclusión es que los esfuerzos en concretar los enfoques inclusivos en educación son urgentes y deben superar las reglamentaciones y leyes para llegar a consolidarse en estrategias y habilidades específicas, para realizar de forma dinámica, efectiva y contextualizada un Plan Didáctico Personalizado (PDP) y un Plan de Inclusión Educativa (PIE) para todos los estudiantes, sin discriminación.

Introducción

Este breve ensayo propone un marco pedagógico de referencia claro y definido sobre un tema que se ha vuelto importante a nivel político, social y personal: *La Inclusión educativa de estudiantes que provienen de diferentes culturas dentro de la comunidad social-laboral en la que viven y actúan.*

La necesidad de actuar a nivel escolar hacia una inclusión educativa de los estudiantes es aumenta a raíz del enorme cambio socioeconómico y cultural en la Sociedad del siglo XXI, porque: (i) se ha vuelto global para que las personas se hayan convertido en ciudadanos del mundo; (ii) se afirma un nuevo modelo de convivencia social a nivel político, económico, religioso y cultural, por lo cual las personas experimentan un período de confusión y conflicto entre las viejas y nuevas formas de ser y de actuar; (iii) se ha cambiado y transformado por completo el modo de pensar y vivir de las personas utilizando herramientas tecnológicas e informáticas. (Presutti, 1995)

Con el objetivo de dar claridad al enfoque pedagógico presentado en este ensayo es importante definir inmediatamente que *la Inclusión Educativa se refiere a la dimensión social del sistema escolar* (es decir, la relación efectiva-pertinente-significativa de todos los actores que contribuyen a la calidad educativa de la Escuela: estudiantes, profesores, familias y comunidades socio-económica- culturales), *no simplemente la integración escolar de personas con discapacidad.*

Inserción – integración – inclusión escolar en Italia desde 1960

La Italia fue el primer país del mundo en institucionalizar modelos pedagógicos innovadores en el campo de la Educación Diferencial, porque desde la década de 1970, a través de la legislación nacional inserta alumnos discapacitados en todas las clases de escuelas públicas italianas (Ley italiana n. 517 de 1977). Por este motivo en la década de 1970 en Italia en todas las escuelas públicas hay un profundo cambio que va desde la Pedagogía de la Inserción hasta la Pedagogía de la Integración Escolar.

En la Figura 1 se muestran los pasajes innovadores que la legislación escolar italiana, y consecuentemente Pedagogía, y Ciencias de la Educación, han apoyado y desarrollado en Italia desde los años 60 hasta hoy. En las figuras 2 y 3 se presentan las líneas evolutivas a partir de la Pedagogía Diferencial y de la Pedagogía de la Inserción, modificada en la Pedagogía de la Integración escolar para llegar a la Pedagogía de la Inclusión Educativa, implementadas en Italia desde 1960 hasta 2020, con las características y aspectos innovadores de cada modelo.

Figura 1, 2 y 3 ofrecen un marco de estudios e investigaciones de Pedagogía – Ciencias de la Educación – Ciencias de la Formación que se están llevando a cabo en Italia y una perspectiva para la implementación de un nuevo modelo pedagógico: la Pedagogía del Bienestar escolar. Los modelos pedagógicos expresados en las figuras que se presentan, se basan en las

regulaciones legislativas del MPI – Ministerio de Educación de Italia, después se convirtió en MIUR, Ministerio de Educación, Universidad e Investigación para escuelas públicas en Italia desde la década de 1960 hasta la actualidad.

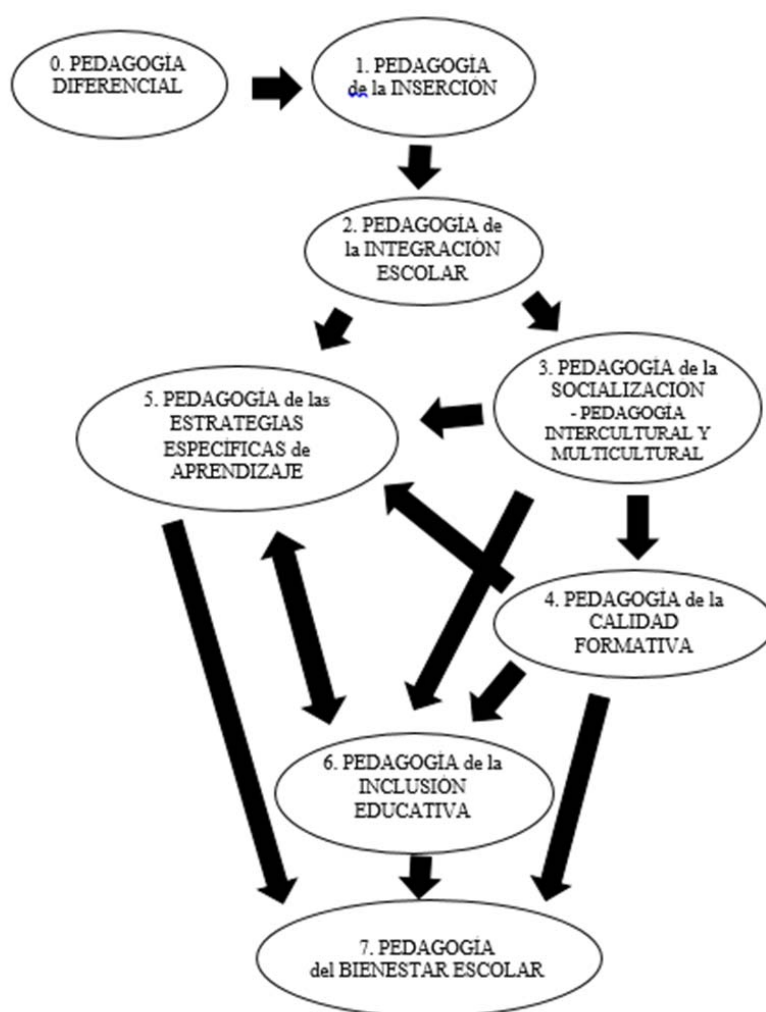


Figura 1: Líneas evolutivas de modelos pedagógicos en Italia de 1960 a hoy. Elaborado por los autores.

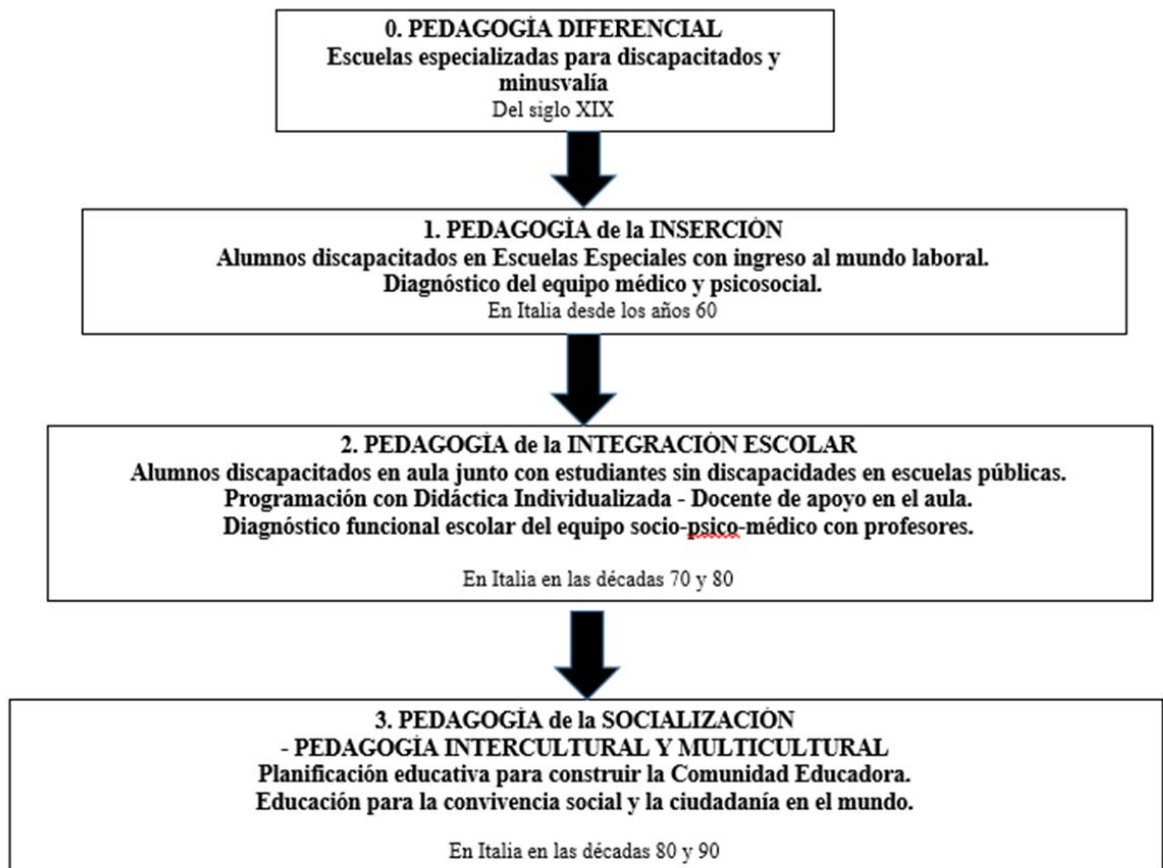


Figura 2: Líneas evolutivas de la historia de la pedagogía diferencial en Italia de 1960 a 1990. Elaborado por los autores.

Conceptualización de la Inclusión Educativa en Italia

Históricamente, el término "inclusión educativa" se refiere a la inclusión y la integración de discapacidades, a las Pedagogías Diferenciales para alumnos con handicap, a Didáctica Especial para estudiantes con deficiencias y / o minusvalías sensoriales, físicas, motoras, psíquicas y/o mentales. En Italia, el término "inclusión educativa" ha permitido, desde la década de 2000 la implementación de un nuevo modelo socio-psicopedagógico con respecto al término "integración escolar", establecida en Italia desde 1977, cuando la Ley No. 517 del

Ministerio de Educación de Italia abolió las clases diferenciales para alumnos con discapacidad. Las actividades caracterizadas por la "integración escolar" están actualmente estructuradas por el Plan de Educación Individualizado (PEI).

En la cultura anglosajona y en Estados Unidos el término "inclusión" tiene el significado de identificar el proceso que conduce a la educación de los estudiantes con discapacidades en las clases comunes, significando una discapacidad que también puede originarse a partir de motivaciones contextuales y ambientales; este proceso en Italia se identifica con el término "integración escolar".

Así, definiendo el concepto de "inclusión educativa", la cultura anglosajona-estadounidense tiende a no considerar la dimensión social del sistema escolar, sino solo la dimensión conductual-funcional de los alumnos con discapacidades que están en la escuela. Es esta visión pedagógica, diferente entre la cultura mediterránea (italiana, pero también español, portugués, francés, griego) y la cultura anglosajona-estadounidense, el factor que crea confusión en la literatura científica sobre este tema. Además, se especifica que en los países eslavos y rusos el término "inclusión educativa" asume el significado de "socialización" y el modelo de Pedagogía de la Socialización; asumir el significado de "socialización" contiene una visión diferente a las de la "inclusión educativa" italiana y la "integración escolar" anglosajona.

En Italia, desde la década de 1980, la Pedagogía de la Socialización ha sido desarrollada ampliamente por los educadores-maestros-profesores, tanto en la Institución por la Infancia como en Escuelas Primarias y Secundarias, utilizando las siguientes metodologías: animación y dramatización, juegos de rol, dinámicas relacionales entre alumnos, ambientación, estructuración de clases, comunicación educativa, roles psicosociales, estilos cognitivos, capacitación para socialización y grupos de aprendizaje, socialización educativa, proyectos de aprendizaje en el aula (Presutti, 1992 a, b, c, d, e, f, g, h, i, j). En Italia la Pedagogía de la Socialización fue acompañada por las actividades de la Pedagogía Intercultural y Multicultural (ver Figura 3).

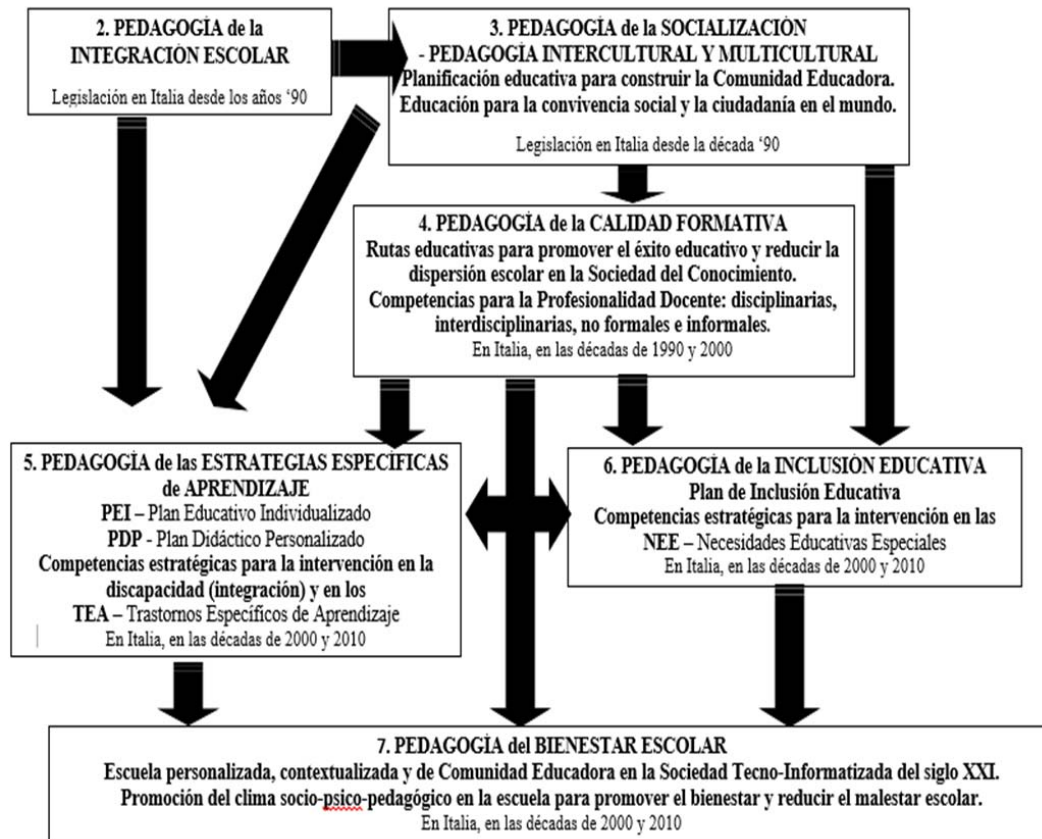


Figura 3: Líneas evolutivas de la historia de la pedagogía inclusiva en Italia de 1990 a 2020. Elaborado por los autores.

Sobre la base de los modelos pedagógicos presentados anteriormente, en Italia es necesario que la Escuela y/o los docentes de esa Institución Educativa desarrollen nuevos proyectos, rutas y estrategias significativas a nivel social para realizar una Pedagogía Inclusiva en el contexto escolar, en especial incluyendo a las familias y comunidad. Si no hay atención específica a nivel social por parte de la Escuela, ésta no implementa una Pedagogía Inclusiva aunque actúen positivamente en el aula con los alumnos que tienen discapacidades y/o dificultades de aprendizaje: (i) el Plan Educativo Individualizado – ley MIUR Italia n. 104/92 y el DPR del 24 febrero de 1994 – lo que concierne las actividades con estudiantes con discapacidades y/o minusvalía, según lo dispuesto Organización Mundial de la Salud; (ii) en Italia, el Plan para la Inclusión Educativa está determinado por la legislación escolar de la

década de 1970 y por el modelo de Pedagogía de la Integración escolar desarrollado en las siguientes décadas; (iii) el Plan Didáctico Personalizado – Ley MIUR Italia n. 70/2010) – lo que concierne a las actividades por los Trastornos Específicos de Aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia, etc). Actualmente en Italia, el Plan Educativo Individualizado y el Plan Didáctico Personalizado definen las actividades educativas del modelo educativo que se puede definir “Pedagogía de las Estrategias Específicas de Aprendizaje” (ver Figura 3).

En los últimos años en Italia el uso de la Pedagogía Inclusiva en las Escuelas está cada vez más determinado por la experimentación de un Plan para la Inclusión Educativa – PIE, estructurado considerando las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los alumnos (ver Figura 3). Por lo tanto, en Italia el principio fundamental para identificar si una escuela es inclusiva es analizar y verificar si en la institución educativa se llevan a cabo proyectos, rutas y actividades: (i) concernientes a la dimensión social, que es la relación eficaz, pertinente y significativa entre los estudiantes, los docentes, las familias y la comunidad socio-económica-cultural en la que opera; (ii) basados en la Pedagogía Inclusiva a través de un Plan para la Inclusión Educativa (PIE) en las clases y en la escuela, lo que se determina en la detección de las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes.

La coyuntura chilena hacia la inclusión educativa

En el caso chileno el concepto de inclusión al inicio fue representado, como en gran parte del mundo, al de asimilación de alumnos con discapacidad y luego de integración, debido a su origen ligado a la educación especial (López Melero, 2011).

En el año 2009, en Chile se emite el conocido Decreto 170/09 que Fija Normas para Determinar los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán Beneficiarios de las Subvenciones para Educación Especial, ampliando el espectro de atención especializada a estudiantes que presentan necesidades educativas que no sólo sean derivadas de discapacidad. No obstante para ser beneficiario de la subvención con Decreto 170/09 y recibir un apoyo especializado, es necesario contar con un diagnóstico que revele Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En el año 2010, surge la Ley N° 20.422 de Chile que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, donde aparece por primera vez el concepto de Inclusión en materia jurídica. No obstante, esta ley no entrega una

definición del concepto de Inclusión y en el documento se define nuevamente un enfoque de diagnóstico médico.

Es difícil entender claramente que el proceso de inclusión se refiere a aspectos centrales del desarrollo social (como el respeto, la participación y la convivencia), más que a aceptar a un otro distinto. Estos valores debiesen ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Melero, 2011).

En el año 2015 el Ministerio de Educación de Chile (2015a) promulgó la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado.

La Ley del 2015 ha resultado ser un tremendo avance en cuanto a accesibilidad educativa refiere, ya que intenta eliminar requisitos de ingreso de los estudiantes a instituciones educativas que perciban algún tipo de subvención del Estado.

Meses después aparece el Decreto N° 83 (Ministerio de Educación, 2015b), que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los Niveles de Educación Parvularia y Básica. El Decreto n. 83 del 2015 aún se encuentra en proceso de implementación y resulta interesante su análisis, ya que centra su interés en la flexibilidad de la respuesta educativa, sugiriendo el uso de diseños universales de aprendizaje: (i) a partir de experiencias de co-docencia que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes; (ii) hasta proponer actividades caracterizadas por una comprensión mucho más inclusiva de la educación.

No obstante, el Decreto también menciona que aquellos estudiantes que lo requieran, pueden ser beneficiarios de un plan de adecuación curricular, sin señalar que la educación personalizada también tiene que ser colocada junto con aprendizajes socializadores inclusivos, participes, eficaces y performantes.

Como es evidente: el paradigma educativo chileno se encuentra atrapado entre el enfoque integracionista y el enfoque inclusivo, en donde aún priman prácticas pedagógicas altamente centradas en el déficit de aprendizaje (López Melero, 2012). Claramente esta falta de relación efectiva entre los dos enfoques responde a barreras de corte cultural que dan cuenta de la dificultad para entender que esta Sociedad es cada vez más pluralista y exigente de participación democrática en la toma de decisiones educativas del país.

Al parecer Chile aún no logra comprender del todo que todas las personas están capacitadas para aprender, lo único que requieren es una educación adecuada, y ésta solo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje (López Melero, 2011).

El enfoque inclusivo desafía a instalar en las comunidades de aprendizaje, una nueva concepción con respecto a los resultados académicos y las competencias cognitivas y culturales de los estudiantes, preocupándose eso sí de los que tienen mayores carencias o han sido marginados en sus recorridos escolares y de vida (Duk y Murillo, 2011); esto permitiría avanzar hacia un vuelco en los sistemas de enseñanza y la concepción actual que se tiene sobre el aprendizaje, el currículum escolar y los sistemas de evaluación.

Se debe desmitificar las concepciones negativas de que en las escuelas inclusivas los estudiantes no aprenden, o se nivelan desde los más bajos resultados; pues se debe entender que, la educación inclusiva conlleva la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

Conclusiones

Este enfoque inclusivo pretende la participación activa de diversos agentes de la comunidad en la toma de decisiones educativas de un país, entendiendo esto en la institución escolar, como la posibilidad de aportar que posee el Estado, los padres, apoderados, asistentes de la educación, profesores, vecinos, estudiantes y equipo directivo en la organización y las decisiones que emanan hacia el ideario de país, de ciudadano al que se espera contribuir.

El modelo teórico de inclusión educativa, llevado adelante principalmente por organismos internacionales (UNESCO, ONU/CEPAL), es parte del movimiento internacional nacido a principios de la década de 1990 coordinado por (UNESCO, 1990) denominado Educación Para Todos – EPT (EFA – Education For All, UNESCO 2015a).

En las diversas conferencias mundiales realizadas en las últimas décadas, el movimiento EFT ha intentado que los países se comprometan con la lucha contra la pobreza, las desigualdades sociales y por una educación que respete la participación de los educandos, sus familias y sus comunidades, situación que no ha conseguido.

La ONU/CEPAL (2016) decide realizar un llamado a cumplir los múltiples acuerdos (Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, ODS4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos) y golpea la mesa para que exista un replanteamiento de lo que entendemos por educación en el Siglo XXI, y por ende de lo que representa la escuela y sus principales actores.

Creemos que el caso italiano está más avanzado en la inclusión de otros actores en el proceso de inclusión educativa y se percibe que la dimensión social está mucho mas clara en su legislación que para el caso chileno, donde a pesar de tener una ley de inclusión, esta se reduce a la no exclusión en la selección de estudiantes a escuelas y liceos que reciben subvención del Estado y aún no se ha logrado superar la visión clínica de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De las palabras se debe pasar a la acción, ya que los discursos construyen realidad y por tanto se debe tener presente el sentido y significado de las categorías teóricas y discursivas que construye la escuela (Da Silva 1999). A través de los lentes del post-estructuralismo el autor aboga por intensificar la calidad y cantidad de políticas públicas que frenen toda forma de exclusión, en especial a los sectores más vulnerados en sus derechos como son los niños y niñas, mujeres, adultos mayores, migrantes y desplazados, y minorías culturales, religiosas, étnicas, sexuales y pobres,

En este punto crítico es donde establecemos lo complejo que encierra hoy trabajar en torno a la inclusión educativa, ya que va de la mano con lo social, lo económico, lo pedagógico, lo cultural y lo político. La pregunta a resolver finalmente sería ¿ya que tenemos una política educacional, como implementarla en realidad?

Referencias

- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Autêntica. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), p. 131-160.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Ministerio de Educación-Chile. (2015a). *Ley N° 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.
- Ministerio de Educación-Chile. (2015b). *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- ONU/CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Presutti F. (1995). *La Progettazione d'Istituto nella Società del XXI secolo. La Pedagogia Personalizzata, di Contesto e di Comunità nella Società della Conoscenza Tecno-Informatizzata*, Roma, I.S.P.E.F., 2012.
- Presutti F. (1992a). *La Progettazione Socio-Relazionale della Classe*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992b). *Lo Spazio Psicologico e la Strutturazione dell'aula*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992c). *La Gestione Socio-Relazionale della Classe*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992d). *Le caratteristiche psico-sociali degli alunni*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992e). *Le Dinamiche Socio-Relazionali nella Scuola d'Infanzia*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992f). *Inserimento Socio-Relazionale nella Scuola Primaria*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.

- Presutti F. (1992g). *I Rapporti Psico-Sociali nella Scuola Primaria*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992h). *Le Relazioni Psico-Spaziali con Alunni di 11-14 Anni*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992i). *La Progettazione del percorso formativo con gli alunni*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- Presutti F. (1992j). *Le Dinamiche Socio-Relazionali nella Scuola*. Roma, I.S.P.E.F., 2013.
- UNESCO. (2015a). Linee Guida EFA-2015, París: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222445>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/IOMTIE_S.PDF

CAPÍTULO 4

“BULLYING”: UNA AMENAZA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Anabel Alcívarⁱ y Antonio J. Rodríguez-Hidalgoⁱⁱ

ⁱ Facultad Ciencias de la Educación – Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

ⁱⁱ Departamento de Psicología – Universidad de Córdoba, España

Palabras clave: Acoso escolar, necesidades educativas especiales, discapacidad, convivencia y diversidad.

Resumen

Se esperaría que 25 años después de la propuesta mundial de una *Escuela Inclusiva* generada en Salamanca¹¹, los sistemas educativos pudieran garantizar el ejercicio efectivo de acceso, participación y éxito académico a todos los estudiantes. En la práctica aún quedan muchos desafíos para convertir la escuela en un lugar seguro para todos y particularmente para los grupos vulnerables. Al interior de las escuelas y en el desarrollo de las relaciones interpersonales, acontecen fenómenos de discriminación y violencia entre pares que afectan seriamente al individuo y al contexto escolar al que pertenece. El presente documento analiza y expone características y descripciones del bullying como fenómeno violento que atenta contra los procesos inclusivos de estudiantes con necesidades educativas especiales, desde una mirada global y regional. Se presentan también referencias sobre la prevalencia, además de sugerencias y reflexiones para abordar el acoso escolar desde la práctica educativa inclusiva.

¹¹ La Declaración y Marco de Acción, aprobada en la Conferencia Mundial, organizada por las Naciones Unidas, sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad, en Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

Introducción

En las relaciones interpersonales pueden aparecer fenómenos de agresión y violencia que amenazan seriamente la convivencia, así como el desarrollo armónico y la salud, como el bullying y el cyberbullying, entre otros (Rodríguez-Hidalgo et al. 2017). Los espacios educativos no están libres de estos fenómenos, que merman particularmente las posibilidades de éxito académico de grupos vulnerables y minorías. Algunos autores señalan dificultades mayores en los miembros de grupos minoritarios para acceder y seguir la educación formal con relación a sus pares (Booth et al. 2000). Atributos individuales, tales el origen étnico, el nivel socio económico o tener una discapacidad, sitúan a determinados estudiantes en mayor riesgo de implicación en el fenómeno violento (Alexius et al. 2019).

El estudio sobre el bullying inició en la década de los setenta (Olweus 1978) y hasta el momento no ha dejado de crecer, alcanzando un importante cuerpo teórico de investigación científica, desarrollado desde diferentes perspectivas teóricas que en general lo conceptualizan como un tipo específico de agresión relacional (Herrera-López et al. 2018). Sin embargo, este desarrollo es dispar en las diferentes regiones del mundo; al analizar el desarrollo histórico de la producción científica sobre el fenómeno Zych et al. (2015) encontraron que más de tres cuartas partes de todos los artículos más citados sobre bullying fueron publicados en Estados Unidos y Europa del Norte, lo que sugiere que los países latinoamericanos se encuentran en marcada desventaja en el estudio y abordaje del bullying.

Así también, estudios de los últimos años (Fink et al. 2015 y Rodríguez-Hidalgo et al. 2019), señalan la necesidad de indagar sobre las dinámicas de acoso en subgrupos específicos, sobretudo en poblaciones minoritarias y vulnerables en el contexto escolar como por ejemplo en estudiantes con NEE, colectivo sobre el que el estudio es menos exhaustivo y sigue siendo necesaria la evaluación de las experiencias particulares para identificar elementos que permitan una comprensión más precisa de la asociación entre las experiencias de intimidación y la condición de NEE.

El presente trabajo pretende analizar y describir al bullying como fenómeno violento que atenta contra los procesos inclusivos y de forma particular afecta a estudiantes con necesidades educativas especiales, desde una mirada global, regional y local. Presenta también referencias sobre la prevalencia, características de desarrollo del fenómeno y sus implicados, además de sugerencias y reflexiones para abordar el acoso escolar desde la práctica educativa inclusiva.

Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales

El término Necesidades Educativas Especiales – en adelante NEE – hace referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un estudiante en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, y que hace que requiera recursos y apoyos educativos específicos (Luque 2009). En este sentido Oldfield et al. (2017) mencionan que un niño o un joven tiene NEE si tiene una dificultad de aprendizaje o una discapacidad que requiere que se le presten servicios educativos especiales. Existe aún, un debate considerable sobre cómo se define y entiende las NEE. Ello se debe a que existen cuestiones complejas tales como las definiciones de superposición, la comorbilidad, las variaciones en los criterios de evaluación y los cambios en las necesidades dependientes del contexto y del tiempo (Wigelsworth et al. 2013).

El término NEE está ligado a la discapacidad, pero en realidad abarca mucho más que aquellas necesidades generadas por esta condición. Al ser un constructo que supera la conceptualización y lleva implícito una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión (Luque 2009), cobija a todas aquellas condiciones que generan mayores y particulares demandas en el individuo y precisan más atención de lo habitual en el contexto educativo. NEE se utiliza tanto en casos asociados a la discapacidad (p. ej. física, sensorial, intelectual, social), como en cualquier caso de dificultades específicas de: aprendizaje (p. ej. en la lectura, escritura o cálculo); conducta (p. ej.: TDA-H o menores infractores); y/o otras situaciones de vulnerabilidad (p. ej. enfermedades catastróficas, movilidad humana o embarazo adolescente).

La inclusión en la educación de todos los niños es necesaria para el éxito, la igualdad y la paz entre los individuos y las sociedades (Llorent et al. 2016). La escuela debe ser un medio para cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños juntos, y formando la base para una sociedad justa y no discriminatoria (Ainscow et al. 2019, Booth et al. 2000).

Después de 25 años de la Declaración de Salamanca, la educación inclusiva vive aún grandes desafíos. Una muestra son los resultados de un informe de monitoreo global de la UNESCO que señala que, a pesar de las mejoras, en el mundo todavía hay 58 millones de niños sin escolarizar y alrededor de 100 millones de niños que no completan la Educación Primaria; datos que permiten que el informe concluya en que la desigualdad en la educación ha aumentado y que los más pobres y desfavorecidos soportan la carga más pesada (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization 2015). Se ha mejorado básicamente

el acceso, pero situaciones como el etiquetado de déficit y la segregación siguen siendo prácticas predominantes. En muchas escuelas los objetivos de la educación inclusiva no han transformado el objeto de actividad original y se persigue el éxito académico por encima de otras metas educativas (Andrews et al. 2019). Aunque el progreso académico de los estudiantes puede utilizarse como una indicación de éxito de los intentos de apoyar a los que tienen NEE, una verdadera práctica inclusiva requiere centrarse en toda la gama de actividades escolares (Farrell 2000).

La educación inclusiva se plantea como un servicio que proporciona a los estudiantes con NEE mayores posibilidades de acceso al plan de estudios general. Sin embargo, lleva aparejada algunos riesgos, como la aparición de la dinámica del bullying, la discriminación y otras formas de violencia (Holt et al. 2017, Rose & Gage 2017). La experiencia de la escuela para estudiantes con discapacidad y otros grupos vulnerables suele estar marcada por niveles más altos de intimidación, aislamiento social y discriminación entre iguales (Wigelsworth et al. 2013). Se ha documentado que en la escuela inclusiva de forma frecuente ocurren actos de discriminación en contra de estudiantes con NEE (Farmer et al. 2012, Farmer et al. 2015). La discriminación es el trato diferente y perjudicial, mediante acción u omisión, que se da a una persona, grupo o institución porque se considera distinto a otros u otras semejantes (Rodríguez-Hidalgo et al. 2017). La discriminación por NEE se plantea entonces, como aquella que se dirige contra individuos o grupos por tener diferencias en relación a sus pares derivadas de una condición física, emocional, cognitiva o funcional, en el contexto educativo.

El bullying, un fenómeno global

El bullying es reconocido como una de las manifestaciones más comunes de violencia en el contexto de pares y un fenómeno de la microcultura escolar y juvenil (Ortega-Ruiz et al. 2016). Puede producirse en múltiples escenarios como la escuela, la comunidad e incluso espacios virtuales (Houchins et al. 2016, Rodríguez-Hidalgo et al. 2018). Cada vez suscita mayor atención en diferentes países a nivel global (Chatzitheochari et al. 2016). En la dinámica del bullying, algunos escolares corren mayor riesgo que el resto de sus iguales pues cualquier condición o característica que diferencia a un joven del grupo aumenta el riesgo de ser rechazado y en consecuencia, intimidado (Juvonen & Graham 2014). En los últimos años, la investigación de victimización por bullying se ha expandido a formas específicas de bullying discriminatorio, que involucra un comportamiento agresivo dirigido a las características personales de un individuo que se relacionan con prejuicios sociales, por ej. comentarios

ofensivos sobre raza o cultura, orientación sexual o identidad de género, forma corporal, tamaño o apariencia, entre otros posibles- (Rodríguez-Hidalgo & Alcívar et al. 2019, Rodríguez-Hidalgo & Hurtado-Mellado 2019, Salmon et al. 2018). La tenencia de alguno de estos atributos estigmatizados socialmente se convierte en un factor de riesgo que incrementa la probabilidad de ser intimidado (Alexius et al. 2019). Investigaciones recientes sitúan a las NEE como una condición de alta vulnerabilidad y un predictor significativo de implicación directa en bullying (Blake et al. 2016, Blood & Blood, 2016, Farmer et al. 2012, Ratcliff et al. 2017, Wandera et al. 2017, Wigelsworth et al. 2013). Los adolescentes que presentan NEE son también más propensos a reportar cyberbullying en comparación con sus pares que no presentan NEE (Heiman et al. 2015, Wells & Mitchell 2014, Wright & Wright 2017).

Los involucrados en el bullying se dividen en tres categorías (Houchins et al. 2016, Olweus 2013, Rodríguez-Hidalgo & Pantaleón et al. 2019): (i) las víctimas son aquellas que son intimidadas repetidamente por sus compañeros, experimentan comportamientos negativos de internalización, incluyendo depresión, ansiedad, aislamiento social, soledad y sentimientos de impotencia; (ii) los agresores, aquellos que constantemente causan daño emocional, físico o social a sus compañeros, utilizan la externalización y comportamientos agresivos para influir o dominar el sistema social de pares y a menudo muestran bajo ajuste social; y (iii) el agresor-victimizado, son aquellos que intimidan y son intimidados, están en mayor riesgo de tener problemas psicológicos relacionados con habilidades sociales limitadas, externalización de problemas de conducta y rechazo por pares.

El bullying trae serias consecuencias físicas, psicológicas, personales, vocacionales y sociales. El impacto de la intimidación y la victimización durante los años escolares puede persistir hasta la edad adulta y afectan la calidad de vida de los implicados (Oldfield et al. 2015), pudiendo asociarse, entre otras, con un aumento de la ansiedad social, aislamiento, depresión, problemas físicos, ideación suicida, peor adaptación a los roles adultos que conlleva a detrimento de las relaciones sociales y adversidades económicas y de integración laboral (Earnshaw et al. 2018, Mulvey et al. 2018, Salmon et al. 2018). Los efectos del bullying influyen negativamente no sólo el desarrollo individual y la salud del implicado, sino también el contexto en el cual él y los otros miembros de la comunidad educativa coexisten. El bullying provoca un impacto negativo en el clima institucional y los procesos de enseñanza aprendizaje (de Oliveira et al. 2016).

La intimidación puede tomar muchas formas, directas e indirectas. Entre las formas directas se incluyen agresiones de tipo físico, por ejemplo golpear, empujar, patear y las de tipo verbal,

por ejemplo ofensas, burlas, amenazas, chismes. Mientras que las indirectas incluyen otro tipo de agresiones físicas – por ejemplo, robo y daño a las pertenencias – y agresiones relacionales – por ejemplo, rumores y mentiras malintencionados, la exclusión y la discriminación (Begotti et al. 2018). Y aunque estas últimas pueden parecer más sutiles son igualmente dañinas y perjudiciales a los objetivos de participación que postula la educación inclusiva (Juvonen & Graham 2014).

Bullying hacia estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Ser víctima de bullying no es un evento aleatorio y puede predecirse por variables individuales y otros factores como los familiares y contextuales. Los jóvenes que viven con características socialmente devaluadas, por ej. orientación sexual minoritaria, raza, etnia, discapacidad, obesidad, experimentan acoso frecuente (Earnshaw et al. 2018, Rodríguez-Hidalgo & Alcívar et al. 2019). En un estudio sobre percepciones en la secundaria sobre el acoso escolar, los jóvenes dijeron que los que eran "diferentes", tranquilos o impopulares tenían más probabilidades de ser blanco de los agresores (Ybarra et al. 2018). Por tanto, el desequilibrio de poder puede derivarse de la fuerza física, el estatus social en el grupo, o puede también lograrse a través del conocimiento de las vulnerabilidades de una persona y usar este conocimiento para hacerle daño (Menesini & Salmivalli 2017).

Los niños y jóvenes con discapacidades tienen un riesgo significativamente mayor de ser acosados por sus compañeros (Jackson et al. 2019). Tener NEE es un predictor de riesgo de asumir múltiples roles en el continuo de bullying, participando como víctima, agresor, agresor victimizado o espectador (por ejemplo, Blake et al. 2016, Oldfield et al. 2017; Rodríguez-Hidalgo & Alcívar et al. 2019). A nivel global, la prevalencia del bullying tradicional en niños y adolescentes oscila entre el 30% y el 50% para estudiantes sin la condición de NEE (Abdulsalam et al. 2017, Blood & Blood 2016, Houchins et al. 2016). Mientras que varios estudios señalan que las tasas de agresión y victimización para estudiantes con discapacidad o NEE son de 1 a 1½ veces más altas que el promedio de sus pares, tasas que varían según los diferentes perfiles cognitivo-conductual, físico, sensorial, social y / o comunicativo (Blake et al. 2012, Fink et al. 2015, Rose et al. 2012).

Los estudiantes con NEE pueden mostrar bajo ajuste y eficacia social. Esta vulnerabilidad social les convierte en objetivos fáciles para los agresores, quienes tienden a buscar víctimas débiles con poca capacidad para defenderse (Gómez-Ortiz et al. 2017). El mayor riesgo de

implicación directa en relación a sus pares, que puede asociarse no sólo con el tipo de discapacidad, sino también con la gravedad, la visibilidad, el entorno escolar, la situación económica social y las redes de apoyo (Rose et al. 2015). Por ejemplo, en el estudio de Zeedyk et al. (2014) que evaluó las tasas de victimización por bullying entre adolescentes con TEA, discapacidad intelectual y pares con desarrollo típico, se obtuvo resultados que muestran que los adolescentes con TEA tenían más probabilidades de experimentar la victimización, seguidos por aquellos con discapacidad intelectual y finalmente los jóvenes con desarrollo típico. Así también, el estudio de Chiu et al. (2018), cuyo propósito fue investigar la prevalencia de varios tipos de victimización por acoso escolar en adolescentes con trastorno del espectro autista (TEA) y examinar los efectos de la victimización en la salud mental de ese colectivo, obtuvo como resultados el 72.4% de los estudiantes con TEA experimentaron acoso escolar en la forma de exclusión y el 66% de ellos experimentaron el acoso de tipo verbal. La literatura existente sugiere que la amplia implicación en bullying en alumnado con NEE se asocia con déficits de desarrollo en las habilidades sociales y de comunicación (Espelage et al. 2016, Gage et al. 2016, Lyons et al. 2016; Ratcliff et al. 2017).

Las consecuencias más notables de la victimización por bullying a los niños con NEE son las dificultades en el ajuste psicosocial (Sullivan et al. 2015), dificultades en el ajuste académico expresado en formas de pobre rendimiento, bajo disfrute escolar, percepción de la escuela como insegura, así también se asocia con mayores niveles de evasión, fuga y absentismo escolar (Ashburner et al. 2019, Hartley et al. 2015). Todas estas consecuencias producen importantes impactos negativos en sus víctimas que pueden persistir hasta la adolescencia tardía e incluso hasta la vida adulta (Wolke et al. 2013).

Bullying en América Latina

En América Latina, desde la Conferencia Mundial de Salamanca sobre NEE, los principales avances han sido en el acceso a la educación de un mayor número de estudiantes producto de una mayor inversión pública en educación. Sin embargo, existen desafíos relacionados con una calidad educativa insuficiente, la baja capacitación de maestros y maestras, la infraestructura de las escuelas y los sistemas de apoyo para estudiantes con NEE (Marchesi 2019). Países como Costa Rica, Ecuador, Brasil, Argentina, Bolivia y Nicaragua han realizado grandes esfuerzos presupuestarios para afrontar estos desafíos durante los últimos años (Espíndola et al. 2018).

Son múltiples los factores que dificultan el progreso de los estudiantes en su aprendizaje y en su inclusión social en la región (Marchesi 2019). Entre estos factores están los fenómenos violentos como el bullying y la respuesta educativa frente al fenómeno. Un estudio bibliométrico indica que en América Latina la productividad científica sobre bullying reportada -bases de datos WoS, Scopus y SciELO- se limita a poco más de la última década, lo que supone un bajo aporte al cuerpo teórico científico del fenómeno, tras casi 40 años de historia global sobre su investigación, destacando en la región países como Brasil, Colombia y México (Herrera-López et al. 2018). Mientras que, otro estudio que analiza el desarrollo de la producción científica sobre estos fenómenos en el mundo reporta que más de tres cuartas partes de todos los artículos más citados sobre bullying fueron publicados en Estados Unidos y Europa del Norte (Zych et al. 2015). Con esas referencias es factible suponer que los países latinoamericanos parecen estar en notable desventaja en el estudio y por tanto en el abordaje y desarrollo de políticas educativas basadas en la evidencia científica para afrontar los fenómenos que atentan contra la inclusión educativa y la convivencia.

Algunos de los estudios realizados permiten ver las prevalencias del bullying en algunos de los países de la región. De acuerdo con el estudio realizado sobre una muestra 91,000 estudiantes de entre 10 y 14 años en 16 países de América Latina y el Caribe a partir de los datos recogidos en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), poco más de la mitad de los estudiantes (el 51,1%) sufrieron robos, fueron insultados, amenazados o golpeados por sus compañeros en la escuela durante el mes anterior al que se recogieron los datos. La agresión más frecuente es el robo (39,4%), seguida de la violencia verbal (26,6%) y, por último, la violencia física (16,5%) (Román & Murillo 2014, UNESCO 2006).

Algunas de las cifras relevantes del informe muestran que, mientras que en Colombia más de la mitad de los alumnos de 6º grado de primaria dicen haber sufrido algún tipo de robo en el último mes, en Cuba sólo lo afirma 1 de cada 10, permitiendo concluir a partir de los resultados que el bullying afecta al menos a uno de cada tres alumnos en el resto de los países participantes, reflejando con ello lo grave y generalizado del fenómeno. Destacan en el informe cifras que indican que el problema se hace aún más agudo en Colombia, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, República Dominicana y Perú, donde la prevalencia se ubica sobre un 45%. La situación no es muy diferente cuando se trata de insultos o amenazas, aunque en este caso es la Argentina el país que mantiene las cifras más altas, seguida por Perú, Costa Rica y Uruguay. Todos ellos con más del 30% de los alumnos que afirman haber sido maltratados

verbalmente por algún compañero en el mes anterior a la recopilación de datos. Así también, son cinco los países en que la violencia física entre pares se destaca por su alto grado: Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%).

Por otra parte, en un estudio realizado en Colombia sobre una muestra de adolescentes de secundaria, se observó una prevalencia de acoso escolar de 41.9%, donde el 23.4% eran víctimas, 4.5% agresores y 14% agresores/ víctimas (Herrera-López et al. 2017). En el caso de Nicaragua, la prevalencia de acoso escolar en los últimos años de la escuela primaria se estimó en un 50%, distribuidos por roles de la siguiente manera: 25.3% de víctimas, 6% de agresores y 18.7% de agresores / víctimas (Romera et al. 2011).

A nivel local, en Ecuador una investigación reciente realizó la validación del EBIPQ - European Bullying Intervention Project Questionnaire-, un instrumento que ha demostrado fortaleza y confiabilidad en diferentes países europeos para medir el bullying tradicional, permitiendo tener un instrumento para Ecuador y que se agrega a las validaciones del instrumento en los países latinoamericanos (Rodríguez-Hidalgo & Alcívar et al. 2019). Los autores realizaron la investigación sobre una muestra de 17309 estudiantes en 44 escuelas inclusivas, y entre sus resultados encontraron que en este país, cuatro de cada diez adolescentes participan en el acoso escolar tradicional, dos de cada diez son víctimas, uno de cada diez como un agresor, y dos de cada diez como agresores / víctimas; y para acoso discriminatorio en torno a las NEE, tres de cada diez adolescentes están involucrados: dos de cada diez son víctimas; uno de cada diez es agresor; y entre uno o dos de cada diez son víctimas/agresores.

Factores protectores y estrategias educativas frente al bullying

La comprensión de los factores precursores y protectores asociados con la sobrerrepresentación de los estudiantes con NEE es fundamental para establecer programas y políticas eficaces contra la intimidación (Rose et al. 2015). Algunas investigaciones apuntan a indagar las construcciones sociales sobre discapacidad y las relaciones de poder asimétricas resultantes en el ambiente escolar (Chatzitheochari et al. 2016). Otras indagan el riesgo derivado de diferencias funcionales que puede ser exacerbado por el entorno educativo y su respuesta ante la diversidad (Ratcliff et al. 2017). Se ha examinado también el tamaño de la escuela como predictor del bullying. El estudio de Oldfield et al. (2017) reveló que las escuelas

más grandes pueden facilitar un grado de anonimato, las personas se sienten menos valoradas y apoyadas. Mientras que en las más pequeñas puede haber mayores oportunidades para los estudiantes, especialmente aquellos con NEE, de desarrollar mejores relaciones con sus compañeros y profesores, tener más confianza en los adultos que trabajan en la escuela y compartir más fácilmente las expectativas comunes sobre el comportamiento.

El apoyo social de los padres y maestros actúa como factor protector en estudiantes con discapacidad en ataques de victimización tradicionales y cibernéticos (Wright & Wright 2017). Sin embargo, los estudios identifican (Beam & Mueller 2017) una falta frecuente de conocimientos en los educadores – de educación general y especial – sobre prácticas para prevenir y hacer frente al bullying, lo que resulta preocupante teniendo en cuenta la tendencia hacia la diversificación del alumnado en una escuela que debería ser para todos. Resulta de gran importancia que los estudiantes tengan una vía de denuncia efectiva ante cualquier situación de violencia entre pares, para ello las escuelas deben desarrollar múltiples formas de reportar el acoso escolar y lograr que los estudiantes abandonen la resistencia de recurrir a los maestros u otras figuras adultas al respecto (Ybarra et al. 2018). Se sugiere que una alternativa podría ser una “línea segura” para denunciar el acoso escolar o una solución tecnológica a través de la cual los jóvenes podrían reportar anónimamente los incidentes de acoso escolar. Los maestros deben dar suficiente apoyo a los estudiantes para tener éxito en sus procesos académicos, enfatizar las fortalezas de los estudiantes, y asegurarse de que estas situaciones no los estigmatizan y por lo tanto hacen más vulnerables a la implicación en bullying (Turunen et al. 2017).

Los programas de aprendizaje socioemocional – o programas SEL, por su acrónimo en inglés Social and Emotional Learning Programs – se han convertido en una de los principales recursos para hacer frente al bullying entre escolares. Investigaciones recientes muestran que estudiantes que reciben programas de instrucción socioemocional – que incluyen la promoción de habilidades sociales y/o resolución de conflictos – reportan niveles más bajos de bullying, así como una reducción de los incidentes de agresiones puntuales (Devlin et al. 2018, Nickerson et al. 2019). En el estudio de Silva et al. (2018) desarrollado con escolares de sexto grado durante 12 meses de intervención, se logró reducir la dificultad que tenían las víctimas del bullying en las habilidades sociales. Los participantes del grupo de intervención en comparación con el grupo control, comenzaron a actuar con más cortesía, empatía y autocontrol emocional y podrían resolver los problemas interpersonales con sus compañeros de una manera no violenta.

Los programas de intervención socioemocional y sociocognitiva se enfocan principalmente en factores de riesgo y protección que se han asociado de manera frecuente con la agresión y la victimización. Dado que estos factores son particularmente relevantes para estudiantes con discapacidades, este tipo de intervención es prometedora para reducir la intimidación en este colectivo (Rose & Monda-Amaya 2012). En los últimos años algunos estudios han evidenciado tener éxito (Espelage et al. 2015, Rose et al. 2016). Aprender estrategias de afrontamiento asertivo y un mejor control emocional puede interrumpir el ciclo de agresión y, por lo tanto, aumentar la calidad de las interacciones sociales y de la vida de las víctimas (Silva et al. 2018).

En el caso de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad, el estudio de Espelage y sus colegas evaluó la efectividad de la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional durante tres años. El objetivo era aumentar conductas prosociales como factor de protección contra el conflicto entre compañeros y el acoso escolar entre los estudiantes con discapacidades. Se incluyó instrucción directa sobre factores relacionados con el éxito académico y social, incluida la capacitación sobre empatía, regulación de las emociones, habilidades de comunicación y estrategias para resolver problemas. Su implementación favoreció especialmente la disposición para intervenir en situaciones de bullying, mejoró los niveles de habilidades conductuales y de rendimiento académico, y redujo significativamente la perpetración de bullying (Espelage et al. 2015).

A medida que aumenta la tendencia de incorporar a los escolares con discapacidades, se necesita con urgencia una mayor comprensión de los problemas de bullying hacia el colectivo con NEE para prevenirlo y paliarlo (Paul et al. 2018). En los últimos años, se ha utilizado el marco socio-ecológico de intimidación y victimización para investigar la complejidad del bullying, factores individuales están directa e indirectamente influenciados por factores familiares, de grupos de compañeros, escolares, comunitarios y sociales; y aunque la participación de los estudiantes con NEE puede atribuirse en parte a estos ambientes y factores sociales complejos, los factores individuales son especialmente pertinentes para los jóvenes con discapacidades (Rose & Gage 2017).

La educación inclusiva puede reducir la intimidación y fomentar la sensibilidad social en el entorno escolar (Sunardi et al. 2019). El riesgo no está en incluir, sino en la falta de seguimiento de las necesidades de todos los estudiantes. Líneas de investigación sobre bullying y discapacidad han mostrado la validez de la promoción de estrategias de apoyo a la autonomía, donde se busca desarrollar la capacidad para hacer frente a las situaciones de

acoso; los programas que apoyan el aprendizaje social y emocional de personas con discapacidades pueden aumentar su competencia social y llevar a niveles más bajos de participación dentro de la dinámica del bullying. Por tanto, la escuela debe alejarse de la segregación bajo el argumento de la excelencia académica. Debe de procurar el éxito académico, pero sin descuidar el desarrollo de competencias para la vida, la convivencia armónica y la participación plena y efectiva.

Conclusiones y recomendaciones

La violencia entre pares en las escuelas es una de las amenazas más graves a nivel global y regional, sus consecuencias afectan el desarrollo personal, social y académico de los implicados y del sistema en general, resultando urgente tomar medidas para prevenirla o paliar sus efectos. Las escuelas inclusivas, en coherencia con lo que se promueve desde la justificación social declarada en Salamanca en 1994, deben ser los medios más efectivos para combatir las actitudes discriminatorias y para la construcción de una sociedad justa. La escuela debe ser capaz de lograr en cada uno de sus estudiantes un sentimiento de vinculación y pertenencia con ella, que se sientan valorados, partícipes y seguros (Goodall 2018).

Si se pretende avanzar en el camino de una escuela para todos, se recomienda crear puentes sociales y culturales que fomenten las actitudes a favor de la diversidad y la inclusión, conducentes a la eliminación del sectarismo y el rechazo de los grupos desfavorecidos (Marchesi 2019). Es necesario que la escuela busque de manera permanente eliminar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades en los procesos y resultados de acceso, participación y aprendizaje.

De manera específica, las intervenciones contra el acoso escolar deben responder al compromiso de generar un clima escolar seguro, positivo y de cooperación, donde se promueva actitudes negativas hacia toda forma de violencia. Frente al bullying se deben crear, formalizar y hacer cumplir políticas para prevenir, responder y erradicarlo; las mismas deben ser desarrolladas e implementadas con alto sentido de pertinencia, adaptándose a las características del centro y sus necesidades específicas frente al fenómeno violento.

Los programas de prevención y erradicación de la violencia escolar deben implicar a toda la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, maestros, personal administrativo y de servicios, padres y autoridades para crear un entorno en el que los involucrados se sientan seguros al buscar ayuda, favoreciendo un clima de confianza y apoyo ante la denuncia. Se

alienta a formar y apoyar a los docentes para que dispongan de herramientas de calidad para responder ante el bullying, sin olvidar que la efectividad de los programas está condicionada también por el conjunto de creencias, percepciones y compromiso, por lo que es de suma importancia una sensibilización inicial. A nivel del alumnado, se debe fomentar el desarrollo de habilidades de intervención y afrontamiento del bullying a partir de competencias prosociales, la inhibición de prejuicios y el respeto por las diferencias.

Es necesario también, respaldar de forma prioritaria a los colectivos que son especialmente vulnerables al acoso, ya sea por su raza, etnia, discapacidad, género u orientación sexual. Promover interacciones positivas, por ejemplo, con los niños con NEE, podría afectar positivamente la percepción de pares, así como promover una atmósfera de aceptación, y por lo tanto prevenir la victimización y la intimidación en el grupo de pares (Turunen et al. 2017).

La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que incorpora cambios y modificaciones en las estructuras, los enfoques, en el contenido, los métodos y estrategias de enseñanza para superar las barreras con una visión que sirve para brindar a todos los estudiantes una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el mejor ambiente. Es necesario avanzar superando prejuicios, la discriminación y la violencia entre pares. Promover el cambio de actitudes para construir una ciudadanía abierta, democrática y multicultural es uno de los grandes desafíos para avanzar en una sociedad más inclusiva. Para ello se deben desarrollar políticas educativas y sociales basadas en la evidencia científica emergente en los últimos años en relación a los retos y dificultades de la inclusión en niños, adolescentes y jóvenes con NEE y/o discapacidad (Rodríguez-Hidalgo et al. 2019).

Referencias

- Abdulsalam, A. J., Al Daihani, A. E., & Francis, K. (2017). Prevalence and Associated Factors of Peer Victimization (Bullying) among Grades 7 and 8 Middle School Students in Kuwait. *International Journal of Pediatrics*, 2017, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2017/2862360>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alexius, S. L., Mocellin, M. C., Corrêa, E. N., Neves, J. das, Vasconcelos, F. de A. G. de, & Corso, A. C. T. (2019). Evidences of the association between individual attributes and

- bullying: a cross-sectional study with adolescents from Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(12). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00118617>
- Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>
- Ashburner, J., Saggars, B., Campbell, M. A., Dillon-Wallace, J. A., Hwang, Y.-S., Carrington, S., & Bobir, N. (2019). How are students on the autism spectrum affected by bullying? Perspectives of students and parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 27–44. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12421>
- Beam, H. D., & Mueller, T. G. (2017). What do educators know, do, and think about behavior? An analysis of special and general educators' knowledge of evidence-based behavioral interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164118>
- Begotti, T., Tirassa, M., & Acquadro Maran, D. (2018). Pre-Service Teachers' Intervention in School Bullying Episodes with Special Education Needs Students: A Research in Italian and Greek Samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1908. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Blake, J. J., Kim, E. S., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2016). Predictors of Bully Victimization in Students With Disabilities: A Longitudinal Examination Using a National Data Set. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 199–208. <https://doi.org/10.1177/1044207314539012>
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210–222. <https://doi.org/10.1037/spq0000008>
- Blake, J. J., Zhou, Q., Kwok, O.-M., & Benz, M. R. . (2016). Predictors of Bullying Behavior, Victimization, and Bully-Victim Risk Among High School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 285–295. <https://doi.org/10.1177/0741932516638860>
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016). Long-term Consequences of Childhood Bullying in Adults who Stutter: Social Anxiety, Fear of Negative Evaluation, Self-esteem, and

- Satisfaction with Life. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 72–84.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva ((INDEX FOR INCLUSION). Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacion-pci/tema_1-inclusion/index1.pdf
- Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2016). Doubly Disadvantaged? Bullying Experiences among Disabled Children and Young People in England. *Sociology*, 50(4), 695–713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>
- Chiu, Y. L., Kao, S., Tou, S. W., & Lin, F. G. (2018). Effects of heterogeneous risk factors on psychological distress in adolescents with autism and victimization experiences in Taiwan. *Disability and Rehabilitation*, 40(1), 42–51.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1242173>
- de Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., da Silva, J. L., de Mello, F. C. M., do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, 92(1), 32–39.
<https://doi.org/10.1016/j.jped.2015.04.003>
- Devlin, D. N., Santos, M. R., & Gottfredson, D. C. (2018). An evaluation of police officers in schools as a bullying intervention. *Evaluation and Program Planning*, 71, 12–21.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.07.004>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178–200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299–311.
<https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2016). Social-Emotional Learning Program to Promote Prosocial and Academic Skills Among Middle School Students With Disabilities.

- Remedial and Special Education, 37(6), 323–332.
<https://doi.org/10.1177/0741932515627475>
- Espíndola, E., Valencia, D., & Sunkel, G. (2018). El derecho a una educación de calidad en las sociedades Iberoamericanas en el siglo XXI. (CEPAL). Santiago de Chile: CEPAL.
Retrieved from http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2019/02/CEPAL-ESP_educacion-calidad-DIGITAL.pdf
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying Involvement and the School Adjustment of Rural Students With and Without Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19–37.
<https://doi.org/10.1177/1063426610392039>
- Farmer, T. W., Wike, T. L., Alexander, Q. R., Rodkin, P. C., & Mehtaji, M. (2015). Students With Disabilities and Involvement in Peer Victimization. *Remedial and Special Education*, 36(5), 263–274. <https://doi.org/10.1177/0741932515572911>
- Farrell, P. (2000, April). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimisation experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development and validation of the Bullying Behaviour and Experience Scale. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 611–619.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.048>
- Gage, N. A., Larson, A., & Chafouleas, S. M. (2016). The Meriden School Climate Survey–Student Version. *Assessment for Effective Intervention*, 41(2), 67–78.
<https://doi.org/10.1177/1534508415596960>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.-M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship With Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 37–44.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>

- Goodall, C. (2018). Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>
- Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2018). *Promoting equity in schools : collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/Promoting-Equity-in-Schools-Collaboration-Inquiry-and-Ethical-Leadership/Harris-Carrington-Ainscow/p/book/9781138095526>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education. *Exceptional Children*, 81(2), 176–193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Heiman, T., Olenik-shemesh, D., & Eden, S. (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD : relation to loneliness , self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943562>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 23(76)(14056666), 125–155. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&nrm=iso
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Holt, L., Bowlby, S., & Lea, J. (2017). “Everyone knows me I sort of like move about”: The friendships and encounters of young people with Special Educational Needs in different school settings. *Environment and Planning A*, 49(6), 1361–1378. <https://doi.org/10.1177/0308518X17696317>
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., & Johnson, Z. G. (2016). Bullying and Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259–273. <https://doi.org/10.1177/0741932516648678>

- Jackson, D. B., Vaughn, M. G., & Kremer, K. P. (2019). Bully victimization and child and adolescent health: new evidence from the 2016 NSCH. *Annals of Epidemiology*, 29, 60–66. <https://doi.org/10.1016/J.ANNEPIDEM.2018.09.004>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group? *Frontiers in Psychology*, 7(OCT), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIX(3–4), 201–223.
- Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R., & Asmus, J. M. (2016). Assessing the Social Skills and Problem Behaviors of Adolescents With Severe Disabilities Enrolled in General Education Classes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(4), 327–345. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.4.327>
- Marchesi, Á. (2019). Salamanca 1994-2019: there is still a long way to Latin America. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 841–848. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622803>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mulvey, K. L., Hoffman, A. J., Gönültaş, S., Hope, E. C., & Cooper, S. M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702–711. <https://doi.org/10.1037/vio0000206>
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>

- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Cumulative risk effects for the development of behaviour difficulties in children and adolescents with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41–42, 66–75.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.05.010>
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2017). Risk factors in the development of behaviour difficulties among students with special educational needs and disabilities: A multilevel analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 146–169.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12141>
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Paul, A., Gallot, C., Lelouche, C., Bouvard, M. P., & Amestoy, A. (2018). Victimization in a French population of children and youths with autism spectrum disorder: A case control study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1186/s13034-018-0256-x>
- Ratcliff, J. J., Lieberman, L., Miller, A. K., & Pace, B. (2017). Bullying as a Source of Posttraumatic Growth in Individuals with Visual Impairments. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(2), 265–278. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9523-z>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional Bullying and Discriminatory Bullying Around Special Educational Needs: Psychometric Properties of Two Instruments to Measure It. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1243.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16071243>

- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., & Alcívar, A. (2017). La discriminación y la exclusión social: tejer la convivencia intercultural. In A. J. Rodríguez-Hidalgo & R. Ortega-Ruiz (Eds.), *Acoso Escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en la diversidad y convivencia* (Primera, pp. 81–95). Madrid: Los Libros de la CATARATA. Retrieved from <http://www.catarata.org/libro/mostrar/id/1259>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., & Calmaestra, J. (2019). Psychological Predictors of Bullying in Adolescents From Pluricultural Schools: A Transnational Study in Spain and Ecuador. *Frontiers in Psychology*, 10, 1383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01383>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E., & Calmaestra, J. (2018). Psychological Predictors of Cyberbullying According to Ethnic-Cultural Origin in Adolescents: A National Study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0022022118795283>
- Romera, E., Alamillo, R., & Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Prevalencia y Aspectos Diferenciales Relativos Al Género Del Fenómeno Bullying En Países Pobres*, 23(4), 624–629. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/727/72722232015/>
- Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the Involvement of Bullying Among Students With Disabilities Over Time. *Exceptional Children*, 83(3), 298–314. <https://doi.org/10.1177/0014402916667587>
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and Victimization Among Students With Disabilities: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99–107. <https://doi.org/10.1177/1053451211430119>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Moss, A. (2015). The bullying dynamic: Prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52(5), 515–531. <https://doi.org/10.1002/pits.21840>

- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Preast, J. L. (2016). Exploring Psychosocial Predictors of Bullying Involvement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 308–317. <https://doi.org/10.1177/0741932516629219>
- Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The Untold Narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45(2).
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63(May 2017), 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Carlos, D. M., Lizzi, E. A. da S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085–1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., & Taylor, K. A. (2015). An Evaluation of Second Step. *Remedial and Special Education*, 36(5), 286–298. <https://doi.org/10.1177/0741932515575616>
- Sunardi, Muniroh, N., & Apriyanti, M. (2019). Inclusive Education as One of Best Solution for Bullying on Students with Special Need. *Advanced Science Letters*, 25(1), 166–169. <https://doi.org/10.1166/asl.2019.13211>
- Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges*. EFA Global Monitoring Report. <https://doi.org/10.1097/WNO.0b013e3182607381>
- Wandera, S. O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., ... Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 68, 65–73. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.006>

- Wells, M., & Mitchell, K. J. (2014). Patterns of Internet Use and Risk of Online Victimization for Youth With and Without Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(3), 204–213. <https://doi.org/10.1177/0022466913479141>
- Wigelsworth, M., Oldfield, J., & Humphrey, N. (2013). Validation of the Wider Outcomes Survey for Teachers (WOST): a measure for assessing the behaviour, relationships and exposure to bullying of children and young people with special educational needs and disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12030>
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Wright, M. F., & Wright, M. F. (2017). Cyber Victimization and Depression Among Adolescents With Intellectual Disabilities and Developmental Disorders : The Moderation of Perceived Social Support Cyber Victimization and Depression Among Adolescents With Intellectual Disabilities and Developmen. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(2), 126–143. <https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1271486>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2018). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008>
- Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173–1183. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*. Pergamon. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

PARTE 2

La innovación en la educación

CAPÍTULO 5

“ENFOQUE”: UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN POR EL ARTE

Rocío Polanía Farfán
Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia

Palabras clave: Arte, educación por el arte, experiencia decolonial, investigación-creación, educación-creación, cultura indígena.

Resumen

El presente texto es el resultado del trabajo pedagógico realizado en el Resguardo Indígena “Potrerito” del Municipio de La Plata en el departamento del Huila Colombia¹². El objetivo del proyecto está dirigido a la exploración de los medios audiovisuales con niños y niñas del Resguardo como estrategia de reconocimiento del lugar en el que habitan. Desde allí, se apunta a establecer una serie de cuestionamientos, miramientos, discusiones e inquietudes frente a las políticas educativas actuales que permitan re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias; los cuales ponen en escena y en relación equitativa las lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar, sentir y vivir distinto que poseen las comunidades de origen ancestral. En este sentido, la experiencia realizada en el Resguardo hace referencia a la necesidad identitaria de mantener conexiones con el lugar, la memoria y los relatos visuales; surgidos desde la mirada de cada uno de los habitantes, como una forma de escapar a las reglas del sistema dominante, y hacer posible la autoconstrucción de nuevos espacios de autonomía y reconocimiento.

Introducción

La acción pedagógica desarrollada por el proyecto “Enfoque” ha contribuido al fortalecimiento del concepto de identidad de los niños y niñas pertenecientes al Resguardo

¹² Estudio hecho por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artísticas de la Universidad Surcolombiana, por Jorge Bahamón y Jovana Campos bajo la coordinación de la autora.

Potrerito, a partir de la exploración sensible del contexto que habitan y de la experiencia de los sentidos y significados colectivos que conectan a los sujetos de manera autónoma. Además, “Enfoque”, ha posibilitado incursionar en el mundo de saberes y conocimientos de la comunidad, escuchar sus voces que han mantenido silenciadas través de la historia, pero también, documentar su presencia en el mundo a través de la educación por el arte. Mediante la captura de la imagen de los diferentes escenarios del Resguardo, el niño, la niña, a través de la fotografía, propuso conectar sus imaginarios y los de su comunidad con el mundo exterior; para esto, desde el lugar de enunciación, trazó diálogos con el contexto, la historia y, en general, con la sabiduría de los mayores; lo que le permitió darle significado a sus creaciones fotográficas y, de manera simultánea, reafirmar el sentido de identidad local; en medio del mundo cada vez más globalizado.

Para este proyecto, la educación por el arte como propuesta pedagógica se expresa como un espacio de formación en el cual se exploran valores estéticos, técnicas y uso de materiales diversos, los cuales le permiten al sujeto desarrollar procesos creativos desde la comprensión misma del contexto. Se trata entonces, de construir con los niños nuevos caminos de aprendizaje a través del arte, para el caso la fotografía y las técnicas audiovisuales fueron utilizadas como recursos didácticos para explorar el paisaje, documentar las costumbres y tradiciones, registrar el diario vivir de los habitantes del resguardo, pero también de liberar la expresión, la imaginación y la fantasía a través de la cámara; utilizar la imagen era el objetivo para potenciar la imaginación y creatividad de los niños del lugar.

En este sentido, el proyecto pretendía desarrollar una propuesta de investigación-creación, en la cual, el eje fuera la creación como producto de investigación pero desde el contexto intervenido. Esto quiere decir, que la propuesta fundamentalmente se estructuró con los contenidos de un proyecto de investigación, sin embargo, es importante decir que para su desarrollo se necesitó flexibilidad respecto a las metodologías tradicionales de investigación, pues la manera de producir conocimiento a través de las prácticas artísticas no sólo requiere partir de una pregunta problemática, sino que puede ser utilizado cualquier dispositivo para iniciar la indagación, una idea, intuición, una problemática social o el deseo por explorar un determinado tema son propicios para apostarle a la búsqueda de nuevos conocimientos a través del arte. Desde esta perspectiva, los resultados de “Enfoque” se concretan en una serie fotográfica creada por los niños del resguardo, donde dejan ver el espacio que habitan con sus paisajes, flores, frutos, animales y demás componentes que habitan su lugar, en reconocimiento y valoración de lo propio.

“Enfoque”: lugares otros de aprendizaje

“*Enfoque*” es un proyecto de creación audiovisual que se viene desarrollando con niños de 6 a 15 años del “Resguardo indígena de Potreritos” del pueblo de los Nasa, ubicado en el Municipio de La Plata, Departamento del Huila, Capital del Suroccidente del Huila desde el año 2015 hasta la actualidad. Este lugar dista de Neiva, la capital del Departamento Huila a 122 km de la ciudad de Popayán – Cauca 147 km y 210 km de la población de San Agustín. El pueblo Nasa Yuwe o “gente del agua” es conocido también de forma generalizada como el “Pueblo Páez”, y se origina en los Andes colombianos, en las altas cumbres y los páramos que caracterizan a las cordilleras donde se encuentra asentada la comunidad. Los miembros del resguardo Potreritos, al igual que la mayoría de las comunidades indígenas colombianas, han transformado costumbres o adoptado elementos culturales de otras culturas a través de los distintos contactos inter-étnicos, la influencia de los medios de comunicación y grupos religiosos avasallantes. Este hecho ha incidido negativamente en los procesos de organización y de cohesión de la comunidad; sin embargo, a su interior se lucha por la defensa y recuperación del territorio; por los valores culturales tales como la autonomía, la lengua, la medicina tradicional, la espiritualidad, y su riqueza natural, humana y espiritual; aspectos que contribuyen a desarrollar el sentido de “lo propio”, que según el pensamiento Nasa conforma una gran fuente de inversión social.

El pueblo Nasa ha vivenciado un potente proceso migratorio, llegando a implicar el desarrollo de estrategias adaptativas en el nuevo medio que, por lo general, suele coexistir acompañado de un proceso de aculturación permanente. Dicho proceso suele afectar la identidad étnica-cultural de las nuevas generaciones, las cuales se van adaptando progresivamente al contexto urbano y a prácticas culturales distintas de las originales. Sin embargo, en ese proceso de adaptación se funden lo propio y lo ajeno, lo sagrado y lo profano, y pueden suceder dos fenómenos: reaparecer con fuerza el redescubrimiento y aprecio por las manifestaciones culturales originales de su grupo étnico, o someterse a un proceso intenso de aculturación y, en consecuencia, tender a rechazar “lo propio” y a marcar preferencias indiscriminadas por lo ajeno.



Figura 1: Paisaje del Resguardo Indígena Potrerito ¹³

Se configura, para el desarrollo de este proyecto, una metodología a partir de la educación por el arte en la cual los niños y las niñas participan activamente, visualizan, y exploran miradas distintas del territorio, desde la interacción e intervención de expresiones que responden a su lugar de origen, y al develamiento de los sentidos más profundos de su cultura. Desde esa perspectiva, el desarrollo metodológico del proyecto parte de preguntas que los niños elaboran a partir del contexto y de su relación con el diario vivir para, posteriormente, proponer escenas de representación a partir de la fotografía y el video. La producción de imágenes creadas *in situ* no sólo buscan transitar en el lugar de enunciación, sino rompen fronteras para establecer relaciones con otros lugares de referencia; lo que significa que las imágenes recreadas por lo niños no solo buscan verse como un producto individual en sí mismo, sino hacer parte de la expresión del colectivo, con el cual comparten universos significativos comunes.

De esta manera, el proyecto se convierte en una oportunidad de formación a través de la práctica artística, donde los sujetos participantes de la investigación relatan a través de la imagen fija y en movimiento el discurso visual y sonoro que proviene del *habitus*¹⁴, el cual se

¹³ Fuente. Bahamón, Jorge, Trabajo de Grado, Universidad Surcolombiana. Neiva 2015.

¹⁴ El *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan), como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la

constituye en referente de expresión y construcción de identidad. Lo significativo de la experiencia radica en que, independientemente del aprendizaje de contenidos, técnicas y materiales, la población partícipe ve en los medios audiovisuales una oportunidad para reconocerse desde el lugar de origen, así como una forma de conocimiento para enfrentar el problema estructural de la *tara colonial*, y crear condiciones y posibilidades (decoloniales) de (re)existencia localizada de unos modos otros de estar y vivir en el mundo actual.

En este contexto, la educación por el arte como propuesta pedagógica permite visualizar “el arte como un lenguaje que modela los sentidos y transmite significados que ningún otro lenguaje – discursivo o científico – puede comunicar. De todas las artes, son las visuales, gracias al empleo que hacen de materias primas para crear imágenes, las que permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y qué sentimos”¹⁵. Por lo tanto al educar a través del arte, sitúa al sujeto en su lugar para que lo aprehenda, lo capture, reelabore y lo adapte a sus necesidades; todos estos son procesos creativos que se ejercitan cuando se realiza una práctica artística o se contempla, y además de ser imprescindibles para el bienestar de los individuos, son fundamentales para la integración de las colectividades.



Figura 2: Resguardo Indígena Potrerito ¹⁶

búsqueda consciente de fines y dominio expreso de las operaciones para alcanzarlos [...] sin ser producto de obediencia a reglas (Bourdieu 1991:92) “... *El habitus es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos – pensamientos, percepciones, expresiones, acciones – que tiene siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situada*” (Bourdieu 1991:96).

¹⁵ Barbosa, Ana Mae: “La reconstrucción social a través del arte”.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/bars.pdf

¹⁶ Ibídem. 2015

Resultados

Para el desarrollo metodológico del proyecto se propuso un proceso de acción participativa donde los niños de la comunidad, a través de talleres de fotografía, paisaje sonoro y técnicas audiovisuales recogieron la información necesaria para la creación. De este proceso, se obtuvo como resultado una serie fotográfica, la captura de imágenes sonoras del contexto y un video que recoge la experiencia de los niños con las cámaras. Es evidente que estos resultados no se lograron rápidamente, dada la complejidad del proceso propuesto por el equipo de investigadores; los procedimientos y metodologías fueron aplicadas de manera progresiva de acuerdo con: primero, la edad de los participantes, segundo como espacio generador de ambientes de creación y reflexión, y tercero por la novedad de las prácticas artísticas implementadas, como bien se sabe, la fotografía y los medios audiovisuales no son recursos de aprendizaje tenidos en cuenta a la hora de trabajar con niños en escenarios comunitarios.

Por otra parte, al desarrollar procesos de investigación-creación proporcionó a los participantes multiplicidad de caminos, experiencias, interacciones y percepciones, lo que significa que las propuestas artísticas generadas desde su contexto presentan momentos, ambientes, vivencias que activan la imaginación no sólo del creador sino también la de la misma comunidad y reflexividad del equipo investigador, que conduce al replanteamiento sobre las estrategias y prácticas. Aquí, es importante anotar que cuando el niño o niña captura una imagen, no lo hace para dar a conocer su individualidad sino la de su comunidad de acuerdo con sus lógicas culturales; basta solo ver las imágenes para encontrar en ellas lo que es visible para la comunidad pero invisible para las lógicas o racionalidades de otras comunidades.

Discusión

Los modos otros de estar en el mundo desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la Modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, porque son modos distintos de ser, pensar, actuar, conocer, sentir, hacer y vivir, en esencia sentí-pensar, en relación con el otro. Esos modos otros revelan una pedagogía fundamentada en la interrelación con la naturaleza, el territorio y su comunidad. En este sentido, esos modos otros de existencia habitan las fronteras, los bordes, límites o fisuras del orden moderno/colonial, y se resisten a la domesticación, comienzan a liberarse de los pensamientos eclipsados; procedentes del horizonte único de la Modernidad, abogan por la construcción de procesos educativos

decoloniales, pensamientos indisciplinados, desobediencia epistémica; para dar paso a la construcción de escenarios de traducción y diálogos interculturales, que proporcionen “intercambios de experiencias y significaciones, como la base de otra racionalidad que puede pretender, con legitimidad, algunas universalidades” (Quijano 1992: pp.11-22).

Desde esta perspectiva “*Enfoque*” significa reconocer la existencia de individuos, pueblos u organizaciones indígenas constituidos como actores sociales modernos (ciudadanía, ser sujeto de derechos capaces de participar en procesos políticos de la sociedad nacional). Sin embargo, no se trata “simplemente de reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es *implosionar* desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber, del ser, el ver y de la naturaleza como reto, propuesta, proceso y proyecto; es *reconceptualizar* y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir” (Walsh 2009)¹⁷. Por eso, los procesos educativos en un espacio otro no son una acción dada sino un proceso en permanente construcción.

Se destaca la importancia de una educación por el arte intercultural, como base para evitar la perennización de los avances científicos y tecnológicos, y promover un diálogo, resignificación y crecimiento constante de los mismos (Ramírez 2001). No basta entender la interculturalidad como la interrelación o comunicación sino como un espacio para potenciar, construir y hacer incidir saberes, pensamientos, voces, prácticas y poderes sociales otros, así como una forma otra de pensar, actuar con relación a y en contra de la modernidad y la colonialidad (Walsh 2006: p.35). En ese sentido, el Proyecto “*Enfoque*” provee de sentido y relevancia los saberes, significados y construcciones simbólicas que se encuentran en el imaginario del colectivo de niños y niñas del *Resguardo Potreritos*. Las imágenes capturadas por los niños a través de la cámara fotográfica y de video son construcciones recreadas a partir de sus propias experiencias, las cuales buscan focalizar la atención a partir del lugar de enunciación, desde donde se producen.

Sin embargo, la dominación cultural ha mantenido a los pueblos indígenas sometidos a una educación iluminada por una luz ciega que invisibiliza, diluye y moldea el poder, el saber, el conocer y el deseo que habita en el sujeto innominado. “*Enfoque*”, como propuesta de

¹⁷ Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

educación por el arte, expresa un deseo por el auto-reconocimiento a partir del lugar, el paisaje, la gente, las prácticas cotidianas, las costumbres y tradiciones; favorece, además, el desarrollo de subjetividades más sensibles capaces de percibir y narrar el mundo circundante a través de la materialización de una imagen, un sonido, una palabra o un gesto. Esto supone pensar en procesos, prácticas y estrategias de intervención educativas más significativas, las cuales podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales; pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para leer y comprender críticamente el mundo, así como para (re)aprender y actuar en el presente¹⁸ (Walsh 2010).

Desde esta perspectiva *Enfoque* se concibe como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder impuestos por los sistemas educativos. Al respecto, C. Walsh, propone como herramienta pedagógica la interculturalidad crítica, la cual “pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez – alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (ibídem).

Esto significa dar paso al paisaje ideológico que ha estado escondido detrás de la luz que emana del ser; por lo tanto los proyectos e ideales gestados desde los lugares otros, deben apuntalar a establecer una serie de cuestionamientos, miramientos, discusiones e inquietudes frente a las políticas educativas actuales que permitan re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena, y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar, sentir y vivir distinto. Pero ¿Cuál es el papel de la educación por el arte en la construcción de escenarios de inclusión? “*Enfoque*”, lejos de convertirse en una propuesta excluyente desde la otra orilla, es un proyecto visto como una opción decolonial, construido desde las fronteras, en espacios de confluencias, zonas de contacto y de interacción y diálogo, un espacio otro, un entre fronteras

¹⁸ Walsh (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. En Patricia Melgarejo (comp). Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, México Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, Editorial Plaza y Valdés.

que permite la circulación del conocimiento en medio de intersticios, en busca de una “mutua fertilización creativa”.



Figura 3: Imagen del Proyecto¹⁹

Sin embargo, las culturas dominadas, al tratar de objetivar sus propias imágenes, símbolos y experiencias subjetivas de manera autónoma a través de los diferentes medios, sienten que se diluyen ante la jerarquía marcada por los universalismos conceptuales. Al respecto, Aníbal Quijano (1999) afirma que sin esa libertad de objetivación ninguna experiencia cultural puede desarrollarse, lo cual significa que mientras exista la egolatría histórica de la cultura europea y la razón moderna, junto a los replicantes nacionales, las prácticas artísticas generadas desde las otras culturas seguirán siendo un puro objeto significado como poéticas *marginadas*.

A pesar de tales dificultades, en las imágenes y ambientes sonoros capturados por los niños del *Resguardo Indígena de Potreritos*, las representaciones de la vida cotidiana son expresadas y re-creadas a partir de la combinación de la curiosidad que tiene el niño por el mundo, que se filtra a través de los sentidos y las formas originales asentadas en la memoria colectiva. Y es en este proceso donde el mundo de la vida juega un papel esencial para encontrar la pluralización, problematización y desafíos a las nociones de pensamiento y conocimiento totalitarios, únicos y universales, que consuetudinariamente han dominado los procesos educativos en el contexto colombiano.

Frente al mito universalista del conocimiento, y a la homogeneidad observada en los procesos y prácticas educativas en la educación colombiana, tal vez la opción decolonial sería una posibilidad para visibilizar aquellos conocimientos, saberes e imaginarios visuales producidos

¹⁹ Fuente: Patricia Melgarejo (comp). Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, México Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, Editorial Plaza y Valdés.

en los bordes, o en las otras orillas y que hasta el momento han sido sesgados, excluidos y negados por la matriz del pensamiento colonial.

En este contexto las prácticas educativas para los grupos que poseen una cultura, lengua, tradiciones, y unos fueros propios y autóctonos, es a través de la educación por el arte – asumida como una articulación necesaria con la decolonialidad – que deberían apuntar a la ruptura de los vínculos de dependencia; efectuado a través del desmonte de los patrones de poder, saber, conocer y ver, sobre los cuales se han instituido las condiciones escolares de niños y niñas que habitan en los diferentes lugares del paisaje colombiano. Ante ello, el propósito es dar paso a la multiplicidad de experiencias que configuran los procesos de identidad; estos, no vistos como procesos estáticos sino como una “identidad líquida, flexible y en proceso de continuo cambio”²⁰.

Educación y decolonialidad constituyen un vínculo que favorece la construcción de un sentido amplio de pertinencia del saber pedagógico²¹, lo que implica el retorno a la formación ética de lo humano, de lo cósmico, de lo vital, de lo ancestral, comprendidas como esferas comprensivas de los procesos educativos de este nuevo siglo. En esta dirección, es importante pensar en redefinir unos currículos que estén dentro de una concepción más amplia e innovadora de la cultura; junto a las diferentes y globales condiciones cambiantes del mundo que necesitan las nuevas formas de aprender.

Conclusiones

De ahí la importancia de formulación de proyectos como “*Enfoque*”, pues parte del contexto en que habitan los sujetos participantes para desprenderse de las teorías de la imagen construida por los límites de la Modernidad y abrirse a una «estética-otra», de «culturas visuales otras», de «tecnologías de la imagen-otras», y descubrir en la práctica con otros objetos de representación (la fotografía y el video) la experiencia viso-estético-expresiva para desembocar en aprendizajes mucho más significativos y transformadores. De esta manera los actos de ver se articulan con el entramado de las prácticas culturales para proporcionar

²⁰ Bautista García, Armando (2012). La identidad indígena en tiempos de globalización: una mirada desde el arte. Universidad Autónoma de Barcelona.

²¹ La pedagogía es un saber referido a las acciones geo-referenciadas producto de la formación de la conciencia crítica. Aparece, así, ligada a la utopística de Wallerstein, en el sentido de buscar “las vías posibles de constante”. (Mignolo, 2003: 28). Argüello Parra, Andrés (2015). Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación.

preeminencia y significancia a los saberes, contenidos, imágenes y símbolos que identifican al grupo social. Por lo tanto, para que las ideas precedentes puedan ser validas se requiere de una pedagogía cultural ²² que encamine a los pueblos “hacia una forma superior de cultura y concepción”, (Gramsci 1975: p.11) tal y como lo afirmara Gramsci. También “*Enfoque*” como proyecto de investigación-creación acorta distancias entre lugares, comparte poderes creativos, y provoca escenarios para reconocer maneras y lugares diferentes de ver para encontrar alternativas inter-epistémicas entre culturas visuales diferenciales.

Al respecto, no se trata de reforzar el discurso etno-céntrico sino, al contrario, de indicar que tanto comunidades como sujetos transitan por diversos momentos de transformación debido a extensos procesos de migración y modernización. Estos procesos, en vez de ser antagónicos con la identidad de los pueblos originarios, se pueden considerar como parte de esta misma, si se ve la identidad como un proceso que se realiza por medio de un conjunto de múltiples experiencias y no como una esencia dada por naturaleza. La incorporación de elementos culturales occidentales puede considerarse parte de los procesos culturales en que las culturas cambian por el contacto y la interrelación con otras culturas.

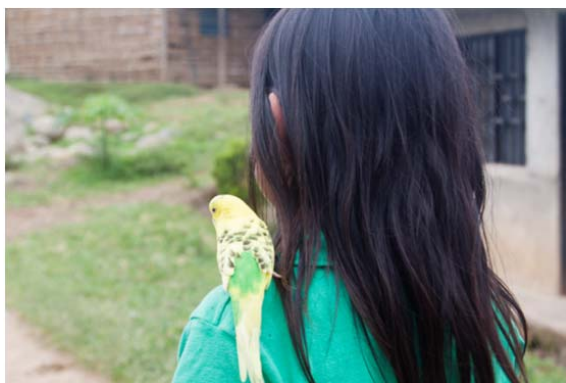


Figura 4 Imagen del proyecto²³

²²La pedagogía político-cultural de Gramsci no contempla la mera conservación de las subculturas folklóricas, sino su transformación en una gran cultura nacional-popular de contenido crítico y universalizable (Ibid., p. 58). Y para realizar esta tarea propugnaba algo no muy alejado de lo que hoy llamamos promoción o gestión cultural: la fusión orgánica entre intelectuales y pueblo. Pero, ¡atención!: “no para mantener las cosas al bajo nivel de las masas, sino para conducirlos a una concepción superior del mundo y de la vida” (Ibid., p. 19).

²³ Fuente: Fuente. Bahamón, Jorge, Trabajo de Grado, Universidad Surcolombiana. Neiva 2015

Frente a estas maneras otras de ver y de estar en el mundo ¿Cuál sería el papel del maestro para hacer visible y enunciable estos modos otros de ser? Para resolver este interrogante es importante que los educadores, además de aprender a reconocer la importancia de la diversidad que existe en nuestro país, exploren prácticas educativas que animen a los mismos pueblos a la preservación cultural, al desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, liberador, creativo, y, además, a que se desarrollen como seres humanos éticos en un mundo democrático, libre y justo.

Bajo el enfoque se destaca la pedagogía creativa y liberadora de Paulo Freire, que insiste en la importancia y el significado que tiene estimular la creatividad en los niños y las niñas para la exploración y apropiación del conocimiento a través de procesos de indagación, experimentación e investigación (Vizcaya 2010: p.94). Pero ¿Cuál es el papel de la Educación por el Arte en este nuevo escenario? Cómo tender puentes de sentido para la construcción de nuevos caminos para el desarrollo del pensamiento crítico creativo? ¿Cómo brindar las herramientas apropiadas para que estos recorridos, llenos de encuentros, desencuentros, cruces, intersticios, confluyan en verdaderas experiencias educativas?

¿Hasta dónde el sistema educativo está preparado para ofrecer las condiciones que posibiliten la expresión efectiva de niñas y niños en el contexto de la diversidad, en un plano de igualdad, respeto y equidad? Lo ideal de una experiencia educativa liberadora y creativa, a través de la educación por el arte, consiste en que tanto educandos como educadores y educadoras coexistan juntos en armonía, con los saberes inacabados, con el diálogo constante, abierto a la búsqueda de la verdad, a la curiosidad científica, al aprendizaje significativo, al cultivo de valores sociales y éticos, virtudes y cualidades indispensables para una sociedad libre y democrática.

Al respecto, Freire expresa que la educación no puede ni debe ser un contexto inhibitorio de la búsqueda, de la capacidad de pensar y crear, de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de los esquemas preestablecidos. Por ello el docente no debe aferrarse a un único modelo de pensamiento, ya que corre el riesgo de perderse en la estrechez del pensamiento sectario, poco creativo e innovador. Por lo tanto, al utilizar la fotografía como recurso didáctico con niños y niñas del *Resguardo indígena Potreritos*, conviene superar la concepción restrictiva que se tiene del currículo (centrada en la especificación de un plan de competencias, áreas, contenidos...) para definirlo a partir del conjunto de experiencias

(endógenas y exógenas) que constituyen las vivencias de los niños y niñas de la comunidad; lo que significa construir un currículo que ayude a representar las realidades culturales del contexto, y favorecer en la práctica que los niños y las niñas puedan dotar de significado sus experiencias vitales cotidianas a partir de las diferentes prácticas que contiene la Educación por el Arte.

Desde esta perspectiva, la relación existente entre la educación por el arte y decolonialidad exige reflexionar en una pedagogía que estreche los vínculos entre arte y conocimiento desde la “experimentación estética políticamente consciente, que entronca con la producción, el intercambio de conocimientos compartidos dentro de la esfera del arte, la cultura visual, la democracia participativa, la educación y la vida cotidiana”²⁴. La Educación por el Arte pensada como una propuesta pedagógica crítica y creativa provee de un complejo conjunto de referencias que proporcionan conocimientos, entendimientos empáticos, disposiciones creativas, habilidades que están en sintonía con el cómo se aproxima a las comunidades a la solución de problemas, cómo se dirige y trabaja con los demás, y cómo se imaginan críticamente otras oportunidades.

Pero ¿por qué utilizar la fotografía y los medios audiovisuales como instrumentos para la construcción de una propuesta de educación por el arte decolonial? Pensar la fotografía y el video como herramientas suscitadoras de reflexiones críticas que lleven a un giro decolonial de la mirada y, con ella, de la representación visual como parte de una memoria otra, contribuye a poner en juego una cantidad significativa de elementos que, finalmente, determinan las miradas de quien retrata, lo retratado y el retratar. Re-pensar la imagen como posibilidad para generar sentidos a partir del registro de imágenes tiene importancia para la comunidad, siempre y cuando la imagen que se ha producido incite a la mirada que la recorre a preguntar además del qué, el cómo y, sobre todo, el porqué y el para qué. Lo cual se traduce en una reflexión implícita sobre lo sensible y su reparto, así como sobre el potencial de los procesos sensibles, artísticos, para generar transformación y agenciamientos desde los lugares de enunciación.

²⁴ Definición de pedagogía crítica extraída del texto de presentación del proyecto de investigación Subtramas en el que participan Diego del Pozo, Montse Romaní y Virginia Villaplana: <http://www.workingimages.org/contenido/investigacion-subtramas>

Desde esta perspectiva, la asimetría de las relaciones de poder existentes en las zonas de contacto²⁵ haría relevante el trabajo desde metodologías que impliquen “Re-construir, desaprender para re-aprender nuestros magisterios, y nuestras interacciones, y nuestras didácticas, y nuestras academias. Esa es la tarea decolonizadora de la pedagogía en el transcurrir cotidiano, lo cual acontece no en la espectacularidad de grandes cambios, sino desde el giro epistémico intentado en la esfera particular de cada actor social de la educación como una apuesta de vida, de dignidad y de responsabilidad con las generaciones del presente y de su inmediato porvenir”²⁶. En este sentido, basta solo decir que la educación por el arte es una propuesta pedagógica que además de innovadora, trasgrede los escenarios tradicionales de la educación para reelaborarlos.

Referencias

- Argüello Parra, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429-447.
- Barbosa, A. M., & Coutinho, R. G. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas Revista trimestral de educación comparada*. No 124.
- Bautista García, Armando. La identidad indígena en tiempos de globalización: una mirada desde el arte. Universidad Autónoma de Barcelona.
https://www.academia.edu/4949096/La_identidad_ind%C3%ADgena_en_tiempos_de_globalizaci%C3%B3n_una_mirada_desde_el_arte Consultado 05/09/2015
- Castro-Gómez, Santiago, Guardiola-Rivera, Oscar, y Millán de Benavides, Carmen (Eds.) (1999). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Gramsci, A. (1975). El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. En: *Obras de Antonio Gramsci* Vol. 3, México: Juan Pablos Editor.

²⁵ “Zona de contacto” se resignifica para describir “espacios sociales de contacto compartidos/divididos, desafiando a su vez los conceptos existentes de comunidad: esto frustra tanto las nociones de “autenticidad” como aquellas que aluden a la “indefensión”. Esto significa que diferentes relatos, referencias y relaciones de poder pueden ser visibilizadas, pero sin tener que asumir o construir diferenciación cultural al mismo tiempo. Klett, Azucena; Mediero Zoe y Tudurí Gerardo. Revista Teknokultura. Curadurías jaguares, poéticas de lo múltiple Una mirada decolonial en la producción de la nueva institucionalidad pública.

²⁶Ibíd.

- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24(51), 137-148.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Ramírez, Eras Ángel. (2001). Paradigma de la interculturalidad. *Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas indígenas*. Año 3, No 26, mayo de 2001.
- Vizcaya, C. y Morela, M. (2010). *Revista EDUCARE*, Volumen 14, Número 1, Enero–Abril 2010. ISSN: 2244-7296.
- Walsh, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, reexistir y re-vivir”. En Patricia Melgarejo (comp). Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, México Universidad Pedagógica Nacional– CONACIT, Editorial Plaza y Valdés.
- Zoe y Tudurí Gerardo. Curadurías jaguares, poéticas de lo múltiple Una mirada decolonial en la producción de la nueva institucionalidad pública. *Revista Teknokultura*. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4820475.pdf>.

Una propuesta alternativa: la educación por el arte

CAPÍTULO 6

ENSEÑANZA BIMODAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA EL DESAFÍO DE INCLUSIÓN CON CALIDAD

Karina Lastra¹ y Ana Cambours de Donini

CEIECS, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires,
Argentina

Palabras clave: Educación Superior, inclusión, democratización, enseñanza bimodal.

Resumen

El presente capítulo analiza el proceso de institucionalización de una propuesta de enseñanza bimodal en la educación superior. Se considerarán nuevos escenarios y demandas a las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Así se pretende focalizar en el análisis crítico de los supuestos pedagógicos y las posibilidades innovadoras de la bimodalidad e identificar los supuestos y prácticas que subyacen a la implementación pedagógica del modelo en relación con los procesos de democratización de la universidad. Si bien la experiencia está en pleno desarrollo, se podría adelantar que la propuesta demuestra una fuerte potencialidad para asegurar una enseñanza de calidad en un entorno colaborativo que favorezca el aprendizaje, la permanencia y la terminalidad.

Introducción

El presente capítulo se enmarca en una línea de investigación sobre “Nuevos escenarios y demandas a las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense”, que viene desarrollando, en los últimos cinco años, un grupo de investigación del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) en la

Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. En esta línea de investigación se han realizado varios proyectos cuyo diseño y metodología se ha inscripto en una lógica principalmente cualitativa con el objetivo de indagar en la pertinencia y eficacia de políticas institucionales inclusivas en diferentes áreas de la vida universitaria²⁷.

En este capítulo nos focalizamos en el proceso de institucionalización de una propuesta bimodal de la enseñanza en una carrera de grado de la Escuela de Humanidades de la misma universidad. En este sentido, se prestará especial atención al análisis crítico de los supuestos pedagógicos y al estudio de las posibilidades innovadoras, para el mejoramiento de la enseñanza, que puede generar la bimodalidad.

En Argentina, este proceso se expandió en el sistema universitario, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo de la inclusión. Aun así, se observan escasos estudios que den cuenta de la institucionalización e incidencia de tales propuestas en espacios académicos.

Metodológicamente y en consonancia con los estudios anteriores, se utilizarán dos registros diferentes para la construcción de la evidencia empírica, uno, a través del análisis documental de fuentes secundarias; el otro, a partir de entrevistas en profundidad a autoridades, estudiantes y docentes para identificar los supuestos y prácticas que subyacen al modelo de enseñanza bimodal en relación con los procesos de democratización de la universidad. En este trabajo, sólo se abordará el avance de los resultados obtenidos en entrevistas.

En el marco de las políticas institucionales inclusivas se analiza en este capítulo el proceso de implementación de una propuesta bimodal o semipresencial y su potencial incidencia en la retención de los estudiantes.

Escenarios de la Educación Superior: los desafíos y las tensiones

El escenario de la Educación Superior de las últimas décadas se ha caracterizado por una masificación creciente en el mundo, en América Latina y en Argentina. También en muchos países, como Brasil, se han desarrollado procesos de privatización que han profundizado la desigualdad y la diversificación de trayectorias educativas.

²⁷ Es importante señalar la relevancia del Proyecto TO INN de la Unión Europea, en términos del intercambio académico y las publicaciones realizadas que han permitido ampliar el horizonte de trabajo sobre este tema.

En Argentina, la Ley N° 24.521 de Educación Superior (LES) – del año 1995 – estableció el derecho al ingreso irrestricto y la gratuidad. En el 2015 se sanciona la Ley N° 27.204, Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior, modificatoria de la LES. La misma declara la educación universitaria como “bien público” y “derecho humano personal y social”. El sistema universitario argentino reconoce la igualdad y la gratuidad, sin embargo, entendida la educación superior como objeto de estudio, a través del análisis del ingreso “libre y gratuito”, se ha observado que en la mayoría de las universidades públicas estas condiciones no garantizan la permanencia y el egreso de estudiantes. Complementariamente, este fenómeno va acompañado de una muy baja tasa de graduación (Cambours de Donini y Gorostiaga 2016).

En este sentido, numerosas investigaciones muestran que el acceso solo no es suficiente para asegurar la inclusión a la Educación Superior. Existen hoy “demandas de segunda generación” que reclaman políticas específicas y mecanismos que generen condiciones de igualdad de los resultados en la trayectoria académica. A su vez, estas demandas exigen la evaluación de estas estrategias y políticas en términos de acceso, retención y egreso de los estudiantes.

A nivel mundial se señala que la democratización efectiva de la Educación Superior depende, en buena medida, de políticas y estrategias específicas capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de sectores de bajos recursos.

La preocupación por el abandono de los estudios terciarios y universitarios ha dado lugar a investigaciones y estudios que han ido variando sus perspectivas y sus focos de interés al reconocer que se trata de un fenómeno complejo, multidimensional y asociado a diversos factores tanto exógenos (perfil del ingresante, trayectoria escolar previa, contexto familiar y social, capital cultural) como endógenos (políticas, programas y estrategias institucionales). Los estudios pioneros de Vincent Tinto (1975) pusieron el foco en los estudiantes y explicaban el abandono por su falta de integración a una institución con normas, reglas, y valores que le era ajena y a veces, hostil. En esta primera perspectiva se enfatizaba la responsabilidad individual para integrarse y la persistencia la lograban aquellos estudiantes que aceptaban las normas y valores de la institución y se relacionaban positivamente con docentes y pares debido a una fuerte motivación para realizar estudios terciarios o universitarios y graduarse.

Las perspectivas teóricas han ido ampliando la mirada hacia otros factores asociados con la persistencia y la graduación, pasando del foco en el estudiante a la institución y a las políticas

y programas específicos que ésta sostiene para retener a los estudiantes y apoyar su desempeño académico, graduación y posterior inserción en la vida profesional, y sin desconocer la responsabilidad individual en este proceso, se acentúa la responsabilidad institucional. El mismo Tinto amplía su perspectiva a partir de sus publicaciones del 2012 donde se muestra un traslado de la teoría a la acción, es decir, que a partir de indagar durante muchos años en las causas del abandono, afirma que es necesario dar un paso más y repensar y reevaluar la acción institucional que debe valorar la diversidad y propiciar una sinergia entre diferentes iniciativas para que las políticas sean integrales y sistémicas y atiendan a las necesidades no solamente académicas de los estudiantes “no tradicionales”, incluidas las becas, el bienestar estudiantil y la participación.

En este sentido el involucramiento de todos los actores: estudiantes, docentes y administradores en estas políticas es fundamental, así como el sentido de pertenencia a la institución que se crea a partir de la participación (Tinto 2017). Otra línea de estudios ha trasladado el foco al interior del aula en términos de interacciones con los docentes y entre pares, y diferentes modos de acceso al conocimiento. También en esta línea más relacionada con el saber pedagógico se ha indagado en similitudes y diferencias en relación con los campos profesionales y sus implicancias para la retención y la graduación (Pogré et al. 2018).

Un nuevo foco en el aula virtual y la bimodalidad abre preguntas acerca de su potencialidad para asegurar una enseñanza de calidad en un entorno colaborativo que favorezca el aprendizaje, la permanencia y la terminalidad. Este capítulo intenta aportar en esta área de vacancia en el conjunto de las políticas institucionales inclusivas.

Imaginar propuestas formativas innovadoras e inclusivas

La incorporación de nuevos entornos virtuales en la enseñanza universitaria le exige al docente no solamente un buen manejo instrumental de los recursos tecnológicos sino un replanteo epistemológico y pedagógico de lo que significa en cualquier entorno el facilitar el aprendizaje como un proceso activo y situado de acceso y construcción de conocimiento. El estudiantado siempre desarrolla la comprensión personal de un fenómeno o red conceptual, no como una “tabula rasa”, sino a partir de sus nociones e intuiciones previas, su biografía, su capital cultural en interacción con las preguntas prácticas y teóricas que se le plantean, lo desafían y le permiten acceder a conocimientos, mundos y experiencias nuevas. El facilitar las condiciones para que se produzca esta comprensión, esta interacción significativa, este acto

comunicativo que produce conocimiento, es el núcleo del hacer pedagógico en el aula presencial y en el aula virtual.

En el proceso de democratización de la institución universitaria, la superación de una política selectiva por una política inclusiva atraviesa la dimensión pedagógica y cuestiona fuertemente los modos de enseñanza tradicionales. Hoy conviven en las aulas “nuevas juventudes” con puntos de partida diferentes desde lo cognitivo y lo emocional, con diferentes trayectorias de vida y de escolaridad, con diversas matrices culturales respecto a creencias y valores compartidos. Esto exige al docente universitario una mayor flexibilidad y apertura cognitiva y afectiva al otro, y la búsqueda de formas más ricas y plurales en el trabajo pedagógico. La bimodalidad es un modelo que no reemplaza la presencialidad, sino que potencializa la propuesta didáctica en convergencia con lo virtual, a partir de coordinar y articular las ventajas de ambas. A su vez, es asumida como una estrategia para responder a demandas sociales facilitando procesos de mayor inclusión.

Por otra parte, la influencia de la cultura multimediática en la formación de los sujetos, así como las tensiones que enfrenta la universidad en su función mediadora entre razón y subjetividad, y como facilitadora de dimensiones no sólo intelectuales sino prácticas, emocionales y éticas, requiere de la docencia universitaria adquirir herramientas conceptuales y tecnológicas para establecer nuevas relaciones con los grupos de estudiantes y con el conocimiento y poder promover experiencias educativas más significativas. En este sentido, es importante comprender los diversos estilos de aprendizaje y reconocer las competencias, creencias y valores con que llegan a la universidad. Cambiar la mirada del déficit hacia lo positivo es lo que permite la construcción de un vínculo basado en la estima y el reconocimiento del otro (Cambours de Donini 2008). Además, en el marco de la educación continua y las cambiantes demandas del mundo productivo, la universidad deberá garantizar una oferta que permita la actualización y reconversión profesional permanente. Muy posiblemente ningún título universitario en el futuro tenga legitimidad duradera, sino que cada profesional deberá renovar la validez de su diploma cada determinado período de tiempo. La aceleración de estos cambios tiene como consecuencia que los alumnos de posgrado sean hoy mayoría en muchas universidades del mundo.

Esto exige a la docencia universitaria una dinámica de actualización permanente, y una indagación en los procesos de aprendizaje y los dispositivos más apropiados para enseñar a sujetos adultos en actividad. La creciente prolongación de las expectativas de vida de las personas, junto con el crecimiento exponencial de conocimientos que exige seguir

aprendiendo y desaprendiendo conceptos y procedimientos, hace que se incorporen a las aulas universitarias cada vez más adultos mayores, que vuelven a la universidad con diversas motivaciones y objetivos y, en algunos casos, ingresan por primera vez para cumplir un sueño postergado. La bimodalidad responde a esta demanda como una alternativa eficaz y pertinente.

Las propuestas de educación virtual en universidades públicas argentinas: antecedentes y experiencias

Entre la diversidad de políticas institucionales desarrolladas por las universidades públicas argentinas con la finalidad de dar respuesta a las problemáticas del acceso masivo, se encuentran las denominadas propuestas bimodales, o también llamadas semipresenciales. Como se señaló anteriormente, por “bimodalidad” se entiende un conjunto de conceptos y acciones a nivel institucional, y experiencias de enseñanza que utilizan recursos pedagógicos presenciales y virtuales.

En este sentido, la articulación de modalidades, presencial y virtual, ha venido expandiéndose a nivel local, pero también regional. Es por ejemplo el caso de la Universidad Abierta de Brasil establecida por el Ministerio de Educación en el año 2005. Se trata de un sistema integrado por universidades públicas y se propone llegar a aquellos sectores de la población con dificultades en el acceso a la Educación Superior (Bielschowsky 2016).

También se pueden encontrar experiencias originales en el Centro Universitario de los Valles en la Universidad de Guadalajara, México. En este caso, las características sociodemográficas de la población asociadas a las distancias territoriales y el deficiente transporte público, obstaculizaban la permanencia del estudiantado en la Universidad. En este caso, se optó por ofertar las carreras de grado y posgrado en forma semipresencial, considerando la mitad de la carga horaria de cada asignatura en modalidad presencial y la otra mitad en forma virtual. Aun habiendo dado respuestas a una necesidad social, este proceso de institucionalización no estuvo exento de dificultades en su implementación, que son muy importantes de considerar al momento de su implementación (Gómez Barajas, Ríos Ariza y Pasillas Banda 2016).

En Argentina, una de las experiencias pioneras fue desarrollada por la Universidad Nacional de Quilmes a partir del año 1999, con la inauguración de su plataforma educativa y la oferta de carreras en modalidad virtual. Este proceso se expandió notoriamente y se complejizó con

las propuestas de cursada virtual y bimodal en una diversidad de carreras de grado y posgrado realmente significativas.

Las Universidades Nacionales de La Plata, Río Cuarto, La Pampa, el Litoral, la Patagonia Austral, del Centro y el Comahue, entre otras, también han adoptado la bimodalidad como referencia para el dictado de asignaturas en algunos casos, carreras de grado y posgrado en otros. En cada uno de estos casos se observa un amplio abanico de experiencias y las propuestas se ajustan a particularidades institucionales, pero siempre bajo el objetivo común de la democratización en el acceso a la Educación Superior.

Hacia el año 2000 el sistema universitario público argentino ofrecía 16 carreras de grado, y hacia el año 2015 la oferta había aumentado a 95 carreras de grado. Entre las universidades públicas con mayor oferta de carreras de grado se encuentran la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de Tres de febrero y la Universidad Nacional del Litoral (Fernández Lamarra et al. 2018).

En el caso de las universidades del conurbano²⁸ bonaerense se puede observar una oferta de carreras de educación virtual en las cuales se combinan las modalidades presenciales y virtuales, de forma original y de acuerdo a los recursos y posibilidades de cada institución, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo de la inclusión. Como se mencionó anteriormente, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de Tres de Febrero concentran la mayor oferta en carreras de grado y posgrado. La Universidad Nacional de Quilmes cuenta con una amplia gama de licenciaturas de grado, ciclos de complementación curricular y tecnicaturas, en su mayoría con dictado exclusivamente virtual. Asimismo, la oferta de posgrado incorpora una variedad de diplomas, especializaciones y maestrías en las distintas áreas del conocimiento. De modo similar, la Universidad Nacional de Tres de Febrero también presenta una variada oferta de carreras de grado, tecnicaturas y carreras de posgrado entre las cuales se incluyen especializaciones y maestrías en una

²⁸La expresión “conurbano bonaerense” es utilizada indistintamente y sin mayores precisiones para referirse a los 24 partidos que rodean a la Ciudad de Buenos Aires, y que además, incorporan o no a esta última, en dicha caracterización. Se trata de los partidos de: Avellaneda, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingo, José. C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tres de Febrero, Tigre, Vicente López.

diversidad de temas. Ambas instituciones contienen la mayor diversidad en áreas del conocimiento y titulaciones

Por otra parte, se pueden encontrar instituciones que aún se encuentran en una etapa de expansión moderada, como es el caso de la Universidad Nacional de Lanús, la cual presenta una tecnicatura, una licenciatura en complementación curricular, especializaciones y una maestría en su área de posgrado. En todos los casos, la oferta es semi-presencial. Otro caso es el de la Universidad Nacional de Avellaneda, que, aunque de reciente creación, cuenta con carreras de grado, ciclos de complementación curricular y tecnicaturas en modalidad exclusivamente a distancia.

Por su parte, la Universidad Nacional de San Martín, cuenta con un área de Educación Virtual, cuya oferta está conformada por tecnicaturas, ciclos de complementación curricular y especializaciones. Pero también dispone de aulas virtuales complementarias para el dictado de todas las carreras de la universidad, combinando de esta manera ciclos de formación exclusivamente virtuales con estrategias de acompañamiento digital en carreras presenciales.

Una propuesta de bimodalidad de la enseñanza desde la perspectiva de los actores

La Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, inició el dictado de una carrera de grado, Psicopedagogía, en bimodalidad. Su particularidad es que la carga horaria está distribuida equitativamente entre las clases presenciales y virtuales, alternándose con carácter quincenal.

La implementación de un sistema educativo bimodal, implica que el estudiantado habituado a las estrategias de estudio de tipo presencial, debe aprender a regular su tiempo y desarrollar otras estrategias de conocimiento, con lo cual lleva implícita la apropiación de una nueva cultura pedagógica. Pero también los equipos docentes atraviesan este cambio cultural.

Las autoridades responsables de la propuesta explican que constituye una respuesta a la masividad en una carrera con un altísimo número de inscriptos, y en la cual año tras año se repetían las dificultades en la modalidad de acceso y permanencia, principalmente durante el primer año de la carrera. Por otra parte, a nivel institucional se evalúa ampliar las propuestas curriculares semi-presenciales hacia la oferta de posgrado.

Es importante destacar que en la implementación de esta propuesta de educación bimodal participan además de docentes y estudiantes, otros actores que ayudan a configurar y redefinir lo curricular desde un proyecto pedagógico pensado para clases de carácter presencial hacia otro que también incorpora clases virtuales. Esa “traducción” en los contenidos y las actividades para su presentación está a cargo de las procesadoras didácticas, quienes trabajan intensamente con los equipos docentes.

Otra figura que se incorpora en el acompañamiento a las y los estudiantes son las tutoras, quienes articulan y orientan frente a las dificultades que el estudiantado podría presentar en cualquier aspecto de la propuesta bimodal, es decir tanto en las clases presenciales como virtuales, como así también en cuestiones de índole particular o personal.

Sin duda, estas redefiniciones de los aspectos conceptuales y organizativos impactan directamente en el trabajo de los equipos docentes de las cátedras que participan de la propuesta. Las tensiones en torno a lo presencial y lo virtual se manifiestan de forma reiterada en las distintas entrevistas realizadas a un grupo de docentes, pudiendo identificar a quienes en algunos casos consideraron que deberían haber contado con mayor capacitación en lo virtual. Por otra parte, también están quienes señalan que los contenidos de su materia no son fácilmente adaptables para las clases virtuales y en este sentido, ven con mucha dificultad realizar los cambios programáticos. Más allá de las cuestiones particulares, es evidente que la formación y preparación de los equipos docentes es una de las dimensiones que deben contemplarse como prioritarias en la implementación de la educación bimodal.

Resulta muy interesante en este sentido y vinculado a lo anterior, el análisis propuesto por Imperatore (2017: pp. 34), respecto al aula virtual y las variaciones en torno a la práctica docente. Tomando como referencias la presentación personal y de la materia, la propuesta didáctica y la utilización de los recursos en el aula virtual, la autora considera que es posible establecer distintos tipos de configuraciones didácticas comunicacionales: a) predominante disciplinar: aulas virtuales con predominio de contenidos disciplinares sobre las estrategias comunicacionales; b) predominantemente comunicacional: las estrategias comunicacionales se imponen sobre las estrategias didácticas específicas de la disciplina; c) didáctico comunicacional integrada: se trata de aulas virtuales con alto equilibrio entre ambos tipos de estrategias; y por último, d) estratégica de grado cero: configuración en la cual no se desplegaron estrategias didácticas ni comunicacionales adaptadas a lo virtual.

En esta etapa del estudio hemos indagado las características de la dinámica entre lo presencial y lo virtual en torno a la propuesta didáctica y la organización de los recursos disponibles. Para ello hemos observado algunas dimensiones vinculadas a la enseñanza que deben ser analizadas desde nuevas miradas pedagógicas y didácticas: a) aspectos comunicacionales, b) actividades y tareas, c) evaluación.

Aspectos comunicacionales: la presencia de la virtualidad en la enseñanza pareciera reconfigurar la modalidad comunicacional propia de las clases presenciales. En la presencialidad, el uso de la palabra está mayormente a disposición de las y los docentes, a partir de ciertos acuerdos implícitos en torno al desarrollo de la enseñanza. Por el contrario, las clases virtuales demandan y requieren, casi como condición sine qua non para su funcionamiento, de la participación activa del estudiantado. La disponibilidad de la plataforma de forma permanente, la presencia de docentes y tutores orientando y respondiendo consultas, pareciera dotar a estas propuestas de enseñanza de una dinámica marcadamente interactiva. Resulta muy interesante que esta característica a su vez, impacta en la participación del estudiantado en la presencialidad.

Actividades y tareas: en el espacio de las clases virtuales se encuentran disponibles las propuestas didácticas producidas por los equipos docentes. El criterio de producción de las mismas debe cumplir con una doble dimensión: por un lado, debe contener fuentes de información diversas, de las cuales la más importante y estructurante es la presencia de los videos a cargo de docentes de las cátedras, en los cuales se presenta el desarrollo teórico del contenido; por otro lado, en la plataforma se encuentran disponibles tanto actividades de realización virtual, como también actividades preparatorias de las clases presenciales que se ubicarían en la dimensión de la práctica del conocimiento. En todos los casos, se observa las múltiples posibilidades que ofrecen los materiales multimediales.

Evaluación: los procesos evaluativos pasan a diferenciarse de la evaluación tradicional a partir de las múltiples posibilidades que ofrecen los recursos previstos en la plataforma. Las propuestas didácticas contemplan evaluaciones que combinan aspectos tradicionales como parciales y/o trabajos prácticos en los cuales se promueve el desarrollo de textos expositivo-explicativos, y otras actividades evaluativas en el aula virtual que apuntan fundamentalmente a la interpretación y construcción conceptual a partir de la participación interactiva.

La perspectiva de los estudiantes

Respecto a la perspectiva del estudiantado sobre esta nueva propuesta, se pueden identificar algunas dimensiones para su abordaje que incluyen las experiencias previas en cursos virtuales, los obstáculos y los facilitadores que perciben en la propuesta, el diseño didáctico de actividades y formas de evaluación, los tiempos de estudio, y los dispositivos utilizados para las clases virtuales, entre otras.

Una primera aproximación al estudio de esta primera cohorte de estudiantes indica que la mayoría de las y los jóvenes de entre 18 y 24 años no ha tenido experiencia previa en educación virtual. Por el contrario, es el primer contacto con este tipo de experiencias. Este mismo sector mayoritario del estudiantado percibe que la educación bimodal cuenta con muchos facilitadores, entre ellos, mencionan:

Mayor tiempo disponible para el estudio: el grupo de estudiantes entrevistado coincide en señalar que disponen de un mayor tiempo libre para el estudio ya que la presencialidad es quincenal. Valoran muy fundamentalmente el contacto permanente con tutores y docentes en modo virtual; las clases presenciales quincenales y disponer del “docente real”; la accesibilidad a las clases teóricas mediante plataforma a cualquier hora del día y en sus hogares; etc.

Menor gasto en viáticos: en todos los casos el grupo de estudiantes entrevistado manifiesta como algo positivo la reducción en el gasto en viáticos y en el consumo de comestibles que implica la movilidad hasta la universidad. Respecto a los textos, si bien están digitalizados en la plataforma, hay quienes optan por comprar las fotocopias a pesar del gasto que implica, ya que les resulta dificultoso leer on line.

Variedad de recursos didácticos: la variedad de recursos didácticos y multimediales que ofrece la plataforma son mencionados por el estudiantado como muy rasgos muy favorables de la propuesta. En este sentido, destacan como novedosa la experiencia de combinar videos, guías de lectura, foros, glosarios e inclusive, en algunos casos, evaluaciones. Por otra parte, señalan como muy positiva la articulación entre las actividades presenciales y virtuales.

En el grupo entrevistado la mayor parte de las observaciones respecto a la propuesta tienen carácter positivo. No obstante, hay quienes mencionaron la cuestión de la accesibilidad a internet como un posible obstáculo. Por una parte, están quienes cuentan en sus hogares con un servicio muy reducido, y hacen uso de la red 4G del celular con algunas dificultades. Por

otra parte, las aulas presenciales en la institución no cuentan con internet por problemas con la conectividad, lo cual constituye una limitación en el despliegue de los recursos digitales en las clases.

Un dato interesante es respecto al nivel de dificultad percibido sobre la propuesta. Mayoritariamente el grupo de estudiantes manifiesta una mayor exigencia de estudio en la bimodalidad, ya que las actividades a entregar son obligatoriamente de carácter semanal. Si bien la experiencia está en pleno desarrollo, y cualquier consideración resulta muy provisoria, se podría adelantar que la recepción resulta favorable por parte de las y los estudiantes.

Reflexiones finales

La línea de investigación en la que se inscribe este capítulo se basa en la hipótesis de que los procesos de democratización de las universidades, si bien se asocian a diversos factores, se canalizan a través de políticas institucionales que no siempre logran concretarse, por la complejidad y dificultad de producir cambios en estructuras y mentalidades tradicionalmente selectivas, y que una manera eficaz de facilitar estos procesos es visibilizar de una manera sistemática supuestos, logros y propuestas innovadoras en áreas clave de la vida universitaria.

El foco en la institucionalidad de una propuesta de enseñanza bimodal y la posibilidad de monitorear su desarrollo desde las perspectivas de los actores involucrados, principalmente los estudiantes, parece responder a un área de vacancia en las investigaciones relacionadas con la inclusión, permanencia y aprendizajes significativos para los estudiantes universitarios.

Asimismo, en la indagación sobre algunas políticas institucionales inclusivas, se muestra la necesidad de seguir buscando formas de potenciar su sinergia, articulación y eficacia para asegurar el derecho a la educación superior.

Los primeros avances de un estudio en proceso sobre la incidencia de la bimodalidad en la retención y aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios se vincula a los objetivos del proyecto TO-INN²⁹, que convoca a universidades que forman maestros/as y profesores para favorecer la innovación, la participación de toda la comunidad educativa y la pertinencia

²⁹ Proyecto TO-INN: From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions, colaborativo entre 22 universidades latinoamericanas y europeas, <http://toinn.org>

de la enseñanza que se imparte a los futuros docentes, fortaleciendo sus capacidades profesionales y su compromiso con la justicia social.

Los diagnósticos, las reflexiones, las propuestas, el intercambio de experiencias, así como los estudios y publicaciones que puedan generarse son parte de un proyecto político-educativo más amplio tendiente a recuperar las potencialidades democratizadoras y emancipatorias de la Educación Superior frente a los nuevos embates del neoliberalismo.

Referencias

- Bielchowsky, C. (2016). Bimodalidad: herramienta eficaz para el acceso universal a la Educación Superior. En: Villar, A. (Comp.) Bimodalidad. Articulación y convergencia en la Educación Superior (67-71). Bernal. Universidad Virtual de Quilmes.
- Cambours de Donini, Ana (2008). “La enseñanza universitaria: entre tradiciones y nuevos desafíos”. En: *Diálogos Pedagógicos*, UCC 11 abril.
- Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge (coords.) (2016). Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Fernández Lamarra, Norberto et al. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional. 1ª Ed. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gómez Barajas, E., Ríos Ariza, J., Pasillas Banda, D. (2016). El difícil tránsito hacia la semipresencialidad en la educación superior: un ejemplo iberoamericano. En: *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 25, 2015/2016, pp. 77-92.
DOI:<http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.06>
- Imperatore, Adriana (2017). Estrategias didácticas y comunicacionales innovadoras en la enseñanza superior en entornos virtuales. En: Imperatore, A. y Gergich, M. (Comp.) *Innovaciones didácticas en contexto*. Bernal. Universidad Virtual de Quilmes. pp. 31-52.
- Pogré, P. et al. (coord.) (2018). Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior. Teseo, Buenos Aires ISBN 978-987-723-176-2.

- Tinto, Vincent (1975). "Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of recent research". *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- Tinto, Vincent (2017). *Completando la Universidad. Repensando la acción institucional*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

CAPÍTULO 7

E-LEARNING EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PARAGUAY Y BOLIVIA – UN ESTUDIO COMPARATIVO

Javier Numan Caballero Merloⁱ, Blanca Duarte Serviánⁱ,
Clara Almadaⁱⁱ, Noemí Uriarte Sánchezⁱⁱⁱ

ⁱUniversidad Autónoma de Asunción (UAA), Asunción, Paraguay

ⁱⁱUniversidad del Cono Sur de las Américas (UCSA), Asunción, Paraguay

ⁱⁱⁱUniversidad Loyola de Bolivia (ULB), La Paz, Bolivia

Palabras claves: Educación, innovación, herramientas digitales, buena práctica.

Resumen

El presente estudio nace de la colaboración de tres universidades: dos paraguayas y una boliviana. El problema común a las tres universidades es que comparten en el desarrollo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje el *e-Learning*, como buena práctica docente. Este capítulo presenta un análisis comparativo de cómo estas tres instituciones aplican estrategias de educación a distancia y semipresenciales como innovación en sus prácticas educativas. Se muestra cómo la orientación de la buena práctica innovadora cumple con el desarrollo de las capacidades definidas y el logro de competencias.

Introducción

Este capítulo aborda la descripción de los postgrados desarrollados en dos universidades de Paraguay: la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) y la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA), y una de Bolivia: la Universidad Loyola de Bolivia (ULB). Se analiza las innovaciones que se han incorporado en el desarrollo de sus procesos de enseñanza, particularmente el *e-Learning* como buena práctica, focalizando las innovaciones que los docentes aplican en las aulas en su práctica pedagógica. Se coteja si las mismas van más allá del uso de herramientas instrumentales para implementar la educación a distancia, mejorando

tanto la inclusión-retención-egreso del alumnado al tiempo de la calidad de su aprendizaje por el logro de nuevas competencias, abordándolos como procesos y estrategias que descansan sobre el anhelo de que los espacios de formación en educación superior se constituyan en ámbitos de generación de conocimiento crítico a través de una serie de habilidades más allá de lo digital, como formas de construcción colaborativas y en red. Las herramientas no definen qué construir ni cómo, sino el ciudadano empoderado con las mismas.

El impacto que los cambios tecnológicos están produciendo en nuestra sociedad, como no podría ser de otra forma, repercute también en el ámbito de la educación superior. Nuevas herramientas para la comunicación y para el acceso a la información, fenómenos como los contenidos en abierto, los MOOC, realidad virtual, etc. unido a los cambios en los perfiles y necesidades de los estudiantes, nos obligan a reflexionar sobre el mejor modo de que nuestras instituciones puedan hacer frente a los nuevos retos que se nos presentan, los cambios que será necesario incorporar y cómo debemos afrontarlos.

Las tres instituciones mencionadas nos hemos propuesto analizar de forma conjunta, cuál es la situación actual de dichas universidades. Qué retos se presentan y cuál puede ser el mejor modo de afrontarlos. Las tres universidades que presentan este trabajo son de índole privada, con las características que se utiliza la modalidad virtual tanto en el grado como en el postgrado como una herramienta de apoyo al proceso de enseñanza

Antecedentes normativos para los posgrados

Para el caso de las universidades en Paraguay, primeramente, es la Constitución Nacional la que regula el derecho a la educación y sus fines, a través de la Ley N° 4995/13, que incorpora la educación superior como parte del sistema educativo nacional. Define los tipos de instituciones que la integran, las normativas, los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan, incluyendo la investigación. El Estado reconoce y garantiza el derecho a la educación superior como un derecho humano fundamental para todos aquellos que quieran y estén en condiciones legales y académicas para cursarla. La Ley N° 4995/13 instaure asimismo el objetivo de la educación de posgrado, los tipos de posgrado, su finalidad y los requisitos respecto de los doctorados, las maestrías, las especializaciones y las capacitaciones.

Por otro lado, en su artículo 7° dispone que el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) sea el órgano responsable de proponer y coordinar las políticas y programas para la educación superior. Por Resolución N° 700/16 se aprueba el reglamento que regula los procesos de aprobación y habilitación de los programas de posgrado; la cual, al estar regida por un organismo del Estado, debe ser cumplida por todas las universidades que expiden títulos de posgrados. De acuerdo al reglamento de posgrados, existen dos orientaciones de los programas: académica e investigativa y profesional. Los primeros, promueven la formación científica, metodológica, circulación y transferencia de conocimientos científicos, facilitando el ejercicio de la docencia y la investigación. Los segundos, están orientados a fortalecer las competencias teóricas y prácticas en una profesión determinada de un área o disciplina. También se define la carga horaria mínima que debe ser de 100 horas para los cursos de capacitación, de 360 horas para la especialización, de 700 horas para la maestría y de 1200 horas para el doctorado. Específicamente, para la Educación Superior a Distancia y Semipresencial se reglamenta por la Resolución CONES N° 63/2016.

Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), creada por Ley de la Nación N° 2072/03, es la encargada de verificar y certificar sistemáticamente la calidad de las instituciones de educación superior, sus filiales, programas y las carreras que ofrecen, así como de elevar el informe al CONES para su tratamiento.

Otro espacio muy importante respecto al tema de la innovación, no dependiente del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) que, a través del Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Pro-Ciencia posee un rol regulador significativo dado que se propone “promover actividades orientadas a aumentar la oferta de personal calificado de alto nivel para la ciencia y tecnología” con vistas a “aumentar así la capacidad nacional para la generación de conocimiento y a fortalecer la transferencia de los resultados de la I+D al sector privado y público”. El objetivo es seleccionar programas de postgrado académico que tengan como finalidad central la formación de docentes-investigadores con competencias para diseñar, gestionar y desarrollar proyectos de innovación y realizar docencia dirigida a formar recursos humanos en el más alto nivel. Son elegibles para participar en el “Programa de Formación de Docentes-Investigadores” las Instituciones de Educación Superior de gestión pública o privada, con o sin fines de lucro, legalmente constituidas según el marco regulatorio vigente de la Educación Superior del Paraguay y que se encuentren habilitadas para desarrollar y expedir títulos de posgrados en el país.

En cuanto particularmente a la educación a distancia, el uso de las TIC y el desarrollo de la modalidad e-learning, el Ministerio de Educación y Ciencias, desde el comienzo de la Reforma Educativa (1992) propuso diferentes iniciativas para la incorporación de las mismas en la práctica pedagógica del Sistema Educativo. Primero, en 1997, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria MESES³⁰, donde proponía promover la capacitación docente para el uso pedagógico de la red internet y desarrollar proyectos colaborativos telemáticos que permitiesen a estudiantes integrarse a la aldea global. Más tarde, en el año 2010, el Ministerio de Educación y Ciencias diseñó e intentó llevar adelante e implementar una Política de TIC para la educación (MEC, 2010). Para ello, el Plan Nacional de Educación 2024 ha definido el rol de las TIC como un medio que apoya la formación didáctica, que es uno de los ejes pedagógicos de la política educativa y como una herramienta para la gestión del sistema, así como un recurso pedagógico para el aprendizaje (MEC 2011b, 2014, 2015).

Para el caso del Sistema Educativo del Estado Plurinacional de Bolivia, éste está fundamentado en las bases y fines de la Educación Boliviana descritos en la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N° 70 del 20 de diciembre de 2010 (Ley N° 70, 2010). La normativa exigida por el ente encargado del área de Educación, que es el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia en un marco general, amparados en el Reglamento General y Específicos de Universidades Privadas aprobado mediante Decreto Supremo 1433 de fecha 12 de diciembre de 2012 (Decreto Supremo, N° 1433, 2012).

La normativa está conformada a su vez por 10 Reglamentos específicos a saber: (i) Reglamento específico para la apertura y funcionamiento de universidades privadas, sus sedes académicas y carreras; (ii) Reglamento de seguimiento y evaluación de las universidades privadas; (iii) Guía metodológica de diseño y evaluación académica curricular; (iv) Reglamento específico de infraestructura; (v) Modalidades semipresencial, a distancia y virtual; (vi) Reglamento específico de Posgrado para universidades privadas de Bolivia; (vii) Reglamento específico para convalidación de asignaturas; (viii) Reglamento específico de becas de estudio para pregrado; (ix) Reglamento específico de habilitaciones a defensas de grado y trámite del título profesional; (x) Reglamento específico de sanciones para las universidades privadas.

³⁰ Disponibilidad de TIC en las Instituciones Educativas del Sector Oficial de Educación Escolar Básica y Educación Media; Diagnóstico, (MEC 2011^a).

Consideramos que el marco normativo específico para postgrado es muy frágil ya que se ha concentrado en regular el sistema de grado. Esto hace que postgrado acoja lineamientos del de grado para regularse, aunque en varias situaciones no corresponden, considerando que cumple otro fin y alcance de formación.

Un segundo capítulo hace referencia a la apertura de programas de postgrado entre los que se encuentran los requisitos para los mismos; mientras los restantes cuatro capítulos siguientes abordan aspectos específicos respecto a cada una de los niveles de formación, como ser: Diplomado, Especialidad, Maestría y Doctorado. La Estructura Curricular del Sistema Educativo Plurinacional, al igual que el Sistema Educativo, se fundamenta en la citada Ley. Donde se define que los fundamentos ideológicos, sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos son los pilares para la propuesta y estructura curricular bajo el cual se delinean los planes y estructuras curriculares. Además, ciñéndose al Reglamento General y Específicos para Universidades Privadas donde establece que La Universidad podrá asumir uno de los Enfoques Curriculares descritos en el Reglamento, a saber: Currículo por Competencias; Currículo por Objetivos; Currículo por Objetivos Holísticos; Currículo por Desarrollo de Capacidades; otros Enfoques Curriculares. Por todo lo dicho anteriormente, la Universidad Loyola de Bolivia se rige por estas leyes y reglamentos

Postgrados por niveles, diversidad y números

En Paraguay

En relación a los niveles, campos disciplinares y números acerca de los cursos de posgrados ofertados en el país, en base a la documentación de la ANEAES, se puede apreciar en la Tabla N°1 que en Paraguay para el año 2016 hay un total de 882 programas de Postgrado. Si bien interesan en principio todos los existentes, se presta particular atención a aquellos que se vinculan directamente con formación docente o docencia superior. Del total de la oferta de posgrado, el 61,1% corresponden al área de Ciencias Sociales y Humanidades, siendo en su gran mayoría en Didáctica Universitaria o Cursos de Docencia de la Educación Superior. Del área de Ciencias de la Salud un total de 253 programas que representan el 28,7 % de la oferta mencionada, Ciencias Naturales con el 5,3 % de los programas, y por último el área de las Ingenierías con 88 programas representado el 4,9 % de la oferta total.

Tabla 1: Oferta de Postgrado en Paraguay. Fuente: ANEAES (2016). No se cuentan con datos certeros de la cantidad de programas de postgrados desarrollados en Paraguay, pues no existen datos sistematizados de los mismos.

Nivel	Ciencias de la Salud	Ingenierías	Ciencias Naturales	CCSS y Humanidades	Total
Actualización	15	9	7	19	50
Capacitación	13	3	9	83	108
Especialización	156	9	9	148	322
Maestría	49	21	19	207	296
Doctorado	20	1	3	82	106
Total	253	43	47	539	882

Dentro de este universo de oferta de posgrado, para el caso de la UAA, se tiene, independientemente del campo disciplinar, así como del nivel, como uno de los ejes transversales el desarrollar la capacidad práctica en la utilización de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. De elaboración de instrumentos de evaluación, seguimientos de los procesos, y tutorías, aplicando las herramientas o recursos tecnológicos instalados en la institución de acuerdo a las asignaturas que trate. Llevando a que, en todos los casos, se tenga acceso y/o como requisito la capacitación en las herramientas y recursos tecnológicos brindados por la universidad, impulsando y divulgando el uso adecuado e intensivo de las tecnologías de la información en su relación con la educación, para los ámbitos de: la formación y el aprendizaje (e-Learning); la empresa (e-Business); la administración (e-Government); y, Mobile Learning (M-Learning) (Caballero, et al. 2018, Caballero 2018, Caballero y Báez 2018^a, Caballero y Báez 2018).

Define como eje transversal central de la política de innovación e inclusión de la UAA el desarrollo de clases mediante la plataforma virtual de aprendizaje MOODLE, la cual provee recursos y actividades que permiten al docente diseñar sus cursos integrando dichos recursos con otros disponibles en la red internet. La modalidad de estudio e-learning, así como b-learning, son implementadas en la UAA desde años atrás como práctica pedagógica creativa, de multiplicación del espacio y posibilidades de aprendizaje. Constituyéndose en un soporte fundamental para la formación de cualquier persona sin necesidad de trasladarse de su vivienda a la universidad, a la vez de ser interactiva y de gran ayuda para el docente y alumnos

que también realizan sus estudios en modalidad presencial. Esto permite la articulación de dos de los valores centrales en la misión y visión de la casa de estudios – inclusión e innovación.

A la buena práctica aplicada de innovación con la capacidad instalada de los recursos tecnológicos, el cuerpo docente de grado y de posgrado, en el proceso de desarrollo de sus clases deben agregar la utilización de proyectores, pizarras digitales, aulas invertidas, laboratorios de computación equipadas con hardware y software de última generación, WiFi en todo el edificio, bibliotecas virtuales, actividades de investigación, publicación (dos revistas propias) y extensión. O sea, se destaca una estrategia y práctica, sin dejar de lado otras simultáneas, que interactúan de manera conjunta a veces, complementaria, o de manera autónoma. En todos los casos, los recursos y herramientas están a disposición, funcionales, y parte formal de la práctica de toda la comunidad académica (Caballero 2018, Caballero y Báez 2018^a, Caballero y Báez 2018).

Según la Dirección de Investigación y Posgrado de la UAA, para el bienio 2018-2019, la oferta de Posgrados Nacionales alcanza a 11 programas, siendo tres en Especialización en Didáctica Universitaria; mientras la de Posgrados Internacionales ha sido de 13, entre ellos, cinco Maestrías en Educación, tres Doctorados en Educación, y un Posdoctorado en Gestión en Innovación educativa. Así, los estudios que brinda la institución relacionados con educación son fundamentalmente para el nivel terciario de la formación de maestros/as, para el profesorado de nivel medio o universitario.

Según Resolución No 139, promulgada el 2 de mayo del 2019³¹, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) ha convocado por primera vez a las IES que cuenten con programas de postgrado para inscribirse al proceso de evaluación y acreditación de programas de posgrado. En dicho contexto, la UAA presentó 11 programas de posgrado como candidatos a acreditación nacional, que son: Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Ciencias de la Educación, Maestría en Contabilidad y Auditoría, Maestría en Marketing y Dirección Comercial, Maestría en Gestión de Empresas, Maestría en Administración de Empresas, Maestría en Administración y Dirección Financiera, Maestría en Derecho Internacional, Maestría en Ciencias Jurídicas, Maestría en Gestión de Sistemas Informáticos, Maestría en Neuropsicología Infantil.

³¹ Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)
http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/7615/5681/6657/Resolucion_139_Postgrado_convocatoria.pdf

Por su parte, en los programas de postgrados desarrollados por la UCSA, se utilizan los espacios virtuales, asistiendo a un importante cambio en las funciones y la relación entre profesor y estudiante. Implementándose distintos programas con los que se han visualizado las ventajas de la utilización de estos espacios en la educación superior por medio del cual el estudiante alcanza su autonomía e independencia en su propio proceso de aprendizaje. En el desarrollo de las prácticas docentes se hace uso de las herramientas tecnológicas, entre ellas el uso de la plataforma MOODLE, considerada como un recurso para procesar, administrar y compartir información con el fin de interactuar con los estudiantes. La utilización de la educación virtual ha permitido cambiar el desempeño del profesor a unos roles a los que en ocasiones no estaba acostumbrado, desarrollando habilidades con las tecnologías de la información y la comunicación y poniendo en práctica actividades de aprendizaje individualizado, tareas que favorezcan el trabajo colaborativo y una metodología de aprendizaje basado en problemas.

Se ha utilizado un método llamado *Twin*, mediante el cual cada institución socia se vincula con otra del país. Se crean relaciones con otros contextos y territorios, tanto en las fases de diseño, obtención de datos, detección de necesidades, como en la aplicación y diseminación. Estas instituciones asociadas participan de la aplicación de un cuestionario con el cual se recolectan datos respecto a la formación docente y a la situación social del estudiante. Eso ha servido para acercar a docentes del área de formación pedagógica para formar a docentes universitarios en áreas de metodologías y evaluación de programas de grado.

En el caso de la UCSA, se tiene como institución asociada al Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES), que forma docentes para todos los niveles y dicta cursos de actualización. Actualmente su labor educativa es muy amplia y diversa: forma, capacita y especializa profesores para los niveles de educación inicial, escolar básica, media y superior. Así también para los sectores de educación especial, alfabetización y educación de adultos, educación técnica, industrial y otros; especialistas en administración, evaluación educacional, orientación, ciencias de la educación y educación bilingüe. En los cursos ofrecidos también se aplica la herramienta de educación a distancia, como un recurso de innovación aplicado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que se están formando como futuros docentes. Las carreras de grado que se ofertan en el INAES son exclusivas para formar a docentes, así se dictan cursos de Licenciaturas en Ciencias de la Educación, en Educación Inicial, Educación Escolar Básica, Educación Matemática, Educación Artística, Educación de la Lengua y Literatura Castellana, Educación de las Ciencias Sociales, Educación de la Física y Química,

entre otras. En cuanto a las carreras de postgrado se ofertan Postgrado en Didáctica, Maestría en Gestión Educacional, Maestría en Investigación Educativa.

Se pretende, de esta forma, mejorar la calidad de formación de los docentes de manera que responda al nuevo modelo de educación que exige el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación. Forma a futuros docentes que aplicarán las herramientas tecnológicas en el desarrollo de sus clases, tanto en el nivel de educación primaria, como secundario. Implica además responder a una realidad de tipo sociocultural, ya que la sociedad demanda profesionales cada vez mejor formados en nuevas tecnologías para su integración en el mercado laboral.

En Bolivia

Durante la gestión 2012, el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, publicó una Guía de Universidad, documento que da cuenta del listado de carreras, grados académicos que se otorgan, duración de las carreras, etc. Esta información tuvo como objetivo el de mejorar de manera continua y sistemática la Educación Superior Universitaria en Bolivia (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, MINEDU 2012). Con lo cual y bajo la tipología mencionada, el registro de Universidades era el siguiente:

Tabla 2: Cantidad de Universidades según tipología a nivel nacional en Bolivia.

Tipo	Cantidad
Universidades Públicas Autónomas	11
Universidad de Régimen Especial	3
Universidad de Tipo Indígena, Interculturales y Productivas	3
Universidades Privadas	42
Total a nivel nacional	59

Respecto a las áreas ofertadas a nivel de Posgrado por estas Universidades, el análisis realizado expone los siguientes resultados a nivel nacional.

Tabla 3: Oferta de Posgrados en Bolivia por Universidades de Tipo Público. Fuente: MINEDU, 2012.

Nivel	Ciencias de la Salud	Ingenierías	Ciencias Naturales	CCSS y Humanidades	Total
Diplomado	4	4	2	3	13
Especialidad	5	4	5	6	20
Maestría	7	9	8	9	33
Doctorado	1	2	1	2	6
Posdoctorado					
Total	20	21	18	24	83

Tabla 4: Oferta de Posgrados en Bolivia por Universidades de Tipo Privado. Fuente: MINEDU, 2012.

Nivel	Ciencias de la Salud	Ingenierías	Ciencias Naturales	CCSS y Humanidades	Total
Diplomado	2	1		12	0
Especialidad					0
Maestría	1	1		4	6
Doctorado	12	11	10	17	50
Posdoctorado				2	2
Total	13	12	10	23	58

Es importante destacar, bajo los resultados obtenidos de la investigación que, a nivel general y nacional, las universidades de tipo Privado no están dedicadas a la formación en áreas de Diplomado y Especialidad, más bien son desarrollados por las universidades públicas, siendo que la demanda del mercado laboral del país requiere de profesionales o técnicos actualizados o capacitados. En la última tabla se puede observar que las universidades privadas se enfocan a desarrollar programas de doctorado. En relación a los estudios ofertados relacionados con educación (formación de maestros/as, pedagogía), se tiene en la ULB el Diplomado de Docencia en Educación Superior, que pretende formar egresados capaces de desarrollar proyectos educativos innovadoras que favorezcan el mejoramiento del ambiente educativo en el cual interviene. Aplicar tecnología educativa en las aulas, desarrollando procesos de evaluación y seguimiento innovadores.

Innovación en los postgrados desarrollados en tres universidades

Por otra parte, el concepto de innovación suele utilizarse para referirse a aquellos cambios relacionados directamente con el contexto de aula, incidiendo en aspectos de corte curricular, como ser contenidos, metodología, evaluación, objetivos, etc. El concepto de cambio se centra en aquellas transformaciones intencionales y planificadas, cuya preocupación radica en cómo realizar ese proceso, cuáles son los factores y agentes que permiten el desarrollo de modo que se puedan conseguir lograr metas más eficazmente, mediante la modificación de algunas de las estructuras, programas y/o prácticas (Fullan, 2002a).

El análisis del concepto de cambio podría juzgarse de incompleto sino se mencionara la resistencia que generan dichos procesos en la práctica. La solidez de los cuerpos docentes es una variable crucial, en el caso de los posgrados, las buenas tutorías y el involucramiento de los estudiantes en investigaciones relacionadas con la de sus tutores, han mostrado ser prácticas que favorecen los aprendizajes y la titulación. Las experiencias de estructuras innovadoras son todavía escasas.

Los sistemas de información y comunicación han abierto una enorme posibilidad, la brecha electrónica en la educación puede hacerse más grande si las instituciones no logran avanzar en las nuevas tecnologías. No es una tarea sencilla pues además de los recursos financieros, tecnológicos y humanos, se requiere capacidad de experimentación, innovación y cambio, atributos escasos en nuestro medio universitario.

Diseñar cursos, actividades, materiales, tutorías, formas de evaluación de alumnos y de docentes y comprender cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje son pasos necesarios a realizar. La educación a distancia ofrece espacios diferentes de aprendizaje y enseñanza por las cualidades que presenta en relación a la flexibilidad, autonomía, autodirección, independencia. Sin embargo, el reto es en ambos sentidos: al alumno se le enseña una nueva forma de aprender y para los profesores ahora la forma de enseñar, ya que es basada claramente en el estudiante (Peters 2002).

La UAA ha sido innovadora en el país en la implementación de cursos virtuales, primeramente, sólo con materias correspondientes a varias carreras, y posteriormente carreras completas en dicha modalidad. Los exámenes finales a pesar de ser un curso virtual son presenciales (Caballero, Gaona y Martin 2018).

En la institución ya se desarrollan 7 carreras a nivel graduación bajo esta modalidad innovadora de e-learning: Licenciatura en Ciencias Informáticas, Derecho, Licenciatura en Administración de Empresas, Ingeniería Comercial, Contabilidad, Licenciatura en Marketing y Publicidad y Comercio Internacional. A fin de incentivar el uso del e-campus por todos los docentes se ha incorporado un indicador sobre el uso de éste como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje por los docentes, para cálculo de la bonificación docente anual.

Asimismo, los alumnos pueden optar por algunas asignaturas para cursar a distancia. El estudiante que está cursando una carrera de modalidad presencial puede elegir qué materias desea cursar en forma virtual en cada semestre. Los directivos de la UAA impulsan a los docentes en el uso de la plataforma educativa (e-campus), como apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos en modalidad presencial, pues es de mucha utilidad como herramienta de apoyo didáctico para sus clases. Las materias que se desarrollan de manera virtual son apreciadas por los estudiantes, especialmente por la mayoría de la población estudiantil que trabaja para pagar sus estudios. Posibilitando el cursado de materias en modalidad virtual el aumento de la retención para seguir la carrera, al no precisar trasladarse, al menos algunos días desde otra ciudad donde tienen su empleo hasta la universidad, ahorrando asimismo tiempo y dinero.

Existen diversas fortalezas para el estudiante y el docente, como ser la flexibilidad del tiempo y espacio que uno dispone, ya que desde cualquier lugar y espacio puede acceder a las lecciones y realizar el proceso enseñanza aprendizaje. Es mucho compromiso tanto de parte del docente como del estudiante, ya que el estudiante tiene responsabilidad de hacerse cargo de sus estudios de leer y comprender las lecciones brindadas, y de parte del docente de estar disponible y pendiente de las necesidades de aclaración de dudas de parte del estudiante.

Con buenas herramientas tecnológicas, con una excelente capacitación y buena predisposición de parte del docente se convierten las aulas virtuales en una excelente herramienta en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se ha detectado como debilidad importante que varios docentes de la modalidad presencial no utilizan la plataforma, o lo hacen en forma muy limitada; sin embargo, se está logrando que cada año un número mayor de docentes lo utilicen. Con esta premisa, se ha incorporado como compromiso de los docentes que forman parte del Proyecto To-Inn la capacitación constante de los docentes de todas las carreras para el diseño de sus cursos y manejo de la plataforma MOODLE, tanto en su versión para PC como en la versión m-learning (Caballero y Báez 2018a; 2018b).

En la UCSA se ha elaborado un Observatorio del Estudiante. Esta plataforma web es una herramienta que le permite a la institución vincularse virtualmente a través de la página con sus estudiantes, docentes, egresados y otros integrantes de la comunidad académica interesados en conocer la vida académica de la institución. Cabe mencionar que en la UCSA existen materias que se dictan de manera virtual, si bien aún no se cuenta con carreras que se desarrollan totalmente a distancia. La educación virtual es una herramienta que se utiliza más bien como apoyo al proceso de enseñanza, pero cada vez más docentes se van sumando a implementar sus materias en la modalidad virtual.

Competencia digital docente como buena práctica.

Un primer compromiso en ese sentido, ha sido el mejorar del equipamiento didáctico-tecnológico sobre todo en lo que se refiere al desarrollo de la competencia digital docente, articulando sus tres componentes: habilidades instrumentales; habilidades didáctico-metodológicas; y, habilidades cognitivas. Las TIC se constituyen así en herramientas y oportunidades para propiciarlas y potenciarlas. Mediante esta herramienta podemos mejorar las redes de cooperación entre docentes y estudiantes innovadores, la red colaborativa entre estudiantes – entorno social de innovadores, y la red colaborativa entre docentes – entorno de investigación, etc.

Por tanto, en Paraguay, y en especial en las universidades mencionadas, se está utilizando como una herramienta didáctica innovadora el desarrollo de los cursos a través de la plataforma MOODLE o e-learning que favorece las condiciones de enseñanza-aprendizaje con secuencias didácticas hacia la innovación. La aplicación y utilización de la herramienta es una realidad en desarrollo, aunque falte fortalecer algunos aspectos para su práctica general y efectiva, siendo extremadamente útil, y utilizada por varios docentes. Se ha venido incorporando desde tiempo atrás el uso de una intranet, que luego se sustituye por el e-campus. Éste último está diseñado sobre la Plataforma MOODLE, y mediante el mismo se pueden dictar carreras totalmente virtuales, aparte de ser un soporte muy importante tanto para alumnos como para docentes de los cursos presenciales.

Como ya dicho, si bien la UAA no cuenta con una formación inicial específica para los docentes que se inician como tales en el nivel universitario, son profesionales egresados de sus carreras y que enseñan materias afines a su formación académica. Exige a sus docentes que cuenten con una formación en Didáctica Universitaria. Dentro del apartado Misión y Visión

de la universidad se destacan como valores orientadores que aplican dentro del marco de nuestro proyecto común con y a través de To- Inn: La Inclusión, concebida como el respeto por la diversidad y al derecho de todos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas; La práctica de la responsabilidad social, promoviendo entre los estudiantes la búsqueda de objetivos que sean, además, beneficiosos para la sociedad; y, La Innovación, relacionada con la obtención de nuevos conocimientos y con procesos creativos. Así como dentro de sus objetivos generales: Desarrollar la modalidad de e-learning como práctica pedagógica, innovadora e inclusiva (Caballero et al. 2018, Caballero 2018b, Caballero y Báez 2018^a, Caballero y Báez 2018b).

Así, la UAA colabora con el diseño de una implementación activa y práctica a través del centro de Investigación, Desarrollo e Innovación del Departamento de Innovación y Tecnología Educativa, cuya misión es: “Ser la principal instancia donde se lleve a cabo la investigación educativa a cerca de nuevos métodos de enseñanza basados en la tecnología moderna para fortalecer la formación de los alumnos de esta institución. Impulsar y divulgar el uso adecuado e intensivo de las tecnologías de la información en su relación con la educación (plataforma Moodle), aplicada para los ámbitos de: la formación y el aprendizaje (e-Learning); la empresa (e-Business); la administración (e-Government). Fomentar el aprovechamiento efectivo de las nuevas potencialidades tecnológicas, buscando su relación con el proceso pedagógico, y respondiendo a las demandas que la sociedad actual requiere”.

Con este fin se han desarrollado herramientas que favorecen y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, beneficiando tanto al alumno como al profesor. En la actualidad las líneas de investigación y el desarrollo de proyectos están dirigidos al área de Mobile Learning (m-Learning), área que se encuentra en proceso de crecimiento a nivel mundial, arrojando resultados positivos en cuanto al uso de dispositivos móviles para fines educativos. Asimismo, la UAA es líder en el país en la implementación de la modalidad de Educación Superior a Distancia, educación mediada por las tecnologías, a través de un sistema que permite superar limitaciones de espacio-tiempo, y potenciando el autoaprendizaje (Caballero et al. 2018, Caballero 2018b, Caballero y Báez 2018^a, Caballero y Báez 2018b).

Tabla 5: Total de Estudiantes inscritos en materias virtuales en 2016 y 2017.

Año Lectivo	Cantidad de inscripciones	Cantidad de inscripciones por Alumno
2016	6.126	2.836
2017	16.180	2.787
Total	12.306	5.623

Observando que, por Cantidad de Inscripciones se comprende: Cuenta inscripción a curso, pudiendo contar para un mismo alumno tantas veces como en curso esté inscripto. En tanto, por Cantidad de Inscripciones por Alumno: Cuenta inscripción a curso una vez por alumno.

La UAA siempre se ha destacado por aprovechar las innumerables tecnologías actuales incorporando su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante el e-campus tanto los alumnos como los docentes están en permanente comunicación. El mismo cuenta con el Foro Novedades que es utilizado por el docente para comunicar cualquier novedad acerca del desarrollo de la materia a sus alumnos, y el Foro Ayuda que los alumnos utilizan para comentar acerca de cualquier duda que tienen (Caballero y Báez, 2018a).

También se incentiva a los docentes para enfocar las líneas de investigación y el desarrollo de proyectos hacia el área de Mobile Learning (M-Learning), con el uso de dispositivos móviles para fines educativos. Cabe destacar que el MOODLE ya dispone de su versión Mobile Learning (M-Learning), que facilita a los alumnos ingresar en su curso a través de su Smartphone. A fin de incentivar el uso del e-campus por todos los docentes de la UAA, se ha incorporado un indicador sobre uso de este como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes, para cálculo de la bonificación docente anual. Aún hay mucho por hacer, pues existen docentes con poca habilidad en el manejo de la plataforma, para lo cual se realizan constantemente cursos de capacitación. Destacándose que desde el año 2008, con el objetivo principal de nivelar el grado de manejo de las tecnologías entre los alumnos se implementó en el primer semestre de todas las carreras la materia “Introducción a las tecnologías de Información y la Comunicación” (TIC), que es de carácter obligatorio. Esta materia se dicta en modalidad virtual con implementación de un encuentro mensual para tutoría de apoyo (Caballero, et al., 2018; Caballero, 2018b; Caballero y Báez, 2018a; Caballero y Báez, 2018b).

Utilizándose distintas metodologías de enseñanza, normalmente valiéndose de los recursos y actividades que ofrece la plataforma. Creándose foros de debate en torno a un tema específico, se asignan trabajos de investigación, trabajos colaborativos en wiki, se crean glosarios de terminologías, cuestionarios, consulta, tareas, foros, chats, etc. Pudiéndose afirmar que el e-campus es una herramienta muy útil que la universidad pone a disposición de los docentes, especialmente porque facilita la labor para implementar buenas prácticas pedagógicas.

La UCSA, aparte de utilizar esta herramienta digital en las aulas de postgrado, la utiliza también en los cursos de grado para facilitar la inserción del estudiante al proceso de aprendizaje, porque este recurso permite a los mismos acercarle a la posibilidad de que cursen sus asignaturas sin necesidad de estar presentes. Es especial para aquellos estudiantes que trabajan, dando mayor acceso a la educación superior. Actualmente, se cuentan con una cantidad considerable de estudiantes de grado que cursan materias virtuales.

Mientras tanto, los programas académicos de posgrado de la ULB, emplean en las clases presenciales la utilización de herramientas interactivas, para que de este modo la clase sea retroalimentaría, entre el facilitador y los alumnos. La preparación de diapositivas y videos de apoyo favorecen de gran manera a la comprensión de los temas que son abordados dentro de las aulas; cada facilitador prepara cuidadosamente su clase con todos los recursos que requerirá para impartirla. La implementación del uso de la pizarra electrónica hizo más didácticas las prácticas realizadas en aula y dio paso a que el alumnado pueda comprender mejor casos y aplicaciones relacionadas al área de especialización.

Asimismo, el uso de la plataforma virtual Moodle empleada por la Universidad denominada “Aula Virtual”, se convirtió en la base de datos de todas las asignaturas que contempla los programas de posgrado, dado que cada facilitador sube todos los materiales y documentos necesarios para que el alumno pueda asistir a las clases con previo conocimiento de los temas que serán abordados en aulas, además que la plataforma se emplea no sólo como base de datos, sino que también como medio de interacción fuera de aula, ya que tiene la opción de habilitar foros de debate y sesiones vía chat. La plataforma también da la opción de programar controles de lectura y exámenes gracias a su herramienta “tarea”, que está bajo las configuraciones que cada facilitador pueda programar según sea el caso. Tanto alumnos como facilitadores cuentan con accesos individuales y privados a esta plataforma que les da permisos según el rol que cumplen (estudiantes y profesores); para que esta plataforma funcione adecuadamente existe quien monitorea y configura la misma para que sea amigable para todos los usuarios, este encargado es el Administrador.

También se implementó el uso de grupos de comunicación (grupos de WhatsApp) para facilitar la comunicación entre administrativos, facilitadores y alumnos, para que de este modo puedan interactuar entre ellos, aclarar dudas al respecto de las clases, informarles acerca de cambios o renovaciones de los programas; la facilidad con la que ahora se maneja las tecnologías a través de un teléfono móvil y el uso adecuado de estos grupos favorece a la comunicación e interacción que es imprescindible para que nuestra red de usuarios se sienta cómodo y conectado con la universidad.

Conclusiones

Las derivaciones para la práctica pedagógica muestran que, si bien se pone a disposición de los docentes y estudiantes una plataforma educativa de fácil utilización, es oportuno contemplar la posibilidad de implementar algunas prácticas de tutorías presenciales. De tal manera que los alumnos y docentes se familiaricen con el uso de dicha plataforma educativa, y a la vez que los alumnos tengan la oportunidad de estar en contacto más directo con sus tutores. Esto podrá afianzarlos, y por ende se tendrá posibilidad de mejores resultados en el rendimiento académico, a través del desarrollo secuencial de las habilidades.

Es importante que los docentes desarrollen sus habilidades en el manejo de la plataforma, de tal manera a utilizar eficientemente los recursos y actividades disponibles, y por ende realizar el seguimiento regular del avance de cada alumno. Como sugerencias de futuro en el desarrollo de la política de innovación de la universidad, y el modelo de e-learning a distancia o semipresencial como buena práctica, continuar invirtiendo con capacitaciones en el uso de la plataforma e-campus y otros recursos tecnológicos.

Así podrán tener la posibilidad de seleccionar aquellos servicios y herramientas tanto del e-campus como de internet para diseñar materiales para sus clases según los contenidos de su programa de estudios, además podrán contemplar recursos de apoyo para las clases que sea de fácil comprensión para los participantes con discapacidad.

Por último, considerando las debilidades, se es consciente de la capacitación debe tener como universo a todo el cuerpo docente y al alumnado de manera a que esta práctica se haga extensiva y haga posible un lenguaje común, que es una forma fundamental de inclusión. Dentro de las cuestiones a superar se tiene entre otras, que: al cursar una materia que no es propia de la carrera sino de nivelación, muchos de los alumnos no asumen el compromiso necesario para cumplir con las tareas encomendadas semanalmente; el atraso en el

cumplimiento de las tareas genera que muchos de los alumnos acabe desertando; que no se contemplan todas las posibilidades de inclusión de la diversidad de participantes posibles, como no videntes, con problemas de audición, de motricidad, etc; la impersonalidad de la relación alumno-docente impide la conexión afectiva que muchas veces posibilita el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje; la constancia que requiere este tipo de formación sistemática a distancia es mayor; una conexión de internet inadecuada, o problemas con los computadores pueden generar retrasos e interrupciones.

La innovación educativa en las universidades participantes se visualiza como un cambio en el protagonismo de la participación docente, donde resulta indispensable para virtualizar las materias a través de plataformas y materiales educativos. Aún hay mucho por hacer, pues existen docentes con poca habilidad en el manejo de la plataforma, por lo cual se realizan constantemente cursos de capacitación en ese tema. Es importante mencionar que la capacitación del profesor, así como la del alumnado es central porque no puede operarse esta virtualización sin la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Por último, destacar la transversalidad de la práctica innovadora a campos disciplinares diversos, más allá del específico al de formación para el ejercicio docente, haciendo que el e-learning se constituya en un presente didáctico-pedagógico ya incorporado en nuestras prácticas cotidianas.

Referencias

ANEAES. (s.f.) Asunción, Paraguay. Obtenido de <http://www.aneaes.gov.py>

Caballero, J. (2018b) Tarea 2 – UAA- Modelos de Formación. Proyecto TO INN – UAA. Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Asunción.

Caballero, J. (2018a). Tarea 3 – UAA. Identificación de las mejores prácticas de Innovación docente publicación en la plataforma TO-INN. Análisis y difusión de metodologías de enseñanza innovadoras para la formación inicial del profesorado. Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Asunción.

Caballero, J. (2018). La experiencia de innovación en formación docente en Educación Superior: el caso de la participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) (2018a) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019). RIICS Revista Internacional de

Investigaciones en Ciencias Sociales (UAA)., 14(2), 169-184. Obtenido de <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/issue/view/43>

Caballero, J. (2018) Tarea 1 – UAA – Dimensión Docente. Proyecto TO INN – UAA (2018b). Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Asunción.

Caballero, J. F. (2018) Educación superior y formación del profesorado. Gobernanza y política, dimensión social, pertinencia curricular e innovación docente. (I. d. València, Ed.) Obtenido de toinn.org: <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2018/06/proyecto-to-inn-educacion-superior-y-formacion-del-profesorado.pdf>

Cultura, M. d. (Ed.). (2014) Educación. Tarea de todos: Agenda educativa 2013-2018. Asunción, Paraguay.

Decreto Supremo N° 1433. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (12 de 12 de 2012). La Paz, Bolivia.

Educativa, C. d. (Ed.). (2010) Política de incorporación de TIC al Sistema Educativo Paraguay. . Asunción, Paraguay. Obtenido de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/2937

Educativa., C. d. (2010) Ministerio de Educación y Cultura. Política de incorporación de TIC al Sistema Educativo Paraguay. . Asunción, Paraguay. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/2937

Fullan, M. (2002) Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Octaedro.

Ley N° 2072 de la Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2003). Asunción, Paraguay. Obtenido de <http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2636/creacion-de-la-agencia-nacional-de-evaluacion-y-acreditacion-de-la-educacion-superior>

Ley N° 4995 de la Educación Superior. (2013) Obtenido de <http://www.cones.gov.py/ley-4995-de-educacion-superior/>

Mejoramiento de las condiciones de aprendizajes mediante la incorporación de TIC en establecimientos educativos y unidades de gestión educativa, en Paraguay, entre los años

2015-2018. (2015). (M. d. Ciencias, Productor) Obtenido de stp.gov:
http://www.stp.gov.py/v1/?wpfb_dl=155

Ministerio de Educación y Cultura. Paraguay Educación en Cifras 2011. (2011a). Asunción, País. Recuperado de:
https://mec.gov.py/planificacion_educativa/Revistas/2011/cifras_2011.pdf

Montané L. (2018) toinn.org. Obtenido de <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2018/06/proyecto-to-inn-educacion-superior-y-formacion-del-profesorado.pdf>

Peters, O. (2002) Guadalajara, México: Trillas.

Plan Nacional de Educación (2024) Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo. (2011b). Asunción, Paraguay.

Programa de Apoyo para la Formación de Docentes. Investigadores.CONACYT. (s.f.). Asunción, Paraguay. Recuperado de <http://www.conacyt.gov.py/programa-apoyo-formacion-doc-inv>

Resolución N° 63/16. Reglamento de la Educación Superior a Distancia y Semipresencial. (26 de 02 de 2016). Obtenido de cones.gov.py: <http://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2016/03/REGLAMENTO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-SUPERIOR-A-DISTANCIA-Y-SEMIPRESENCIAL.pdf>

Resolución N° 700/16. Reglamento que regula los procesos de aprobación y habilitación de los programas de postgrado. (11 de 11 de 2016). Obtenido de cones.gov.py: <http://www.cones.gov.py/reglamento-que-regula-los-procesos-de-aprobacion-y-habilitacion-de-los-programas-de-postgrado/Superior>, R. N. (2019). Obtenido de http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/7615/5681/6657/Resolucion_139_Postgrado_convocatoria.pdf

PARTE 3

Dimensiones de la educación inclusiva

Un instrumento para conocer a los estudiantes

CAPÍTULO 8

DIMENSIÓN SOCIAL Y UNIVERSIDAD – DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA CONOCER A LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Alejandra Montané, Juan Llanes, Isaac Calduch, Gabriel Hervás, Jordi Méndez y Judith Muñoz

Universitat de Barcelona, Barcelona, España

Palabras clave: dimensión social, universidad, estudiantes universitarios, cuestionario.

Resumen

El actual capítulo sienta las bases sobre una reflexión actual ¿Quién estudia carreras de educación? ¿Cómo son nuestros estudiantes? Para ello se ha creado un instrumento cuantitativo – un cuestionario online – con la finalidad de conocer dicha realidad, así como las condiciones de vida y de estudio de los y las estudiantes, en este caso de educación, y concretamente en el contexto iberoamericano. Este instrumento recoge cuatro dimensiones de análisis desde la óptica de la dimensión social y la participación universitaria: (i) características sociodemográficas; (ii) datos universitarios; (iii) vida y participación académica y social; y (iv) ámbito motivacional y expectativas de futuro. En este capítulo, se presenta el diseño y la validación de este instrumento en lo cual han participado más de 50 investigadores y colaborado 48 instituciones de educación de más de 20 países.³²

³²Esta investigación forma parte del proyecto TO-INN: From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions, financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus, Acción K2 Capacity Building, (573685-EPP-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) <https://www.toinn.org>.

Contexto: barreras al ingreso de estudiantes provenientes de grupos tradicionalmente excluidos

Diversos autores han señalado las barreras de múltiples tipos que todavía existen en las instituciones de educación superior y que afectan la trayectoria de todos los estudiantes y, especialmente, de aquellos en situación de vulnerabilidad. Tal y como señalan Zavala y Córdova (2010), el ingreso de estudiantes provenientes de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior no soluciona la problemática ni asegura la igualdad de oportunidades, sino que abre otras perspectivas de análisis de considerable y mayor complejidad. Es así porque lograr el acceso a la educación superior no es el final de la inequidad, ya que, la permanencia, el éxito y la persistencia conlleva no sólo un desafío en términos económicos sino también activa unos mecanismos institucionales que pueden favorecer, o no, la situación de los estudiantes. Señala Rodríguez (2014) que la ES afronta una nueva crisis tras su democratización, la de la universidad masificada pero muy diversa, con sujetos, necesidades y situaciones no homogéneas. Así, los estudiantes que son iguales en términos de derecho y obligaciones al respecto de la institución, no son heterogéneos en una multiplicidad variedad de aspectos. Podemos nombrar algunas características diferenciales como, condiciones socioeconómicas, situación familiar y pueblos de origen, sistemas de participación, por ejemplo, que impactan notablemente en la trayectoria que llegarán a tener, o tienen, en el seno de la institución.

Estas variables son, generalmente, desconocidas por la universidad y muchas veces se transforman en factores de exclusión al asociarse negativamente con otras condiciones existentes o con la propia falta de recursos económicos o funcionales (Casillas et al. 2010, Lissi et al. 2009). Se produce así, una invisibilización de los estudiantes en situación de vulnerabilidad dentro de la propia institución universitaria. Habitualmente no se tienen datos de los estudiantes que abandonan los estudios o de aquellos que deben vivir situaciones bastante problemáticas durante sus estudios universitarios. Gray (2013) menciona que las universidades suelen utilizar el concepto de estudiantes “en riesgo” para aquellos que, por estas condiciones comentadas, es decir, estatus socioeconómico, variables familiares y dificultades de participación, falta de recursos, son señalados como estudiantes con pocas probabilidades de alcanzar el logro en la Educación Superior.

En este contexto, nuestro trabajo se propone “conocer la realidad y las condiciones de vida y de estudio de los y las estudiantes, en este caso de educación, en el contexto iberoamericano”.

En primer lugar, destacamos que nos dirigimos y adaptamos a las singularidades de los estudios relacionados con educación (formación del profesorado, pedagogía, magisterio, educación social, etc.) y los estudiantes que participan en dichas disciplinas y que está diseñado para que participen un elevado número de países, tradiciones e instituciones.

En la investigación aquí presentada tenemos como objetivo estudiar las barreras que encuentran los estudiantes para culminar con éxito su paso por la Educación Superior y describir el proceso de diseño y elaboración de un instrumento útil para su análisis y estudio.

Nuestro planteamiento se ampara en una concepción de la dimensión social relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, recogidos en la Agenda 2030 por la ONU, que han vuelto a remarcar la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU 2018). En el contexto de la Educación Superior, este cuarto objetivo está imbricado con la dimensión social de las instituciones universitarias, la cual es una prioridad señalada tanto por la UNESCO en sus Conferencias Mundiales sobre Educación Superior, como por los comunicados europeos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y las Cumbres Iberoamericanas.

En esta línea, hay un compromiso para garantizar la equidad participativa en la Educación Superior. Esta hace referencia a la necesidad de que “el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminen los estudios, en todos sus niveles, habrán de reflejar la diversidad de nuestros pueblos” (Londres, 2007). En definitiva, significa entender la universidad como un bien común dentro de la actual sociedad del conocimiento, que debe tener un liderazgo social en la reducción de las desigualdades sociales, la promoción de la cohesión social y la democratización del conocimiento.

Compartimos una visión amplia de la noción de dimensión social, que va más allá de visión tradicional focalizada en la composición social de la matrícula universitaria (Ariño, A. 2014) y la concibe juntamente con la tercera misión de la universidad y la Responsabilidad Social Universitaria. Sin embargo, esto no excluye la importancia de seguir estudiando las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universitarios de la universidad actual, para poder mejorar las políticas que les afectan, con la finalidad de avanzar hacia una Educación Superior más equitativa e inclusiva. Especialmente, al considerar el contexto global actual caracterizado por un aumento de las posiciones neoliberales y conservadoras de corte radical, que atentan contra dicho principio de equidad participativa.

Para ello, es muy necesario seguir los esfuerzos recientes de estudiar las características de vida y estudio de los y las estudiantes universitarios, para comprender su evolución y poder informar así cómo mejorar las políticas universitarias. Si bien fue un ámbito de estudio poco atendido, a principios del siglo XXI se empezó a prestar atención gracias al proyecto EUROSTUDENT, que consiste en un estudio sistemático donde se subministran cuestionarios a miles de estudiantes universitarios de distintos países europeos cada tres años. A partir de este proyecto, encontramos muchos otros estudios que se han preocupado por conocer las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universidades.

Aun así, cabe decir que no ha sido una práctica extendida en el territorio global. En el contexto latinoamericano, existe un elevado compromiso por promover la dimensión social, lo que se ha traducido en acciones de vanguardia en cuanto a la extensión y la responsabilidad social universitaria, pero en cambio no se ha llevado a la práctica un estudio sistemático de las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universitarios de los distintos países iberoamericanos. En este sentido, el instrumento que presentamos en este capítulo responde a la necesidad de recopilar dichos datos para poder conocer cómo son los y las estudiantes universitarios de los distintos países iberoamericanos, a la vez que ofrecemos la posibilidad de complementar y transformar la visión imperante de carácter más europeo sobre la temática.

Concretamente, en este capítulo, se presenta el diseño y la validación de un instrumento en lo cual han participado más de 50 investigadores y colaborado 48 instituciones de educación de más de 20 países.

Un instrumento para conocer la realidad del estudiante

Para conocer la realidad del estudiante en el contexto iberoamericano, se necesita un instrumento que presente la suficiente sensibilidad para ajustarse y recoger la amplia diversidad de los contextos a analizar. No ha sido suficiente utilizar instrumentos ya validados en otros proyectos homólogos (de marcado acento europeo o anglosajón), sino que hemos construido uno nuevo, a partir de los existentes, adaptado a la naturaleza transnacional iberoamericana y a las características específicas del colectivo de estudio, los estudiantes de titulaciones del área de la educación.

En consonancia con los principales instrumentos existentes sobre la temática (EUROSTUDENT – Social and economic conditions of student life in Europe, ECoViPEU – Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios, NSSE –

National Survey of Student Engagement- o Via Universitària) y la literatura especializada, decidimos estructurarlo alrededor de cuatro de las principales dimensiones relativas a las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universitarios: (i) Características sociodemográficas; (ii) Datos universitarios; (iii) Vida y participación académica y social; y (iv) Ámbito motivacional y expectativas de futuro.

El equipo de investigación adaptó algunos de los ítems de estos cuestionarios y construyó otros nuevos alrededor de dichas dimensiones. A partir de estos, se elaboró una versión preliminar del cuestionario que fue enviada a todos los equipos de investigación de las otras universidades socias del proyecto. En este proceso de revisión del instrumento participaron más de 50 profesionales de la educación de 17 países diferentes, lo que permitió reformular las preguntas y las posibles respuestas de los diferentes ítems para ajustarse a las distintas particularidades nacionales, tanto estructurales, culturales, como léxicas. El resultado fue un cuestionario con validez internacional.

En el anexo, se presenta a la comunidad académica el cuestionario creado, probado y validado para el estudio de las condiciones de vida, participación, características sociodemográficas y motivación de los estudiantes de educación de las universidades de formación del profesorado u otras que ofrezcan estudios relacionados con la educación.

El diseño del instrumento: áreas o dimensiones del cuestionario

Con la finalidad de conocer la realidad, así como las condiciones de vida y de estudio de los y las estudiantes, en este caso de educación, y concretamente en el contexto iberoamericano, en el marco del proyecto TO-INN³³ se diseñó un instrumento que recogió cuatro dimensiones de análisis desde la óptica de la dimensión social y la participación universitaria: 1) Características sociodemográficas; 2) Datos universitarios; 3) Vida y participación académica y social; y 4) Ámbito motivacional y expectativas de futuro. Concretamente, en este capítulo, se presenta la validación del instrumento en el que han participado más de 50 investigadores y colaborado 48 instituciones de educación de más de 20 países que colaboran en el proyecto TO INN.

³³ El proyecto TO INN está formado por 22 instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa. www.toinn.org que participaron en el desarrollo, validación y aplicación del instrumento.

Las cuatro dimensiones sobre las condiciones de vida y estudio que se seleccionaron dieron lugar a una serie de preguntas distribuidas de la siguiente manera:

- Datos sociodemográficos (conformada por 8 ítems categóricos).
- Datos universitarios (conformada por 6 ítems categóricos).
- Vida y participación académica y social (conformada por 17 ítems de los cuales 3 son escalares y 14 categóricos).
- Ámbito motivacional y expectativas de futuro (conformada por 3 ítems, de los cuales 1 es categórico, 1 es escalar y 1 es un ítem abierto).

Datos sociodemográficos

Esta dimensión se centra en conocer quiénes son los estudiantes que estudian titulaciones de educación. En este sentido, se incluyen ítems relacionados con sus características sociodemográficas, tales como la edad o el sexo. Aspectos que, en general, nos informan sobre el modelo de universidad que impera. Por ejemplo, una edad de acceso temprana comporta itinerarios académicos lineales y sin pausas o, por el contrario, una edad de acceso tardía comporta la existencia de interrupciones y una mayor interacción con el mundo laboral, a la vez que un mayor porcentaje de estudiantes maduros (mayores de 25 años).

Por otro lado, la distribución por sexo está muy relacionada con la segregación selectiva y de género. En relación con este último aspecto, vemos una distribución desigual en función de la titulación, ya que algunas ramas de ciencias sociales o de la salud están más feminizadas que otras ramas del conocimiento (Ariño y Llopís 2011, Ariño y Síntes 2016). De todos modos, la distribución por género varía en gran medida en función del contexto y de los colectivos.

Las preguntas relacionadas con los estudios y ocupación de los ascendientes directos hacen referencia al background familiar del cual proceden los y las estudiantes que acceden a la universidad y que terminan persistiendo con éxito. Los datos obtenidos en distintos estudios señalan la importancia de este factor, tanto por el nivel adquisitivo, como por el capital formativo y cultural (EUROSTUDENT IV 2011, Baraño et al. 2011). Los estudios en el contexto europeo han constado que hay una sobre-representación de los y las estudiantes procedentes de núcleos familiares de clase social alta con estudios superiores y un perfil ocupación de alta cualificación (Martínez y Pons 2011, Ariño y Síntes 2016).

Finalmente, se incluyen algunos ítems relacionados con elementos que pueden condicionar la persistencia en la universidad, tales como la pertenencia a algún pueblo indígena o comunidad

o pueblo originario, variable muy interesante de análisis en el contexto iberoamericano, o la existencia de cargas familiares.

Datos universitarios

A través de los seis ítems planteados en esta dimensión se busca principalmente poner de manifiesto dónde los y las estudiantes cursan sus programas formativos, concretar su experiencia previa en Educación Superior, conocer los programas que estudian y el momento dentro de ellos en que se encuentran y, finalmente, caracterizar las vías de acceso a través de las cuáles han accedido a sus estudios universitarios.

Las tres preguntas iniciales, relacionadas con el país, la universidad y los programas que están cursando, son cuestiones que posibilitan caracterizar el origen geográfico, institucional y disciplinar de la muestra participante y, por ello, sirven también como ítems a través de los que, posteriormente, es posible plantear un análisis más concreto por áreas, países, instituciones y programas.

Por otro lado, conocer si existe alguna experiencia académica previa en otros estudios dentro del ámbito de la Educación Superior sirve como vector de análisis para, más allá de conocer las oportunidades de seguir formándose con las que cuentan los y las estudiantes, contrastarlo con otros elementos que se tratan en el cuestionario relacionados con su participación académica y social, sus motivaciones y expectativas de futuro y, también, con elementos que afectan la continuidad y finalización de los estudios.

Además, con el objetivo de caracterizar los programas y conocer qué tan cerca de su finalización se hallan los y las estudiantes, se plantean preguntas relacionadas con la duración de los estudios y con el momento (año) en que se encuentran. Triangular el año académico con sus datos sociodemográficos posibilita, por ejemplo, analizar las consecuencias de combinar trabajo y estudios y comprobar si los jóvenes de una determinada clase social tienen más posibilidades de hacerlo de manera regular sin que los estudios se vean afectados, tal y como distintos estudios apuntan (Busso y Pérez 2015).

Por último, conocer la vía de acceso mediante la que los y las estudiantes han accedido a la universidad conecta con los resultados expresados en diversos estudios (Gallardo et al. 2014, Ustrell 2012) que relacionan el itinerario y la vía de acceso con su éxito académico, su sentimiento de pertenencia institucional o su perfil sociodemográfico.

Vida y participación académica y social

Con esta dimensión, el cuestionario busca conocer las condiciones en que los estudiantes universitarios viven y sus modos de participar e involucrarse con la vida universitaria. En este sentido, esta tercera dimensión está compuesta de distintos ítems relacionados con las condiciones de vida, tales como el tipo de institución educativa de origen (pública o privada), el lugar de residencia y la simultaneidad entre la realización de estudios y trabajo remunerado.

En concordancia con la agenda 2030 de Naciones Unidas, las preguntas relacionadas con la calidad de vida proporcionan información valiosa para reflexionar sobre los desafíos que plantea garantizar la plena igualdad de oportunidades en la Educación Superior. En los últimos 15 años, la región latinoamericana ha presentado avances sustantivos en lo que respecta al acceso a las instituciones de educación superior (Ferreyra et al. 2017); no obstante, aún persisten enormes desigualdades relacionadas con las dinámicas de inequidad que impiden el éxito y la permanencia en el sistema educativo de los sectores más desfavorecidos de la población (Trucco 2014). Desafíos que, en muchos casos, son similares a los que se plantean los estados europeos. En este sentido, la mejora de la permanencia y del éxito de los y las estudiantes en la Educación Superior, desde una perspectiva de equidad y de justicia social, requiere conocer, apoyar e identificar las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes (Gazeley & Aynsley 2012).

Junto a las preguntas de condiciones de vida también se incorporan preguntas referidas a la participación social y académica del estudiantado, considerando que el asociacionismo y el voluntariado pueden favorecer la integración social y el desarrollo de distintas habilidades y competencias sociales. Los ítems considerados en esta dimensión incluyeron un amplio abanico de repuestas posibles, atendiendo a la diversidad de la población objeto de análisis. Estas preguntas permiten conocer los intereses de la población estudiada y, al mismo tiempo, proporcionan pistas sobre como potenciar su implicación en el funcionamiento universitario y en la vida social en general.

Ámbito motivacional y expectativas de futuro

La dimensión motivacional pretende indagar qué tipo de motivos (extrínsecos o intrínsecos) determinan la elección de las carreras del ámbito educativo, así como relacionar estos motivos con otros aspectos de la dimensión social de los participantes.

El estudio de los motivos para la elección de los estudios es un tema de interés creciente en Pedagogía y Psicología de la Educación, de modo que existe un grueso significativo de

estudios que se centran en esta cuestión, poniendo el foco en porqué los estudiantes de diversas carreras universitarias escogen sus estudios (Gámez Marrero 2000, Mosteiro y Porto 2000, Verde et al. 2007).

En general, estos estudios conciben la motivación en función de los postulados de Deci y Ryan (2000), quienes apuntan a la existencia de dos grandes categorías de motivos que explicarían la elección de metas el inicio de la conducta instrumental para alcanzar esas metas, la persistencia ante la adversidad y la energía dedicada a tal efecto. En el caso de la elección de carreras del ámbito de la educación, diversos estudios han destacado que en muchos casos son los motivos intrínsecos (el propio placer de enseñar, contribuir a la mejora social, entre otros) los que explican esta elección (Yong 1995). No obstante, los motivos extrínsecos (como, por ejemplo, constituir una fuente de ingresos segura) también han revelado su importancia a la hora de elegir este tipo de carreras (Garduño y Organista, 2006). En este sentido, Mercado (1997) observó que, para muchos estudiantes de extracción socioeconómica baja, estas carreras representan un vehículo de movilidad social y promoción económica. Además, algunos autores, como Torres (1996), subrayan que, en algunos casos, la carrera de Magisterio es una elección alternativa que surge como respuesta a una admisión negativa en otras carreras que eran la elección prioritaria.

Proceso de creación del instrumento: de la prueba piloto al cuestionario final

Una vez situados en el marco de referencia conceptual del proyecto y analizados los estudios y cuestionarios existentes que hemos citados previamente, se construyó una versión preliminar del instrumento, que posteriormente fue revisado por parte de todos los investigadores participantes. A partir de las diferentes aportaciones recibidas, el equipo promotor valoró y validó todas las aportaciones y construir el cuestionario final. Esta nueva versión del cuestionario se sometió a una prueba piloto.

En la prueba piloto participaron 9 universidades de las 22 que forman parte del proyecto TO-INN. En este proceso se obtuvo la participación de un total de 299 estudiantes (véase la tabla 1). El cuestionario se administró a través de la plataforma Survey Monkey®.

Un primer dato interesante sobre la validez que ofreció el cuestionario en esta fase piloto es el número de respuestas completadas, idea que proporciona al equipo el ajuste de este a sus

objetivos. Del total de personas que iniciaron el cuestionario, únicamente la abandonaron en algún momento el 9,3% (29 personas). En la mayoría de los casos, el abandono se produjo en la primera pregunta, correspondiente a la universidad donde se están cursando los estudios. En este sentido, al valorar los resultados de la prueba piloto, se decidió retrasar esta pregunta e incluirla en los datos universitarios, empezando el cuestionario directamente con los datos sociodemográficos.

Tabla 1: Universidades participantes en la prueba piloto.

	Nº RESPUESTAS	DE %	DE RESPUESTAS
Universitat de Barcelona (España)	96		32,11%
Universidad Surcolombiana (Colombia)	21		7,02%
Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)	26		8,70%
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras)	45		15,05%
Universidad Pedagógica Nacional (México)	9		3,01%
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)	12		4,01%
Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (Bolivia)	3		1,00%
Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)	23		7,69%
Universitat de València (España)	64		21,40%
<i>TOTAL</i>	299		100%

En el análisis de la prueba piloto se observó que casi todas las preguntas dicotómicas o con varias opciones de respuesta no presentaban dificultades para ser contestadas. A continuación, se presenta una tabla con el resumen de los ítems. De todas maneras, el equipo decidió, para garantizar una información lo más precisa posible, dejar el ítem “otros” en aquellos ítems en que se consideró que no sería suficiente con las opciones de respuesta que ofrecía la pregunta. Dada la diversidad de culturas (idiomas, normativas y contextos) en los que se iba a implementar el cuestionario, definitivamente, se decidió ser lo más exhaustivo posible para recolectar datos, aunque a nivel de estructura del cuestionario y posterior análisis – desde un punto de vista técnico – no resultó la opción más fácil, ya que esto supuso un gran sobreesfuerzo a la hora de vaciar y analizar la base de datos.

Únicamente el ítem “¿Ha tenido que cambiar de población al realizar sus estudios universitarios actuales?” requirió de un análisis en mayor profundidad, determinando que era mejor incorporar tres opciones de respuesta en vez de plantearlo de forma dicotómica. Las tres respuestas son: a) Si. De una zona rural a una urbana; b) Si. Entre dos zonas urbanas; c) No.

Propiedades psicométricas de las escalas cuantitativas

En el diseño del cuestionario se incluyeron tres escalas de Likert referidas a: a) la motivación para trabajar durante los estudios, b) la satisfacción con la experiencia académica y c) motivación para elegir estudios relacionados con la educación. Posteriormente se realizó un análisis de fiabilidad y de estructura factorial.

En relación con la escala sobre los motivos que los han llevado a trabajar mientras estudian, planteada en una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 “muy poca importancia”, y 5 “muchísima importancia”, se determinó que su fiabilidad era adecuada (alfa de Cronbach de 0,85). Además, la escala mostró la estructura factorial esperada. Por una parte, apareció un factor relativo a los motivos intrínsecos (alfa de Cronbach de 0,81), conformado por los cuatro ítems indicados en azul, y otro factor relativo a los motivos extrínsecos (alfa de Cronbach de 0,79), conformado por los tres ítems indicados en rojo.

Tabla 2: Estructura del cuestionario (adecuación de su univocidad)

<i>Sexo</i>	Adecuada
<i>Fecha de nacimiento</i>	Adecuada
<i>Pertenece a una comunidad o pueblo indígena</i>	Adecuada
<i>Personas dependientes a su cargo</i>	Adecuada
<i>Nivel de estudios de la madre y el padre</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Ocupación de la madre y el padre</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>País de estudios</i>	Adecuada
<i>Universidad</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Estudios en curso</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Primeros estudios en el ámbito de la educación</i>	Adecuada
<i>Duración del programa</i>	Adecuada
<i>Año académico</i>	Adecuada
<i>Vía de acceso</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Tipo de centro educativo previo a la universidad</i>	Adecuada
<i>Cambio de población</i>	Inadecuada
<i>Tiempo de desplazamientos</i>	Adecuada
<i>Residencia</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Calidad de la residencia</i>	Adecuada
<i>Tipología de estudiante</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Dificultad del trabajo en relación a los estudios</i>	Adecuada
<i>Fuentes de ingreso</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente

<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Discapacidad</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Ayuda al estudio por la discapacidad</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Participación en la universidad</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Motivos de no participación</i>	Adecuada
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Motivos de participación</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Frecuencia de uso de servicios</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Participación en ONG o entidades</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Motivos para acceder a los estudios</i>	Inadecuada
<i>Realización de actividades</i>	Adecuada. La clasificación es pertinente
<i>Contempla la opción otros</i>	

Tabla 3: Matriz de componentes rotados de la escala ‘motivos para trabajar’

Matriz de componente rotado³⁴		
Ítems	Componente	
	1	2
Necesito dinero para llevar una vida independiente		.703
Necesito dinero para financiar mis estudios		.087
Necesito dinero para ayudar en mi casa		.832
Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias profesionales	.796	
Me preparo para la futura profesión, supone una cualificación complementaria	.811	
Establezco y/o aumento mi red de contactos profesionales	.818	
Mi trabajo enriquece mi vida personal	.778	

Como se puede observar, todos los ítems de la escala saturaron de forma alta con el resto de los ítems de su subescala, a excepción del ítem “necesito dinero para financiar mis estudios”, lo que indicaba la necesidad de revisar esta opción de respuesta para aumentar la validez de esta subescala.

En cuanto a la escala que mide la ‘satisfacción con la experiencia académica’, siendo 1 “totalmente en desacuerdo”, y 5 “totalmente de acuerdo”, la fiabilidad resultó adecuada (alfa

³⁴ Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

de Conbrach de 0,86). Además, la escala mostró tener la estructura unifactorial deseada indicando que todas las preguntas planteadas representan y miden el mismo constructo, tal como se desprende de las saturaciones factoriales que se presentan en la siguiente tabla.

Por último, se analizó la escala de ‘motivos de elección de los estudios en Educación’, de tipo Likert (de 1 a 5), dónde 1 era “totalmente en desacuerdo”, y 5 “totalmente de acuerdo”. En este caso, la fiabilidad de la escala no resultó ser adecuada (alfa de Conbrach de 0,53). Al analizar los componentes, la escala presentaba dos factores, tal y como esperabamos: motivos intrínsecos y motivos extrínsecos. En el caso de la subescala de motivos intrínsecos – azul –, la fiabilidad fue aceptable sin ser excesivamente alta (alfa de Conbrach de 0,70). En cambio, en el caso de la subescala de motivos extrínsecos – rojo –, la fiabilidad fue claramente insuficiente (alfa de Conbrach de 0,39).

La propuesta del equipo, en previsión de futuras revisiones de esta escala, fue añadir una pregunta en relación con los motivos extrínsecos con la finalidad de equipar ítems en cada factor y quitar uno de los motivos intrínsecos, en concreto el que presente una fiabilidad interna más baja para cada factor.

Tabla 4: Matriz de componentes rotados de la escala de ‘satisfacción con la experiencia académica’

Matriz de componente rotado³⁵	
Ítems	Componente 1
Estoy satisfecho/a con la orientación recibida por la universidad a lo largo de mis estudios	.820
Estoy satisfecho/a con mi relación con el profesorado	.818
Estoy satisfecho/a con el trato recibido por la administración de mi universidad o institución	.790
Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases	.781
Estoy satisfecho/a con mi vida de estudiante	.770
Estoy satisfecho/a con mis compañeros/as y amigos/as de clase	.671

³⁵ Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Tabla 5: Matriz de componentes rotados de la escala ‘motivos de elección de los estudios en Educación’

Matriz de componente rotado ³⁶		
Ítems	Componente	
	1	2
Asegurarme unos ingresos y/o alcanzar una mejor posición social		.754
Por tradición familiar		.806
Cultivarme y enriquecer mis conocimientos o aprendizajes	.769	
Poder contribuir a la mejora de la sociedad en general y/o de mi comunidad más próxima	.734	
Se corresponde con mis aptitudes	.729	
Poder cumplir un sueño (era lo que más me gustaba)	.633	

Estos resultados se presentaron en una reunión del proyecto TO-INN a todos los socios participantes. Además, se les indicó las mejoras que se proponían al cuestionario. Todos los socios estuvieron de acuerdo con las modificaciones propuestas.

Final del diseño, adecuación del instrumento y recogida y análisis de información

Una vez construido y validado el instrumento, se procedió a la fase de recogida de la información, donde se administró el cuestionario en formato virtual y en tres idiomas (español, portugués y francés) a las distintas universidades participantes en el proyecto TO-INN. Además, se decidió que también sería interesante poder contar con todas las instituciones twin de los diferentes socios adscritos al proyecto. Por tanto, finalmente se envió el cuestionario a un total 48 instituciones de educación superior. Tras la fase de recogida de datos, se procedió a la depuración de las bases de datos. Después de suprimir los cuestionarios incompletos o duplicados se obtuvo un total de 13.999 respuestas. Lo que representa un 94,45% del total de respuestas recibidas (14820). El escaso volumen de cuestionarios incompletos contribuye a determinar la pertinencia del cuestionario en cuanto al tiempo que supone completarlo a la facilidad de respuesta.

³⁶ Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 6: Estructura del cuestionario

<i>Fecha de nacimiento</i>	Esta cuestión, aunque parecía adecuada, se ha cometido el fallo de dejarla abierta, obteniendo respuestas diversas. Se propone acotar la pregunta al año de nacimiento, que es lo que se necesita para el estudio.
<i>Nivel de estudios de la madre y el padre</i>	Adecuada. No se responde “otros”.
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Ocupación de la madre y el padre</i>	Adecuada. No se responde “otros”.
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Estudios en curso</i>	La opción otros (aunque mayoritariamente ya estaba recogida en alguna de las preguntas planteadas) ha permitido al equipo acabar de perfiles los estudios de educación de cada país.
<i>Contempla la opción otros</i>	Adecuada.
<i>Cambio de población</i>	Esta pregunta que era abierta se tendría que haber acotado a dos o tres dígitos, ya que se ha tenido que codificar manualmente.
<i>Tiempo de desplazamientos</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Residencia</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Contempla la opción otros</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Fuentes de ingreso</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Contempla la opción otros</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Discapacidad</i>	Adecuada. No se responden “otros”.
<i>Contempla la opción otros</i>	
<i>Ayuda al estudio por la discapacidad</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Contempla la opción otros</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Participación en la universidad</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Contempla la opción otros</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Motivos de no participación</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Contempla la opción otros</i>	Ha aparecido alguna clasificación que no se había contemplado y se ha incorporado al estudio.
<i>Frecuencia de uso de servicios</i>	Análisis de fiabilidad. Inadecuado el factor intrínseco.
<i>Contempla la opción otros</i>	Adecuada. No se responden “otros”.
<i>Motivos para acceder a los estudios</i>	
<i>Realización de actividades</i>	
<i>Contempla la opción otros</i>	

Con ya todas las respuestas depuradas, lo primero que se hizo fue un análisis de la pertinencia y la validez del cuestionario. En este punto retomamos la tabla de univocidad del cuestionario (únicamente los ítems que recogían la opción otros, la fecha de nacimiento y los minutos de desplazamiento), la pregunta que dio problemas en el pase piloto relativa al cambio de

población de residencia y el análisis de la escala motivos para la formación (adaptada tras la fase piloto) para conocer su fiabilidad y, así, poder validar el instrumento final.

Tras los cambios realizados en función de lo obtenido en la prueba piloto, el alfa de Conbrach de la escala de ‘motivos de elección de los estudios en educación’ bajó a 0,50. Ahora bien, se consiguió que se compensen los ítems que cargan cada factor. La fiabilidad del factor 1, motivos intrínsecos (representado en azul), mejoró logrando un alfa de Conbrach de 0,80. El factor 2, motivos extrínsecos (representado en rojo), no mejoró significativamente y su Alfa de Conbrach únicamente fue de 0,51. Los resultados obtenidos mediante esta subescala de motivos extrínsecos que influyen en la elección de estos estudios fueron analizados con especial cautela por parte del equipo del proyecto. En este sentido, consideramos adecuado que, en un futuro, se añada algún ítem más a esta subescala para mejorar su validez y fiabilidad.

A continuación, se presenta el instrumento final para la comunidad científica y educativa, para que pueda ser usado en otras investigaciones que pretendan indagar también en las condiciones de vida y de estudio de los y las estudiantes universitarios.

Tabla 7: Escala de ‘motivos de elección de los estudios en educación’

Matriz de componente rotado³⁷		
Ítems	Componente	
	1	2
Asegurarme unos ingresos y/o alcanzar una mejor posición social		.528
Por tradición familiar		.781
La elegí aunque no era primera opción de carrera		.787
Cultivarme y enriquecer mis conocimientos o aprendizajes	.865	
Poder contribuir a la mejora de la sociedad en general y/o de mi comunidad más próxima	.851	
Se corresponde con mis aptitudes	.786	

³⁷ Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Conclusiones y reflexiones finales

En este trabajo hemos presentado brevemente el marco teórico que sustenta la necesidad de estudiar los fenómenos que afectan a los estudiantes una vez entran en instituciones de Educación Superior. Siendo conscientes de la relevancia y actualidad que presenta el tema de la permanencia y éxito en los estudios superada la fase de democratización del acceso a la Educación Superior consideramos preciso desarrollar instrumentos validados y fiables para medir dimensiones asociadas a la vida de los estudiantes, sus características, motivaciones y manera de participación. Es por ello que la primera reflexión gira en torno al trabajo realizado de validación del instrumento que presentamos a la comunidad académica y que demuestra una construcción sólida.

Por otra parte, la relevancia del instrumento también está relacionada con la posibilidad de nuevos enfoques en los estudios relacionados con la exclusión, la vulnerabilidad y la desventaja de determinados grupos en determinados por procesos de índole social y multidimensional. En este sentido, los enfoques y abordajes requieren de esfuerzos coordinados y multidireccionales y deben reunir un conjunto diverso de actores e instancias políticas, que incluyen a la ES, pero no se agotan en ésta. En este sentido y contexto, se deben ignorar las imágenes estereotipadas de los estudiantes y promocionar estudios que no promuevan su victimización, sino que propongan nuevas visiones para nuevas acciones en el marco de la investigación y las políticas sociales (Didou 2006). En este sentido, el instrumento creado nos permite neutralizar visiones sesgadas obteniendo datos para un análisis exhaustivo trascendiendo aspectos subjetivos.

Consideramos que el cuestionario que presentamos a continuación es pertinente y quiere reforzar e incidir en la falta de estudios sistemáticos sobre las condiciones de vida, estudio, motivación y participación de los estudiantes desde la óptica de equidad participativa. Queremos que se entienda como un instrumento diseñado para un estudio exploratorio, que abra interrogante y ayude a visualizar el colectivo y sus condiciones de vida y estudio. Los estudiantes no son un colectivo uniforme, sino que poseen necesidades y características, que varían en función del contexto social, cultural, institucional y económico del que proceden es por ello que los instrumentos de análisis deben ser potentes y flexibles.

Anexo: El cuestionario

ANEXO – Presentación del cuestionario: “TO INN Dimensión social de los estudiantes de educación en la universidad del siglo XXI”.

Instrucciones para los estudiantes:

Este cuestionario forma parte del proyecto TO-INN “From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions”, del programa Erasmus + Key Action 2- Capacity building in the field of Higher Education de la Unión Europea (2016-2019), en el que participan un total de 48 centro de educación superior de América Latina y Europa.

Con este cuestionario pretendemos acercarnos a la realidad de las personas que escogen estudios en educación – Mediante sus respuestas queremos saber cómo fue su acceso a la universidad, cuál es su situación personal actual, su motivación y su nivel de satisfacción en relación con su experiencia como estudiante universitario/a. Le recordamos que este cuestionario es anónimo, y le rogamos que lo conteste ágilmente y sin entretenerse ya que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Le agradecemos anticipadamente su colaboración.

Obs*) Las tres primeras preguntas del cuestionario que tienen asterisco es debido a que son ítems que se tienen que adaptar a los participantes del estudio. En este caso los países vinculantes y universidades vienen determinados por los y las estudiantes colaboradores del proyecto. En el caso de las formaciones, este estudio se centra en formaciones del ámbito de la educación. La recomendación del equipo es adecuar el lenguaje teniendo en cuenta las formaciones de primer, según y tercer ciclo para operativizar el posterior análisis. En el caso de las dos últimas preguntas del cuestionario con asterisco es para recordar que si se quiere hacer un análisis más profundo sobre las motivaciones de los y las estudiantes en el momento de acceder a la formación hay que incluir algún ítem más en relación con posibles motivaciones extrínsecas para mejorar la fiabilidad del cuestionario.

A. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sexo:

- Hombre
- Mujer

2. Fecha de nacimiento:

3. ¿Pertenece a alguna comunidad o pueblo indígena o comunidad o pueblo originario?

- No
- Si (Especificar)

4. ¿Tiene personas dependientes a su cargo?

- Si
- No

5. ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por su madre?

- Estudios de Doctorado
- Estudios de Postgrado (Máster, Magister, Maestría)
- Estudios de Grado, Pregrado, Licenciatura, Diplomatura o Ingeniería
- Formación técnica o profesional no universitaria
- Estudios secundarios no obligatorios (Bachillerato, Ciclo o Grado)
- Estudios secundarios de enseñanza media
- Estudios primarios o Educación básica
- Sin Estudios
- No sabe/no contesta

6. ¿Cuál es la ocupación actual de su madre?

- Empresarios/as con asalariados/as, altos/as funcionarios/as, altos/as ejecutivos/as y profesionales por cuenta propia
- Profesionales y técnicos/as por cuenta ajena, y cuadros medios
- Comerciantes y pequeños/as empresarios/as no agrarios/as (sin empleados/as)
- Agricultores/as (empresarios/as sin asalariados/as y miembros de cooperativas)
- Personal administrativo, comercial y de servicios

- Capataces/zas y obreros/as cualificados/as (no agrarios/as)
- Obreros/as no cualificados/as (agrarios/as y no agrarios/as)
- Jubilados/as y pensionistas
- Parados/as (que han trabajado antes y en busca de su primer empleo)
- Estudiantes
- Trabajo doméstico no remunerado
- Trabajo doméstico remunerado
- Situaciones no clasificables
- No sabe / no contesta

7. ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por su padre?

- Estudios de Doctorado
- Estudios de Postgrado (Máster, Magister, Maestría)
- Estudios de Grado, Pregrado, Licenciatura, Diplomatura o Ingeniería
- Formación técnica o profesional no universitaria
- Estudios secundarios no obligatorios (Bachillerato, Ciclo o Grado)
- Estudios secundarios de enseñanza media
- Estudios primarios o Educación básica
- Sin Estudios
- No sabe/no contesta

8. ¿Cuál es la ocupación actual de su padre?

- Empresarios/as con asalariados/as, altos/as funcionarios/as, altos/as ejecutivos/as y profesionales por cuenta propia
- Profesionales y técnicos/as por cuenta ajena, y cuadros medios
- Comerciantes y pequeños/as empresarios/as no agrarios/as (sin empleados/as)
- Agricultores/as (empresarios/as sin asalariados/as y miembros de cooperativas)
- Personal administrativo, comercial y de servicios
- Capataces/zas y obreros/as cualificados/as (no agrarios/as)
- Obreros/as no cualificados/as (agrarios/as y no agrarios/as)
- Jubilados/as y pensionistas
- Parados/as (que han trabajado antes y en busca de su primer empleo)
- Estudiantes
- Trabajo doméstico no remunerado
- Trabajo doméstico remunerado
- Situaciones no clasificables

- No sabe / No contesta

B. DATOS UNIVERSITARIOS

9. ¿En qué país está estudiando?*

10. ¿En qué Universidad está estudiando?*

11. ¿Qué estudios está cursando actualmente?*

12. ¿Estos estudios son los primeros que cursa en el ámbito de la Educación Superior?

- Si
- No

13. ¿Cuál es la duración en años de su programa formativo? De 1 a 6

14. ¿En qué año académico está en este momento? De 1º a 6º

15. ¿Mediante qué vía accedió a los estudios universitarios que está cursando?

- Prueba de acceso general (selectividad o examen nacional)
- Prueba propia de acceso (realizada por la misma universidad a la que se pretende acceder)
- Curso de nivelación
- Prueba de acceso para mayores de 25 años
- Prueba de acceso para mayores de 40 o 45 años
- Calificación de Formación Profesional
- Curso de Preparación Universitaria
- Acreditación de experiencia laboral
- Cambio de carrera
- Presentando el currículum vitae
- Solicitud de incorporación
- No hubo vía de selección

C. VIDA Y PARTICIPACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL

16. Durante su escolarización previa al ingreso en la Universidad ¿Ha estudiado en algún momento en un centro privado?(Respuesta múltiple)

- No
- Si, sólo en la educación infantil, primaria o ciclo básico

- Si, sólo en la educación secundaria, secundaria post-obligatoria o ciclo orientado
- Si, en ambas

17. ¿Ha tenido que cambiar de población para realizar sus estudios universitarios actuales?

- Si. De una zona rural a una urbana
- Si. Entre dos zonas urbanas
- No

18. ¿Cuánto tiempo dedica usted en minutos a los desplazamientos (ida y vuelta) entre su lugar de residencia y su universidad?

..... minutos

19. ¿Dónde reside durante el curso académico? (Respuesta única)

- Vivo con mis padres u otros familiares
- Vivo con mi pareja (e hijo/s si es el caso)
- En una vivienda cedida por mi familia
- En una residencia universitaria o colegio mayor
- En una vivienda alquilada con varias personas
- En una vivienda alquilada solamente para mí
- En una vivienda de la que soy propietario/a
- Vivo en mi lugar de trabajo
- Viajo (no resido)
- Hotel
- Casa de amigos de mis padres
- Okupa
- Centro especial
- Acogimiento residencial
- Base Militar
- Casa de un clube
- Comunidad Religiosa
- Concubinage

20. En relación con las necesidades derivadas de sus estudios, ¿Cómo valora su situación residencial? En una escala de 1 "muy insatisfecho/a" a 5 "muy satisfecho/a"

21. Durante este curso académico, ¿Cuál de las siguientes situaciones encajaría mejor con lo que está haciendo actualmente? (Respuesta única)

- No realizo ninguna actividad remunerada
- Realizo una actividad remunerada con una duración inferior a 15 horas semanales, en un ámbito relacionado con mis estudios
- Realizo una actividad remunerada con una duración inferior a 15 horas semanales, en un ámbito no relacionado con mis estudios
- Realizo una actividad remunerada con una duración entre 15 y 30 horas semanales, en un ámbito relacionado con mis estudios
- Realizo una actividad remunerada con una duración entre 15 y 30 horas semanales, en un ámbito no relacionado con mis estudios
- Realizo una actividad remunerada con una duración superior a 30 horas semanales, en un ámbito relacionado con mis estudios
- Realizo una actividad remunerada con una duración superior a 30 horas semanales, en un ámbito no relacionado con mis estudios

22. ¿Qué importancia tienen las siguientes razones para trabajar mientras estudia? En una escala de 1 "muy poca importancia" a 5 "muchísima importancia"

- Necesito dinero para llevar una vida independiente
- Necesito dinero para financiar mis estudios
- Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias profesionales
- Me preparo para la futura profesión, supone una cualificación complementaria
- Establezco y/o aumento mi red de contactos profesionales
- Mi trabajo enriquece mi vida personal
- Necesito dinero para ayudar en mi casa

23. ¿Hasta qué punto el hecho de trabajar dificulta poder cursar sus estudios? En una escala de 1 "no dificulta en absoluto" a 5 "completamente"

24. ¿Cuál de las siguientes fuentes de ingreso contribuye en mayor medida a financiar sus estudios? (Respuesta única)

- Los ingresos de mis padres u otros familiares
- Los ingresos de mi pareja
- Pensión o ayuda del Estado
- Beca de carácter académico
- Trabajando durante el curso
- Trabajando durante las vacaciones
- Trabajo fijo y estable
- Ayuda familiar y trabajo

- He pedido un crédito
- Amigos
- Apoyo familiar y ayuda pública
- Ahorros
- Rentista
- ONG
- Iglesia
- Beca deportiva

25. ¿Tiene reconocida alguna discapacidad o situación de diversidad?

- Ninguna
- Diversidad o discapacidad funcional física
- Diversidad o discapacidad funcional intelectual
- Diversidad o discapacidad funcional sensorial
- Ansiedad y depresión
- Dislexia y déficit de atención
- Asma
- Diabetes
- Epilepsia
- Síndromes minoritarios (enfermedades poco comunes)
- Situación especial (recuperación)
- Migraña
- Logopedia

26. En caso afirmativo, ¿Recibe algún tipo de ayuda por parte de la Universidad? (Respuesta múltiple)

- Si. Gratuidad de los estudios
- Si. Apoyos personales
- Si. Ayudas para los desplazamientos
- Si. Ayudas para material y/o recursos adaptados
- No.
- Otros (especificar)

27. Indique en cuales de las siguientes formas de participación se ha implicado en su universidad. (Respuesta múltiple)

- Ninguna
- Delegado/a o subdelegado/a de curso
- Representante estudiantil en algún órgano de gobierno (o comisión) de la Facultad/Escuela Universitaria
- Representante estudiantil en algún órgano de gobierno (o comisión) general de la Universidad
- Asamblea y/o sindicato de estudiantes

- Asociaciones estudiantiles
- Votar en las elecciones de representantes estudiantiles
- Manifestaciones, huelgas
- Voluntariado (promovido por la Universidad)
- Grupos de investigación o innovación docente
- - Grupos artísticos o de deporte
- - Congresos
- Concurso de debates
- Tuna
- Red de antiguos alumnos
- Grupo de jóvenes
- Cursos de idiomas
- Actividades de formación profesional
- Actividades culturales
- Adscripciones
- Alumno-mentor
- Aprendizaje y servicio
- Beca de colaboración en la universidad
- Comisión de fiestas

28. En caso de haber contestado “ninguna” en la pregunta anterior, ¿Por qué no ha participado en esas actividades?

- Falta de interés
- Falta de información
- Falta de tiempo
- Falta de oferta por parte de la universidad
- Acabo de comenzar
- Como estudiante a distancia no tengo oportunidad
- Falta de accesibilidad para personas con discapacidad
- Falta de dinero
- La universidad no lo promueve
- Inseguridad en participa

29. ¿Qué le llevó a participar en mayor medida en la universidad?

- Tener mi propia voz en la organización de la Universidad
- Desarrollarme a nivel personal y profesional
- Conocer y relacionarme con otras personas
- Colaborar en la mejora de la Universidad
- Sentirme útil y ayudar a los demás
- Sentirme parte de la Universidad
- Conocer de cerca el funcionamiento de la Universidad

- Realizar actividades extraacadémicas con reconocimiento curricular

30. Teniendo en cuenta su trayectoria en su universidad hasta el momento, valore su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con su experiencia académica, desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

- Estoy satisfecho/a con mi vida de estudiante
- Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases
- Estoy satisfecho/a con mis compañeros/as y amigos/as de clase
- Estoy satisfecho/a con mi relación con el profesorado
- Estoy satisfecho/a con el trato recibido por la administración de mi universidad
- Estoy satisfecho/a con la orientación recibida por la universidad a lo largo de mis estudios.

31. Durante el curso académico actual ¿Con qué frecuencia aproximada ha acudido a los siguientes servicios o actividades ofrecidas por su universidad? (a diario, semanalmente, quincenalmente, mensualmente, no suelo hacer uso de este servicio, mi universidad no dispone de este servicio)

- Servicios de orientación sobre empleabilidad o búsqueda de empleo
- Cafetería / restaurante de la facultad
- Biblioteca universitaria
- Sala de estudio
- Instalaciones deportivas de la universidad
- Actividades extraacadémicas (conferencias, cursos, congresos, talleres, etc.)
- Atención sanitaria
- Sala de informática
- Oficina de idiomas
- Parking de la universidad
- Departamento de investigación
- Fotocopiadora
- Aula de artes escénicas
- Despacho de los docentes

32. A continuación le presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señale en cuales de ellas ha participado. (Respuesta múltiple)

- Ninguna
- Asociaciones culturales

- Organizaciones juveniles
- Partidos políticos
- Sindicatos profesionales
- Asociaciones o clubes deportivos
- Asociaciones o grupos religiosos
- Asociaciones de vecinos
- ONG y asociaciones de voluntariado

D. ÁMBITO MOTIVACIONAL Y EXPECTATIVAS DE FUTURO

33. Marque su nivel de acuerdo desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), con las siguientes afirmaciones vinculadas a la elección de los estudios.*

- Asegurarme unos ingresos y/o alcanzar una mejor posición social
- Cultivarme y enriquecer mis conocimientos o aprendizajes
- Poder contribuir a la mejora de la sociedad en general o de mi comunidad más próxima
- Se corresponde con mis aptitudes
- Para cumplir un sueño (era lo que más me gustaba)
- Por tradición familiar

34. Durante el curso académico actual ¿Con qué frecuencia realiza las actividades siguientes? (quincenalmente, mensualmente, semestralmente, anualmente, no la realizo nunca)

- Asistir a actividades culturales como conciertos, obras de teatro, espectáculos, danza, visitar museos, exposiciones, etc.
- Participar en foros, chats, blogs y redes en Internet
- Leer libros, así como revistas o periódicos, no relacionados con mis estudios
- Realizar viajes o excursiones de fines de semana
- Hacer ejercicio físico o practicar actividades deportivas (dentro o fuera del campus)
- Realizar actividades como aficionado (pintar, tocar música, escribir, hacer teatro)
- Ver la televisión y escuchar la radio, y/o jugar a videojuegos

35. Añada, si es el caso, alguna observación o comentario sobre su experiencia como estudiante universitario.

Referencias

- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *Revista de Sociología de la Educación*, 7(1), 17-41.
- Ariño, A. y Sintés, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV). Madrid, España: Secretaría General Técnica, MECD.
- Baraño, M., Finkel, L. y Rodríguez, E. (2011). Procedencia socio-familiar. En A. Ariño y R. Llopis, ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV), pp. 87-116. Madrid, España: Secretaría General Técnica, MECD.
- Busso, M. y Pérez, P. E. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población & Sociedad*, 22(1), 5-29.
- Casillas, M. A., Badillo, J. y Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. En A. Colorado y M. A. Casillas (Coords.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz* (pp.53-99). México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Didou, S.A. (2006). Acción afirmativa y educación superior en américa latina: debate en ciernes y estrategias emergentes. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*, (pp. 60-83). Perú: OEI- Fundación Equitas.
- EUROSTUDENT (2011). Social and Economic Conditions of Students Life in Europa. Synopsis of Indicators. Final Report, Eurostudent IV 2008-2011. Disponible en: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington DC, USA: Grupo Banco Mundial.

- Gallardo, G., Lorca, A. Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- Gámez, E y Marrero, H. (2000). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. R.E.M.E. (Online), 3 (5-6). Disponible en <http://reme.uji.es> Garduño y Organista, 2006.
- Gazeley, L. & Aynsley, S. (2012). The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive. New York, USA: Higher Education Academy.
- Gray, S.S. (2013). Framing “at risk” students: Struggles at the boundaries of access to Higher Education. *Children and Youth Services Review*, 35, 1245-1251.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education* 77 (5), 861-885.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC.
- Mato, D. (Coord.) (2009). Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO. Mosteiro y Porto, 2000.
- Mercado, E. (1997). Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa -Secretaría de Educación Pública (Eds.), *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 68-71). Mérida, México: Autores.
- Mosteiro, M. J. y Porto, A. M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación Educativa*, 10, 121-132.

- Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 306-324. Martínez, M. y Pons, E. (2011). Acceso a la educación superior. En A. Ariño y R. Llopis (Coords.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. (Eurostudent IV)*, pp. 61-86. Madrid, España: Secretaría General Técnica, MECD.
- Rodríguez, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Barcelona: Editorial Laertes. Torres, 1996.
- Torres, A. M. (1996). Estudio de las motivaciones, percepciones y expectativas de los estudiantes de licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros. Tesis de maestría no publicada, Universidad de las Américas, Puebla, México.
- Trucco, D. (2014). Educación y desigualdad en América Latina. Santiago de Chile: Cepal Sultana y Wirtz, 1992.
- Ustrell, M. (2012). La vía profesional – superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario. *RASE* 5(1), 75-90.
- Verde, F.E., Gallardo, G., Compeán, S., Tamez, S. & Ortiz, L. (2007). Health sciences careers choice reasons in women students. *Educ. méd.* 10(1), 44-51.
- Yong, S. Y. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, 275-280.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

CAPÍTULO 9

PENSAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LATINOAMÉRICA UN EFECTO ENTRE ECOS Y ENCUENTROS

Alejandra Manena Vilanova, Christian Mendieta, Verónica Tacuri, Silverio González
Téllez

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador

Palabras clave: Experiencia educativa, formación docente, (trans)formación educativa.

Resumen

La experiencia educativa en la formación inicial docente constituye una riqueza de posibilidades y encuentros pedagógicos que marcan el recorrido educativo de lo tradicional hacia la innovación. Este capítulo se presenta desde un estudio de caso de experiencias significativas de un trabajo colaborativo entre 22 instituciones de educación superior de Latinoamérica y Europa³⁸, donde a raíz de su trayectoria formativa se analiza y reflexiona en un sentir crítico la transformación educativa. Se aborda el discurso administrativo y la experiencia educativa, considerando las prácticas y la formación docente desde la participación como gobernanza en cada universidad. Se plantea, de este modo, recrear conceptualmente la experiencia educativa como posibilidad compartida para generar encuentros colectivos de convivencia pedagógica, es decir, la experiencia como formación. Por lo tanto, la discusión invita a repensar y reflexionar en un ir y devenir de ecos y encuentros en el desarrollo profesional docente y la formación docente universitaria.

³⁸El Proyecto TO_INN: From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions, ha sido la base de este estudio, desarrollado en el período 2016-2019.

Introducción

Esta investigación busca conceptualizar acerca de la experiencia educativa al interior de la universidad latinoamericana. Para ello acoge como estudio de caso un proyecto de colaboración entre 22 instituciones de educación superior en Latinoamérica y Europa, el cual ha sido la fuente informativa y el lugar de referencia de la investigación, en el período 2016-2019. Hemos podido contar con la experiencia educativa de universidades latinoamericanas y europeas respecto de su trayecto pedagógico, bajo la reflexión, análisis y proyección que se ha generado en su búsqueda de transición desde lo tradicional hacia la innovación.

De esta manera la investigación ha buscado recuperar de los documentos generados en esta colaboración la riqueza de lo que acontece y la manera como se genera experiencia educativa dentro de cada una de ellas.

El capítulo³⁹ que se presenta se pregunta por la experiencia educativa en las universidades latinoamericanas y busca conceptualizar cómo se constituye ella bajo una perspectiva crítica y utilizando una discusión bajo estilo ensayístico para darle más relevancia a los trayectos, límites, posibilidades, derivas y fisuras que, en el camino, se generan y constituyen a las instituciones educativas.

La información cuenta con material descriptivo, narrado desde la vivencia de cada una de las universidades, pero también con aspectos históricos que han conformado su mirada sobre lo curricular, la gobernanza, la innovación y la participación.

Por eso, se profundiza sobre la experiencia como lugar de lo educativo teniendo en cuenta las características actuales de nuestra sociedad, donde la formación y, en especial la formación de docentes debe atender a lo que acontece, y la información es un contenido flexible para ser usado.

Se plantea la importancia de la experiencia como acción y efecto de lo que nos pasa y no sólo de lo que decimos que debe pasar; es decir, una experiencia atada a la (trans)formación más que a la experticia. De esta manera, se busca abordar las dificultades y los retos que implica una formación docente contemporánea desde el posicionamiento pedagógico sobre

³⁹ Este capítulo es basado en una análisis de los documentos editados por Díaz et al. (2019) y Cordero, et al. (2019).

experiencia educativa señalado por Contreras (2010, 2017), Larrosa (2006, 2010) y Ghiso (2010).

Problemática

A partir de la inquietud que como docentes, administradores y estudiantes hemos desarrollado dentro de los procesos de consolidación de la experiencia educativa como eje referencial en el trabajo de la universidad, se ha ido detectando diferentes elementos que han consolidado la problemática de esta investigación.

Una de las dificultades que hemos encontrado dentro del campo de la educación superior ha sido la manera como los programas se han tenido que ajustar a parámetros normativos que, de cierta manera, han rigidizado al mundo académico, deslindándolo de la vida cotidiana del campo práctico, al cual deben responder.

El problema no está en que se creen campos conceptuales que permitan pensar lo educativo, sino que se distancien de la realidad y se conviertan en cuerpos vacíos de experiencia popular y de encuentro material con la vida⁴⁰.

De alguna manera, las problemáticas que un docente-investigador encuentra en una comunidad, muchas veces quedan atrapadas por el cerco academicista, desde el cual se piensa y donde no transcurre la vida de aquellos de quienes habla; generando un discurso sobre las comunidades, en lugar de una interacción con las mismas, comprendiendo a la comunidad como colectivos populares, campesinos, pero también colectivos como maestros, escuelas, infancia, juventudes, etc.

Lo anterior se entrelaza con la necesidad de que en los procesos de formación, en especial los de formación de formadores, es importante volvamos a pensar la práctica, porque la misma desde la academia queda simplificada a modalidades, tiempos, a discursos atados a la organización curriculares y estrategias didácticas, donde, en muchas ocasiones se pierde el sentido y el lugar donde los estudiantes, y nosotros mismos, podemos confrontarnos y

⁴⁰ Este tipo de problemáticas se derivan del señalamiento que realiza en escritos anteriores una de las autoras del capítulo en los textos nominados: *Notas Pedagógicas* de Manena Vilanova, las cuales son resultado de revisiones y críticas a los procesos como, desde la nominada academia ha ido construyendo la universidad.

encontrarnos con lo que vivimos, con aquellos con quienes disentimos, donde generamos experiencia conjunta y compartida.

De esta manera, este equipo de investigadores constituido por distintos agentes inmersos en los procesos de la universidad a la que pertenecen, se inquieta por el estudio sobre la manera cómo la experiencia educativa en la formación docente universitaria en Latinoamérica constituye experiencia educativa en el marco referencial de las universidades de formación inicial docente.

Objetivo general y específicos y metodología

El objetivo específico de este estudio es *caracterizar aspectos que fundamenten la experiencia educativa en la formación docente universitaria en Latinoamérica*. Para conseguir lo anterior se planteó de manera específica: (i) identificar las características de acercamiento a la experiencia educativa de distintas universidades colaboradoras de varios países a través de sus propios documentos y discursos expositivos; (ii) entrecruzar los aspectos relevantes de las experiencias para generar una conceptualización desde los ecos que la misma posibilita.

Esta investigación de corte cualitativo parte del análisis de documentos donde dichas instituciones exponen sus modelos de formación y algunas buenas prácticas educativas, lo cual ha sido conjugado con la contrastación con los discursos generados en los encuentros presenciales con algunos de los agentes del estudio de caso en la que los autores han participado. De esta manera este estudio de caso guarda, como particularidad, que los agentes son quienes generan los documentos que luego son parte del análisis y la contrastación.

Discusión de los resultados

La discusión se presenta desde una perspectiva crítica a partir de un enfoque analítico de la narración documentada de la experiencia educativa de las universidades latinoamericanas que pertenecieron a un proyecto colaborativo. El estilo ensayístico focaliza sobre los siguientes puntos relevantes que surgen de la contrastación:

- El discurso administrativo de la academia y la experiencia educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES);
- Las universidades y las prácticas de formación docente;

- La participación como gobernanza que se forma desde el aula.

Por un lado, se aborda la conceptualización de experiencia educativa, pero por otro, el sentido de experiencia educativa como efecto formativo e investigativo dentro de la educación superior; un campo abierto por Contreras y Pérez de Lara (2010) y Contreras (2013 y 2016). A este respecto vale resaltar lo que Contreras y Quiles-Fernández (2017) señalan al respecto de la experiencia y lo educativo en la formación cuando explica que:

“... Lo educativo hay que verlo en la tensión entre lo que vivimos y lo que nos mueve como búsqueda, como aspiración. Una aspiración que no siempre está presente de un modo consciente y preclaro, como si fuera una orientación previa que nos conduce, sino que en muchas ocasiones tratamos de descubrir y dilucidar en nuestro propio quehacer. La educación tiene siempre esta tensión, que quiere encontrar una orientación al mantenerse en relación de pensamiento e interrogación con la experiencia, con la pregunta que nos despierta la presencia del otro y la otra” (p.21)

Conceptualizar sobre experiencia educativa es investigar con y desde la misma, con el fin de que la escritura recupere los matices que han constituido lo que pasa en cada una de ellas como efecto (trans)formador.

El discurso administrativo de la academia y la experiencia educativa

Recuperar la experiencia educativa debe posibilitar que podamos pensar la universidad desde campos investigativos donde profesores, administrativos y estudiantes puedan crear problemas y preguntas académicas que atienda a esa relación que establecemos con las distintas comunidades, con su “cultura experiencial” (Pérez y Sacristán, 1996) y el entramado que, desde la universidad se puede generar.

Una práctica que (re)nombre lo que desde Latinoamérica nominamos “vínculo con la sociedad”, pero como una acción misma en y desde el currículo y no como un planteamiento en tanto objeto de estudio. Lo cual implica una responsabilidad social, pero no entendida como una responsabilidad de la empresa por generar condiciones dignas para sus empleados, sino la responsabilidad participativa y ciudadana con, o la importancia de que la formación y sus programas contengan una participación que proviene de la diversidad del campo social al que pertenecen.

En ese sentido, a través de la revisión documental consignada por cada una de las universidades participantes, se constata que, el modelo de formación declarado de las IES

tiende a ser semejante. El discurso se enfoca sobre la innovación docente ligado al énfasis en el logro de formación en competencias, en el aprendizaje significativo y el papel relevante de la tutoría en esta formación.

En algunas instituciones se recuerdan las consignas europeas de los cuatro pilares de Delors (1996), aprender a conocer, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a ser, con la finalidad de llevar a los estudiantes a aprender a aprender. Sus propuestas formativas reposan en el prácticum, desde la cual se declaran explícita o implícitamente constructivistas. También se enfatiza lo contextual-investigativo como aspecto clave de la formación, a través de un pluralismo y diversidad de vías metodológicas.

Por tanto, cabe preguntarse si la manera como se declaran las instituciones es la que prevalece como experiencia educativa dentro de las mismas, o si las universidades lo que han desarrollado es un discurso pedagógico sobre el cual quiere construirse como deseable la experiencia universitaria. Lo anterior, invita a pensar en cómo los discursos construyen estructuras que nos alejan del sentido mismo de la experiencia, por eso se ha detectado que es importante hacer un desplazamiento hacia la concepción de las universidades como sistemas orgánicos, con interconexiones diversas, donde radica su flexibilidad, que necesitan asumirse desde distintas realidades para constituirse por fuera de las estructuras y marcos referenciales preestablecidos.

El concebir la educación superior como un sistema supone reconocer una estructura y un sinnúmero de normativas, reglamentos y procesos, para poder llegar a microestructuras como los programas de carreras, syllabus, evidencias del trabajo en el aula, etc. Es decir, tanto profesores como estudiantes debemos estar inundados de información para poder iniciar nuestra experiencia de formación.

¿Pero es necesaria tanta información?, según Larrosa (2006), *“la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia”* (p. 105). Y si nos es imposible vivenciar la experiencia ¿cómo podríamos conectar el concepto con la realidad? De la misma manera, si tenemos todo tan predefinido (horarios-lugares-asignaturas-profesores), ¿cuándo y cómo nos exponemos ante un acontecimiento nuevo?

Es necesario reflexionar sobre el espacio de (re)encuentro entre estudiante-profesor y comunidad. Se resalta aquí lo señalado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Colombia), donde *“las prácticas académicas constituyen un escenario adecuado para analizar*

la relación de la Universidad con el entorno y de revisar y reorientar los programas y proyectos...” (Díaz et al. 2019: p. 20).

Es interesante ver cómo los procesos de formación en los programas de pregrado en la UPN de Colombia se estructuran en dos fases o momentos: de fundamentación y de profundización. La primera contempla la apropiación de los fundamentos pedagógicos, didácticos, políticos, científicos, éticos, de un profesional de la educación. Se centra en el reconocimiento de los estudiantes como integrantes de la comunidad profesional de la educación con el sello de la Universidad. La segunda fase incluye la ampliación de referentes específicos del campo, área, nivel o población en la que se centra la formación en cada programa y el afianzamiento de la formación integral.

En las dos fases o momentos planteados por la UPN-Colombia no podemos dejar escapar la forma de situar al estudiante en la comunidad, donde el estudiante se integra a la comunidad. El integrarse es ser parte de, lo que permite al estudiante estar en una posición de escucha y sensibilidad que facilitará al estudiante vivirse en la experiencia de su formación.

Entonces, el lugar del estudiante es el lugar de la experiencia y no el del programa impartido. Porque la práctica educativa es un aspecto esencial en la formación de todo educador. En los programas de formación inicial de la UPN-Colombia la práctica:

está constituida por las diferentes experiencias y espacios de formación en los que se apropian y articulan saberes y prácticas vinculadas a los ámbitos de la labor profesional del educador, en consonancia con la naturaleza de cada programa. Los propósitos de la práctica educativa en relación con los educadores en formación son: a) Fundamentar, analizar e interpretar los contextos educativos y sus diversas relaciones; b) Enriquecer los procesos de recontextualización de la estructura de las disciplinas y su articulación con otros campos de conocimiento y con la investigación educativa y pedagógica; c) Genera espacios de reconocimiento y comprensión de las problemáticas de los contextos educativos específicos en los que participa; d) Contribuir a la formación de educadores íntegros a partir de la participación en contextos educativos; e) Problematicar y comprender las diferentes dinámicas y relaciones que se establecen en la práctica y en los diversos ámbitos en los cuales los sujetos construyen saberes, y f) Promover la reflexión permanente sobre su ser educador, en relación con los procesos y actividades propios de la práctica educativa (Díaz et al. p. 27).

El profesor o estudiante que no se expone ante la comunidad construye una realidad ajena sobre la cual proveerá una serie de explicaciones y soluciones de algo que desconoce. La UPN de Colombia, al igual que la Universidad Nacional de Educación de Ecuador UNAE, desarrollan actividades teóricas prácticas desde el inicio de su proceso de formación, y de acuerdo a sus ciclos van ganando niveles de dedicación y complejidad a lo largo del plan de estudios. En la UPN – Colombia se puede culminar con el desarrollo de prácticas educativas de tiempo completo, si así lo establece el programa; al igual que en la UNAE, en los ciclos finales el tiempo destinado a las prácticas puede ocupar casi la totalidad de horas del ciclo.

Ante estas formas de organización cabe plantearse de qué manera, la formación pedagógica como experiencia educativa entra en desencuentro con las estructuras de administración académica que sesgan el paso a la constitución de experiencia marcada por acciones que se generan dentro de la propia comunidad, de la capacidad innovadora de los estudiantes y del impulso de sus docentes.

Por lo cual, es interesante pensar lo anterior desde el planteamiento de la planeación-organización de las prácticas de la UPN-Colombia. Ésta es de responsabilidad de un Comité de Práctica Educativa, el cual determina su organización académica y administrativa. Podría, de cierta manera interpretarse que es muy similar al de otras universidades. Sin embargo, se debe destacar que se realza el reconocimiento y presencia del estudiante dentro del comité como parte de las decisiones y de la formación integral del educador, donde se percibe el sentido y el lugar que asume el estudiante en las decisiones respecto a su formación.

De esta manera, se podría decir que la experiencia educativa en educación superior requiere de una conexión con las propias decisiones formativas del estudiante, donde los comités académicos escuchen por fuera de su formato administrativo y así poder darle lugar a los acontecimientos que surgen en la comunidad, es decir hacer efectivo el pensamiento flexible pero no como discurso curricularista, sino en tanto pertinencia social y curricular que germina desde la comunidad.

Es desde allí que surge la dimensión social y ciudadana de la pertinencia curricular planteada dentro de las discusiones durante varios encuentros entre investigadores de dichas instituciones, en busca de lo que se describe de la siguiente manera:

Dimensión social y de ciudadanía: se refiere al diseño de un currículum que vaya más allá de dar respuesta a las necesidades que el sistema económico y productivo plantea para enfatizar

las conexiones existentes entre la educación superior y problemáticas éticas y sociales actuales como la desigualdad y la justicia.

A partir de este posicionamiento de base, resalta la experiencia de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la cual organiza su formación de profesores en tres ciclos: un ciclo de conocimientos generales (preparación universitaria), un ciclo de formación específica (formación en las disciplinas troncales) y un ciclo docente (unidades curriculares específicas del campo de la educación).

Parecería ser una estructura común, pero es la manera como se pone en práctica los tres momentos lo que genera un tipo de experiencia distinta. El ciclo de conocimientos generales da la posibilidad al estudiante a transitar por diversas carreras, siendo él mismo quien determina qué experimentar, determinando qué tipo de experiencia vivir. El sentido de la formación específica es donde se enraíza la formación para derivar al campo específico. La concepción de tronco formativo no es la base ni un eje transversal que rigidice la formación, sino un corazón que trae muchas experiencias del que se desprenderá el interés específico.

Todo lo anterior se complementa a través de un plan de estudios que se organiza en distintos tipos de unidades curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo y prácticas docentes. Esto permite que el estudiante viva distintas modalidades formativas donde la base que la sostiene es una composición orgánica y flexible, que ofrece diferentes formas y espacios de aprendizaje a los estudiantes.

Estas experiencias buscan profundizar sobre las maneras de pensar de la comunidad educativa, donde estudiantes y realidad social necesitan terreno abonado para fundirse y germinar de manera conjunta y donde el vínculo con la comunidad implica un reconocimiento de su saber y toma de decisión formativa, y no solo como parte de la formulación de proyectos. Donde sus maneras de pensar son una forma de conceptualización que no requiere pasar por un marco lógico ni un árbol de problemas, porque los árboles y la lógica de las comunidades, de los estudiantes, de los maestros y de la vida misma de la educación crece entre la gente a través de una red de relaciones que no atiende a indicadores verificables de fin y de propósito, sino a resultados inesperados, que son los que realmente le dan sentido a una investigación y a la innovación. Estos retos están pendientes tanto desde una dimensión social y política como desde una dimensión pedagógica y didáctica.

Una muestra de esta tentación instrumental de la racionalidad técnica-burocrática del modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje y su tensión con las tendencias innovadoras se aprecia cuando las instituciones de educación superior manifiestan frecuentemente que adoptan una metodología didáctica caracterizada por su diversidad metodológica, pero la cual parece desconfigurar el modelo de formación establecido o declarado. La Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán (UNPFM) de Honduras lo señala así: “la variabilidad metodológica y de evaluación son de baja calificación por parte de los estudiantes en la evaluación del desempeño docente que se lleva a cabo en cada período académico” (Lea, Morales, Parrales y Paz, 2019, en Díaz et al. 2019: p. 128.). Tal diversidad de metodologías docentes también es reconocida por la Universidad de Barcelona de España y muchas otras IES reportadas en el análisis documental. Y si bien las metodologías didácticas dependen del para qué se usen, declarar un listado de metodologías, junto a condiciones críticas de trabajo del personal académico de las IES, puede señalar una condición que vulnera la realización de los postulados formativos.

En la ausencia de una evaluación de resultados de aprendizaje de los egresados y una autoevaluación institucional participativa de las IES que pudiera ofrecer un balance de la trayectoria, queda reflexionar sobre la manera en que se presenta la búsqueda formativa. En los documentos analizados, por ejemplo, el lenguaje que se usa, el enfoque que se enfatiza y las experiencias educativas que se resaltan dicen mucho. Desde esa perspectiva, la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN de México) muestra una concepción orientadora de la metodología docente que evita caer en el listado técnico:

“Organizacionalmente, se asume que no hay una vía regia en el proceso de formación de profesionales de la educación. La formación se da porque existe un amplio cúmulo de procesos de influencia en donde los sujetos están inmersos, ya en su lado receptor o en su polo activo; ambos son dos momentos de un proceso continuo. La formación se produce porque estamos relacionados con los otros. Los otros nos acompañan en el trayecto de múltiples maneras, ya sea porque el contexto las proporciona o porque el sujeto que desea asumir una trayectoria las elige.” (Díaz et al. 2019: p. 203).

La UPN de México señala además que la metodología docente trata de variadas formas de mediación donde: “...toda interacción social se sustenta en la diferencia, variedad, incertidumbre, singularidad y conflicto”. Para enfatizar no en las técnicas, sino en los procesos que sustentan la acción educativa, los cuales son “la asesoría, la tutoría y la mentoría” (Díaz et

al. 2019: p. 204). Un énfasis orientador que resguarda el modelo de formación de sus desviaciones en la práctica.

Las universidades y las prácticas de formación docente

Para que en los procesos de formación podamos pensar la práctica como un lugar donde los estudiantes, docentes, investigadores podamos confrontar y compartir la formación es importante que abordemos las relaciones y conexiones que necesita hacer la universidad en el momento que se plantea privilegiar la experiencia como lugar de formación, pero no para adoptar las prácticas profesionales como instructivas, sino como prácticas sociales en disputa, controversia, no sedimentadas, ni solidificadas.

Una práctica que genere inquietudes a los estudiantes, pero a la vez que nos ayude a pensar en cuál es la labor de la academia, cuál es el lugar privilegiado que está ocupando y de qué manera puede cambiar su rol y su posición.

Pensar la experiencia, no como experticia, sino como posibilidad compartida para generar encuentros alrededor de vivencias colectivas, implica que lo colectivo atiende más a la intención de escucha de todos los involucrados.

La experiencia está pensada desde el lugar donde se generan los acontecimientos, es decir, donde nos pasan las cosas, donde lo que sucede nos (trans)forma⁴¹. Por eso, se tiene que resaltar el planteamiento que presenta la Universidad Nacional de San Martín UNSAM a través de sus trabajos de campo, donde “intentan recuperar la dimensión práctica del saber en tanto consideran que los problemas de la práctica son complejos e indeterminados y no se resuelven con la aplicación de procedimientos mecánicos” (Díaz et al. 2019: p. 85). Los trabajos de campo permiten al estudiante realizar trabajos en territorio, mantener contacto con la realidad, estudiar situaciones y generar conocimientos. Otra variedad que presenta la UNSAM son los formatos pedagógicos, entre ellos nos interesa resaltar su estructura y desarrollo de prácticas, el programa de formación de los planes de acción tutorial y la metodología docente.

El diseño del Plan de Estudios se basó en el supuesto de que los/las futuros/as profesores/as deben vincularse con las instituciones educativas y con la práctica docente desde el inicio de

⁴¹ “La experiencia en el sentido corriente del término; para el sentido común, la experiencia siempre se vive en presente, en presente vivo, no abandonamos el presente, nunca abandonamos el presente, todo lo que nos pasa, nos pasa por definición, en presente. La memoria, la anticipación, el futuro, son modificaciones de un presente vivo que es originario” (Derrida, 67, 2013).

sus estudios. De esta manera, la formación propuesta prevé dos modalidades de prácticas desde el comienzo mismo de la carrera, como también es el caso de otras IES como la Universidad Surcolombiana USCO, Universidad Nacional Autónoma de Honduras UNAH, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán UPNFM, Universidad Autónoma Baja California UABC, UPN de México, UNP de Colombia, y la UNAE, como ya se mencionó. Ahora, bien, en el caso de la UNSAM, además, existe, una instancia de práctica, por cada área del conocimiento. Esto hace que, determinados espacios curriculares contengan horas destinadas al trabajo de campo en instituciones educativas (para realizar observaciones, entrevistas, y otro tipo de actividades que involucran la práctica y la investigación).

Por otro lado, existe en la UNSAM lo que comúnmente se conoce como la "residencia", es decir, "prácticas centradas en actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en escuelas secundarias e institutos terciarios del sistema educativo del Partido de San Martín" (Díaz et al. 2019: p. 86).

Se han resaltado estas experiencias educativas de las prácticas, porque se encuentra que su modelo organizativo no es la temporalidad, que es lo que suele marcar los procesos organizativos de las prácticas universitarias, ni su ampliación temporal a medida que van avanzando de período o ciclo, ni el nivel de responsabilidad que se le determina al practicante. En la experiencia de la UNSAM, la práctica tiene como modelo organizativo focos relacionados con tipos de enseñanza-aprendizaje y están interconectados con el tiempo y las prácticas que deben llevar a cabo otras asignaturas, de esta manera el sentido integrador es parte de la experiencia.

En el caso de la Universidad de Ámsterdam VU la mediación del mentor en la práctica de la escuela, que no forma parte de la universidad, es muy relevante: "Los docentes de los institutos visitan las escuelas por lo menos 2 veces por año, con el objetivo de co-evaluar al estudiante, discutir su progreso con el mentor en la escuela y sugerir adaptaciones cuando fuese necesario. El papel del mentor en la escuela es esencial en términos de formación y evaluación. La mayoría de las universidades ofrecen un programa de preparación a los mentores." (Díaz et al. 2019 p. 336). Se puede señalar que la relación del estudiante con la comunidad es orgánica a través del mentor.

La participación como gobernanza que se forma desde el aula

Siguiendo lo anteriormente mencionado, la experiencia no es lo que ha pasado en las instituciones de educación superior, sino lo que nos pasa a (nos)otros cuando luchamos por

una experiencia desde y para lo educativo, por eso la innovación desde el proyecto colaborativo se plantea más desde las acciones y no desde las publicaciones, es decir no se trata de generar un nuevo discurso sobre la innovación, sino un encuentro de múltiples experiencias que interactúen y se vean convocadas por prácticas desde y para la comunidad, desde y para la docencia; es decir, donde hace sentido la participación y la gobernanza de quienes convergen en lo educativo.

A continuación, se destacan experiencias y prácticas docentes que posibilitan la interacción con los estudiantes y las comunidades, que derivan de un conocimiento colectivo, desde la interacción de grupos diversos, estudiantes, docentes y no docentes, instituciones educativas y comunidad. Donde el estudiante juega un rol formativo, pero a la vez creativo, forjador de conocimiento que resquebraja esos esquemas reproductivos que se han instalado en nuestra vida cotidiana.

Las experiencias que se narran reflejan en como la participación, a partir de la interacción en el aula, forja nuevos espacios para la innovación docente, que deviene de la práctica educativa. La participación docente en las diferentes comunidades de aprendizaje, implica un proceso de sensibilización que se da por medio del diálogo y la vivencia propia desde la experiencia. Por ello, cuando se habla de buenas prácticas educativas, el lugar desde el que se habla es el que reconoce lo que acontece, como conocimiento que emerge del grupo que lo produce. El conocimiento es innovación en el aula, no porque se tenga mejores estrategias para llevar a cabo la docencia, sino porque las mismas son arte y parte del proceso deconstructivo al que se ve confrontado el docente cuando se pregunta por la acción de conocer. Se parte, entonces, desde la innovación en función de las experiencias en⁴² el aula.

La transformación de la formación inicial docente implica la función de la participación con todos los miembros de la comunidad educativa. Un aspecto importante es el actuar del docente como investigador constante desde su propia práctica, en este sentido se muestra que la experiencia docente parte de su actitud investigativa dentro del aula. Es así, cómo la Universidad Surcolombiana USCO, a través de la investigación sobre las relaciones entre “proceso y género”, los estudiantes se vinculan a la metodología del proyecto y, además, de mejorar las habilidades de escritura por medio de la creación de historias cortas, generan contenidos que le dan un nuevo sentido al posicionamiento de género. El rol del docente se direcciona a estar siempre atento a los procesos que los estudiantes están elaborando de

⁴² En no implica dentro del aula, sino con relación a la función misma del docente.

acuerdo a los momentos educativos de la experiencia. La cual a su vez potencia el conocimiento y rescate de las habilidades docentes en una participación colectiva con toda la comunidad.

En este caso el docente presenta un perfil activo de seguimiento, guía y mediador de la clase y de sus alumnos. Esto hace que la metodología, además, “involucra al docente como investigador de su propia práctica y ejercicio profesional a la vez que requiere de gran capacidad de reflexión y análisis para implementar cambios en aras de lograr un mejor desempeño tanto propio como de sus estudiantes” (Cordero et al. 2019: p. 15). Es decir, existe una participación constante y significativa que parte del trabajo en equipo, de la colaboración, del diálogo y de acciones conjuntas y planificadas, donde se revitaliza el conocimiento compartido entre los estudiantes.

En la práctica innovadora de la Universidad Laica Eloy Alfaro ULEAM de Ecuador se ofrecen los Círculos literarios para el aprendizaje del idioma inglés, éstos se presentan como una estrategia integradora que permite vincular diversos componentes del idioma en desarrollo. La participación docente se ve enmarcada desde el primer proceso de la acción; es decir, al involucrar a los estudiantes con la lectura, fomentar y preparar la actuación de cada uno a través de roles y la interacción entre todo el grupo para la socialización de lo aprendido. Se puede evidenciar, a través de estas acciones, que el docente es guía, facilitador e investigador, pues permite a los estudiantes construir su propio aprendizaje desde las posibilidades que cada uno tiene.

Otro aspecto que se considera fundamental en el proceso de participación docente son los procesos dialógicos que se dan en el compartir dentro del aula; es decir, aquellos que permiten reencontrar “otras” formas de relaciones, rompiendo con la barrera vertical entre alumno y maestro. La Universidad Autónoma de Baja California de México UABC nos comparte una experiencia en donde se crea una comunidad de aprendizaje a partir de la participación entre docentes y alumnos, esto fue posible ya que se generó un trabajo colaborativo desde un ciclo dinámico “de indagación, enseñanza recíproca y método de rompecabezas” (Cordero et al. 2019: p. 69). Cada proceso derivó en un acto de comunicación y enseñanza recíproca donde el dialogar permitió encuentros de escucha y lazos de interacción.

La experiencia resalta también en cómo “los alumnos aprendieron otra metodología de trabajo que pueden derivar en su práctica docente. Por un lado, desarrollaron habilidades de trabajo colaborativo y de autonomía e iniciativa personal. Por otro, observaron el trabajo de

co-docencia de sus maestros” (Cordero et al. 2019: p. 75). Es decir, el proceso los llevó a redescubrir nuevas formas de involucrarse, para construir y compartir saberes en comunidad a partir de una participación activa de todos los miembros. Cabe resaltar que esta experiencia también se enmarca dentro del aspecto de replicabilidad; pues, sus resultados favorecieron repetir la experiencia en otros ciclos escolares.

Es bien sabido que el docente debe ser aquel guía y facilitador del conocimiento, sin embargo, no siempre estas características son llevadas desde el aula como parte inédita de la formación inicial docente. A raíz de la experiencia dada en la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina UNIPE, se puede observar como el docente en su formación está presto ante la posibilidad de ser un guía en constante desarrollo. En esta buena práctica se presenta la propuesta que involucra un “trabajo en red entre la Universidad y las escuelas asociadas donde los/as directivos y docentes de las escuelas tienen una participación activa en la (formación en terreno) en la cual los/as estudiantes de los profesorados tienen sus primeras experiencias profesionales” (Cordero et al. 2019: p. 95).

La participación que trasciende más allá del aula de clases, es importante de resaltar pues innova lo tradicional; es decir, cambia el hecho de compartir momentos de aprendizaje rodeados únicamente de paredes cerradas. En este aspecto la ULEAM de Ecuador, vuelve a expresarnos a través de su práctica innovadora con la experiencia del empoderamiento y participación de la nueva ciudadanía, a través del uso de las redes sociales. De esta manera, se fortalece la creación de escenarios virtuales como medio de encuentro, intercambio y reflexiones hacia problemas sociales. Declarando que, “este tipo de prácticas genera espacios legítimos y eficientes para la construcción social del conocimiento. La clave para la participación permanente de estudiantes en este tipo de prácticas sigue siendo las motivaciones para el aprendizaje” (Cordero et al. 2019: p. 87). Es decir, el interactuar docente y de los estudiantes permite construir el abordaje hacia una educación compartida.

Por otro lado, se reflexiona desde la participación del docente en un repensar de la práctica educativa, y de la importancia de fortalecer espacios de retroalimentación, donde se compartan momentos, dudas, pensamientos y oportunidades para crear conocimiento. Debido a que, este tipo de acciones por lo general son poco fundamentadas y valoradas. Una experiencia que muestra este tipo de prácticas es la que nos presenta la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador, donde se documenta un proceso de reproducción textual de diferentes historias transcritas desde un Baúl de cuentos. El proceso de escritura, revisión, producción y rediseño de las historias nuevas, diferentes y tradicionales de la zona,

resignifican en la importancia de como docentes estar en constante reflexión y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues a través de esta experiencia los futuros docentes “producen textos, mejoran su redacción, diseñan actividades de aprendizaje para el aula, reflexionan sobre diversidad cultural y generan productos para una comunidad en línea en términos de una cultura participativa” (Cordero et al. 2019: p. 27). En otras palabras, la participación docente va más allá de lo preestablecido por el docente, donde se aprende haciendo y se expanden los intereses por la escritura.

Por lo tanto, un aspecto sustancial es la sensibilización de la importancia de la participación como proceso que ayuda a contribuir a la sociedad, desde el enfoque diverso donde todos tienen las posibilidades de aprender y enseñar. Se trata de la formación inicial docente como un proceso activo que invita a interactuar, a reflexionar y a convivir en un ir y devenir de relaciones sociales desde la práctica diaria en el aula de clases y en múltiples espacios de aprendizaje.

Este tipo de experiencias buscan vivir el proceso de participación del docente, estudiantes y comunidad educativa en general como un estado de actuación significativa que deviene en términos de desarrollo profesional y en diversos contextos escolares, los cuales se forman y trascienden más allá del aula tradicional de clases.

Para concluir o al abrírnos a la experiencia educativa

Lograr que las universidades caminen sobre el acontecimiento y las experiencias no es un efecto que se va a desprender de las políticas administrativas de la academia, sino de una lucha constante por actos innovadores que nos (re)posiciona de una manera más equitativa con relación al cómo, el dónde y quiénes generan conocimiento. Los recorridos que se han resaltado no son acciones pasadas sino marcas en las maneras de hacer, por eso no podemos realizar una lectura lineal de los mismos, ya que ellos hacen efecto reflejo desde las huellas que otros han dejado en distintos momentos, y que ante algo nuevo reaparecen y hacen efecto. Por lo tanto, en los recorridos se confirma que no hay pasado sino presencia tensional entre lo que vivimos y buscamos. Ellos están vivos por la intensidad más que por el tiempo, por la impronta que dejan, incluso en la marca de las ausencias.

La experiencia educativa estudiada logra tener un espacio dentro de las instituciones educativas ya que las mismas recogen y profundizan sobre sus propuestas educativas más que sobre sus propuestas normativas. Por eso es interesante descubrir la fluidez y naturalidad de

las prácticas conectadas a transformaciones cotidianas de la formación docente y sus efectos reflexivos en los documentos analizados, a diferencia de los que mantienen discursos formulados con excesiva precisión, pero con menos incidencia en los procesos formativos y contextuales.

Conceptualizar la experiencia educativa en educación superior, hablando desde Latinoamérica, pero bajo eco con los contextos de confrontación en distintos contextos universitarios, implica pensar en lo que pasa en la vida misma de la universidad, lo cual a veces advierte su condición marginal, al posicionarse por fuera de las estructuras y los formatos generalizados y generalizantes establecidos por las escalas nacionales e internacionales de evaluación, porque en los mismos no se puede vislumbrar la experiencia educativa, sino los intereses y los objetivos de una política educativa globalizada.

Leer la experiencia educativa de otras universidades implica pensar la experiencia propia, efecto reflejo, de quien lee; pensando, en primer lugar, en las acciones vivas que “afectan” a quienes formamos, pero ante todo, pensando en el docente que forma, es decir, no podemos pedir transformación, mientras el formador siga manteniendo una relación solamente discursiva con la educación, en lugar de una relación vivencial que fractura, no solo, las estructuras didácticas del conocimiento, sino las relaciones que se generan académicamente, entre (nos)otros, al conocer.

Asumir (trans)formaciones que nos permitan pasar de una formación tradicional a una formación innovadora implican que la docencia universitaria pueda acercarse a su experiencia desde una perspectiva práctica, cotidiana, de participación colectiva, donde se recupere lo que vive en ella para corporalizar en lo pedagógico acciones vivas que desborden el discurso pedagógico. Esto implica que el docente más allá de actualizarse en propuestas y estrategias didácticas y perspectivas curriculares, atienda más al sentido de lo que acontece en el acto educativo, de forma colectiva y bajo contraste con pares y actores educativos como apuntan las experiencias de las instituciones estudiadas.

Para recuperar la experiencia educativa es importante que la universidad acoja las acciones de vinculación con la práctica como potentes implosiones pedagógicas sistémicas y orgánicas para que no queden silenciadas por las estructuras de la administración, la información burocrática y la discursividad académica.

Referencias

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- Contreras, J. (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). *Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. Enseñar tejendo relaciones*. Madrid: Morata.
- Cordero, G., Cevallos, D., Rivera, K. (Eds.) (2019). Buenas Prácticas en Formación Inicial del Profesorado (2019). Monografías y Aproximaciones N11. Valencia-España: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia. ISBN: 978-84-09-09621-3 Recuperado de: <https://www.uv.es/icieweb/Llibres/toinn5.pdf>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, El Correo de la UNESCO, México, pp. 91-103.
- Derrida, J. (2013). *Artes de lo visible (1979 – 2004)*. Pontevedra: Eliago Ediciones.
- Díaz, O.C., Torres, R.M, Muñoz J. (Eds.) (2019). Caracterización de los modelos de formación inicial en universidades de Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, España, Países Bajos y Francia. Monografías y Aproximaciones N8. Valencia-España: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia. ISBN: 978-84-09-096198-3 Recuperado de: <https://www.uv.es/icieweb/Llibres/toinn2.pdf>
- Ghiso, A. (2010). La fugaz verdad de la experiencia. Ecología del acontecimiento y la experiencia formativa. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Revista de Psicología Aloma. Barcelona.
- Pérez, Á. y Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PARTE 4

Tecnologías de Información y Comunicación en la educación

CAPÍTULO 10

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EDUCACIÓN, FONDOS PÚBLICOS Y POLÍTICAS PRIVADAS EN ARGENTINA

Mónica Pini

Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Palabras clave: Políticas educativas, privatización, tecnologías digitales, fundaciones, corporaciones.

Resumen

En el marco de la creciente privatización de la educación, que adopta variedad de formas, pretendemos aportar al debate acerca del papel del estado frente a las empresas y sectores privados en términos del cumplimiento del derecho universal a la educación. Particularmente en lo referido a las tecnologías digitales, como respuesta del mercado a las presiones y tensiones que enfrentan los docentes en las aulas, se multiplican las actividades y ofertas educativas “gratuitas” hacia maestros/as y profesores/as, por parte de fundaciones y ONG, en muchos casos ligadas a grandes corporaciones empresarias. Se analizan dichas propuestas educativas y sus marcos como instituyentes de sentidos y de funciones que corresponden y sustituyen al Estado, al mismo tiempo que publicitan sus marcas. Si bien el estudio se realiza en Argentina, da cuenta de un fenómeno mucho más amplio que se despliega en el contexto internacional.

Introducción

En el marco de la creciente privatización de la educación, que adopta variedad de formas, pretendemos aportar al debate acerca del papel del estado frente a las empresas y sectores privados en términos del cumplimiento del derecho universal a la educación. La necesidad de

ampliar el debate acerca de las tecnologías en educación en tanto políticas se vincula tanto con la defensa de la educación pública como derecho, como con la ofensiva de las políticas neoliberales contra el Estado como garante y promotor principal de este derecho, volcándolo a favor de las empresas y sectores que hacen prevalecer sus intereses privados por sobre los públicos.

Ball y Yourdell (2007) brindan definiciones acerca de dos tipos principales de privatización, endógena y exógena. La endógena corresponde la instalación de ideas, métodos y prácticas del sector privado en el sector público, es menos visible y muchas veces prepara el camino para la exógena. La privatización exógena implica “la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública.” Así como Verger, Zancajo y Fondevila (2016) lo afirman para los vouchers escolares o las escuelas charter, consideramos que las acciones educativas de las ONG y fundaciones empresariales conllevan tanto formas de privatización endógena como exógena.

Particularmente en lo referido a las tecnologías digitales, como respuesta del mercado a las presiones y tensiones que enfrentan los docentes en las aulas, se multiplican las actividades y ofertas educativas “gratuitas” hacia maestros/as y profesores/as, por parte de fundaciones y ONG, en muchos casos ligadas a grandes corporaciones empresarias. Se analizan algunas de esas propuestas educativas y sus marcos como instituyentes de sentidos y captadores de funciones que corresponden y sustituyen al Estado, al mismo tiempo que publicitan sus marcas. Si bien el estudio se realiza en Argentina, da cuenta de un fenómeno mucho más amplio que se despliega en el contexto internacional.

En Estados Unidos se habla de “edvertising” (publicidad en educación) desde una perspectiva crítica, con referencia a las grandes empresas que han sido por años sponsors en la educación pública, llevando sus marcas a las escuelas, gracias a políticas mercantilistas (Dimartino and Jessen, 2018). A medida que las corporaciones aumentan su poder en el mundo, también crece su influencia en todos los ámbitos, en particular en el de la educación pública.

En el marco de un proyecto de investigación iniciado en 2015⁴³, orientado a analizar las políticas y estrategias educacionales provenientes de diferentes ámbitos, niveles y sectores con

⁴³ PICT 2015-0373 Préstamo BID: “Innovación en políticas educativas: discursos y estrategias en torno a la alfabetización digital en el marco de la inclusión”, Plan Argentina Innovadora 2020, FONCYT. Financiamiento por Resolución N° 240-16 ANPCYT.

respecto a la alfabetización digital en relación con la inclusión, este trabajo se basa en las siguientes premisas y relaciones:

- Las políticas de alfabetización digital tal como las entendemos abarcan mucho más que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los medios en la escuela, ya que involucran dimensiones sociales, económicas y culturales, insertas en políticas educativas.
- La tendencia a la privatización de la educación resulta particularmente visible y creciente en lo referido a las tecnologías digitales porque son parte de las actividades comerciales de grandes corporaciones multinacionales y nacionales, con alta penetración en los jóvenes porque abarcan TIC, medios, videojuegos y casi todo desarrollo tecnológico relativo a lo visual y sonoro.
- En tanto los significados dominantes se vinculan con el uso instrumental, la neutralidad técnica y la idea de beneficios educativos inherentes al acceso y utilización de las tecnologías digitales, se requiere ampliar el terreno de disputa de sentidos, desde una perspectiva histórica y cultural, en particular porque a través de los medios digitales el neoliberalismo construye subjetividad.

Políticas nacionales y educativas

Se ha estudiado y caracterizado el período 2003-2015 en Argentina como de clima posneoliberal, fundamentalmente debido a la recuperación de la política como dinámica de la vida ciudadana, a la oposición al consenso de Washington y a las reformas de los noventa (basadas en el discurso único neoliberal) y la recuperación de la centralidad del Estado en las políticas públicas. Un importante número de leyes sancionadas confluyó para posibilitar la ampliación efectiva de derechos tanto en lo social como en lo educativo y lo cultural (Pini, 2011; Pini y Mihal, 2017).

Durante el período 2003-2015 el Poder Ejecutivo priorizó políticas y programas destinados a combatir la desigualdad y a promover una mayor justicia social y educativa. La Ley de Educación Nacional (LEN 26206/2006) busca revertir el deterioro y fragmentación sufrido por la educación pública en las últimas décadas del siglo XX y afirma la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación.

Dentro del período de gobierno en el que nos situamos, el año 2010 representa un hito en lo que se refiere a las iniciativas de la LEN con respecto a la introducción de las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC) en la escuela secundaria, ya que se crea el “Programa Conectar Igualdad. Com. Ar” (PCI, Decreto N° 459/10), “de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes”. El PCI se creó a fin de brindar una computadora a cada estudiante y docente de escuelas públicas secundarias, de educación especial e institutos de formación docente, así como capacitar a los y las docentes para su uso educativo. Fue una de las políticas educativas que constituyeron los procesos de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestro país, y hacia allí confluyeron el resto de las iniciativas y programas, centralizando la política estatal en torno a las TIC (Huergo, 2011; Llimás et al., 2011). Aun cuando algunas empresas – como Microsoft – tuvieron un papel en la provisión de insumos, el proyecto político general era orientado y conducido por un Estado activo.

A partir de 2015, el nuevo gobierno nacional retoma un programa neoliberal similar al de los noventa, con la particularidad de que prácticamente no modifica la normativa vigente. Las principales características de las políticas actuales son: la financiarización de la economía, una enorme transferencia de ingresos a sectores concentrados, un rápido aumento de la desigualdad y del desempleo y, con respecto a experiencias neoliberales anteriores, se observa una pronunciada conjunción de poder mediático, judicial y económico, que García Delgado y Gradin (2017) llaman neoliberalismo tardío. Este reduce la institucionalidad a intereses corporativos, limita la seguridad jurídica de toda la ciudadanía, y retrocede en los procesos de integración regional en favor del alineamiento con los Estados Unidos.

En el terreno de la educación, desde el inicio de la gestión se evidencia un énfasis de las autoridades en los diagnósticos negativos, acompañados por reducción presupuestaria y bajo nivel de ejecución de las partidas existentes. Se prioriza el gasto en evaluaciones externas para justificar soluciones improbables, sin participación de la docencia. Sus instrumentos privilegiados para lograrlo son las consignas publicitarias – bajo el ropaje de imperativo científico y social – referidas a la tecnología, la robótica, la innovación y el emprendedorismo, con un inherente valor positivo. Aun citando como marco la Ley de Educación Nacional de 2006, las nuevas políticas y definiciones se dirigen a liberalizar la educación.

En 2016 el gobierno creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital ([PLANIED](#)) y desde 2017 desarrolla el Plan “Aprender Conectados”, cuya descripción en la web del ministerio es un buen ejemplo de lo que se afirma más arriba:

“Aprender Conectados es una *política integral de innovación educativa*, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la *integración en la cultura digital y la sociedad del futuro*. Aprender Conectados implementa educación digital, programación y robótica para todos los niveles obligatorios – inicial, primario y secundario – y para los Institutos de Formación Docente, alcanzando a más de 10 millones de personas. Este plan tiene como objetivo cumplir con los *lineamientos de la Ley de Educación Nacional*, que establece la necesidad de *desarrollar las competencias necesarias* para que los estudiantes dominen los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.”

Educación y privatización

Los conflictos de interés que caracterizan los cruces entre lo público y lo privado en el gobierno de la educación a partir de 2016, diluyen la responsabilidad del Estado, por ejemplo, a través de la extracción de rentas privadas, la desresponsabilización del rol educador del Estado, de formas de discriminación que se pueden derivar de las dinámicas de segmentación del mercado, o de la vulneración de principios democráticos como el de laicidad e igualdad (CLADE, 2014), sumado al ajuste en los salarios de los trabajadores y el desfinanciamiento de la educación pública.

Investigaciones recientes (CTERA, 2016; Becerra, 2017; Canelo y Castellani, s/f; Castellani 2019) señalan, además del número de gerentes de empresas multinacionales que han devenido funcionarios macristas, numerosos casos de autoridades de ONG que trabajan con la educación vinculados de manera directa con el gobierno de Mauricio Macri, a través de fundaciones con acceso privilegiado a la gestión gubernamental. Muchos de esos directivos se pasaron a la función pública en áreas que se vinculan con las organizaciones a las que pertenecen. Las consecuencias son el beneficio de los intereses sectoriales y en desmedro de la autonomía del estado. A lo largo de los últimos treinta años hubo empresarios o dirigentes corporativos integrando gabinetes nacionales, en particular en las áreas de gestión económica y financiera, pero lo inusual de la administración Macri es la dimensión y el peso político que adquiere la penetración corporativa.

De acuerdo con Ball y Youdell (2007), el aumento de la importancia de la nueva gestión pública (NGP) y la función de los gestores educativos son algunas de las características básicas de la privatización encubierta, endógena. Se profundiza una tendencia privatizadora que ha

diversificado sus modos de concreción, a partir de diferentes formas de gerenciamiento, partnerships, concesiones e involucramiento de ONG y fundaciones que pasan a cumplir funciones propias del Estado, que se presentan como servicios a la comunidad, satisfacción de necesidades o símbolos de estatus social, ocultando su finalidad de lucro y exenciones impositivas.

Este fenómeno involucra procesos complejos constituidos por diferentes modos de construcción de una ideología favorable al mercado, el establecimiento de la agenda educativa empresarial por parte de la prensa y los medios masivos en general, potenciados por Internet, la colonización simbólica del discurso educativo por categorías y criterios económicos, y las apropiaciones privadas de la esfera de lo público, con frecuencia a través de aparente filantropía. Así se han instalado, nuevamente, la gestión por resultados, el modelo de calidad total, la primacía del criterio de eficiencia, el uso competitivo y punitivo de la evaluación de la calidad y los intentos de reformas en los sistemas de retribución y condiciones de trabajo. Recurriendo, en paralelo, a enfoques “modernizantes” como la educación de las emociones, las neurociencias y el trabajo por proyectos.

Educación, tecnologías y agendas corporativas

Con respecto a las tecnologías digitales y su uso en las aulas, sin negar su importancia, es fundamental discutir el papel que se le asigna en la transformación de la educación. Para mucha gente, la idea de la renovación digital en muchos aspectos de la vida, se aplica también a educación, en particular a los sistemas institucionalizados. En diferentes latitudes es común escuchar que la educación pública está en crisis, o es obsoleta, o alejada de la realidad, o que es económicamente insostenible. Pero estos diagnósticos por lo general se realizan desde intereses externos al ámbito educativo que buscan promover formas alternativas de educación.

Selwyn (2016) afirma que los grupos que están detrás de las reformas educativas van desde los defensores del libre mercado, libertarios, partidarios del aprendizaje en el hogar, centrado en el estudiante, etc. Con lógicas muy variadas promueven intervenciones externas, que en el fondo implican que ya no se puede confiar en los docentes y manipulan la opinión pública con esa idea. La búsqueda de soluciones conduce muy a menudo a alternativas vinculadas con el lucro. No es una estrategia novedosa la utilización de las “crisis” de la educación para atacar a la educación pública e imponer agendas de sector, como las empresariales. Berliner & Biddle

(1995), en *La crisis manufacturada*, alertaban sobre la manipulación de los datos estadísticos para demostrar las deficiencias del sistema público. El sistema educativo se convierte entonces en un atractivo “mercado” comercial para empresas de tecnología, que en su mayor parte son corporaciones.

Otras autoras sostienen que la idea de que la tecnología digital en educación es una alternativa superior a otras inversiones oculta la realidad de que los principales vendedores y diseñadores de estos materiales y recursos son corporaciones y organizaciones empresariales cuya prioridad es aumentar las ganancias de sus empresas y accionistas (Burch y Good, 2014). Esto se vincula con el tema clave de la desigualdad educativa, ya que por sí sola la educación digital no asegura la distribución equitativa de los recursos, la participación democrática o los propósitos de la educación pública como derecho. En estos temas los avances son muy lentos comparados con el empuje y energía de los imperativos comerciales.

Políticas educativas empresariales

Se ha realizado una selección de las fundaciones de empresas y empresas más importantes vinculadas con las tecnologías y los medios de comunicación, que ofrecen capacitación online para docentes, y en algunos casos para estudiantes y padres: Fundación Telefónica/Speedy/Movistar; Fundación Noble/Grupo Clarín; Microsoft Argentina Educación/Alianza por la Educación; Intel; Bunge y Born. Del relevamiento de la información institucional contenida en sus sitios web, se observa una serie de elementos en común.

- Un interés manifiesto por intervenir en el mejoramiento sistémico de la educación – también en relación con el desarrollo – que se expresa en la fundamentación y en el desarrollo de programas y propuestas educativas amplios y detallados:
 - Proyectos colaborativos para escuelas: Eureka Lab, un laboratorio de ideas – red de “emprendizaje” (empreendedorismo + aprendizaje) –, y Proyecto Eutopía, la escuela se reinventa. (Fundación Telefónica);
 - Desde 1966, la Fundación Noble se constituyó como una organización civil sin fines de lucro que considera a la educación como un pilar fundamental para el desarrollo del país. Con el fin de contribuir a la tarea desarrollada por las instituciones educativas, ha implementado *programas* centrados en los diversos desafíos que afronta la escuela en las últimas décadas: la formación

docente, la mejora de la calidad de la enseñanza, la alfabetización mediática de los jóvenes, la deserción escolar y la desigualdad de oportunidades. (Fundación Noble);

- En Cablevisión buscamos realizar un aporte significativo y genuino al desarrollo de nuestro país. Creemos en la capacidad de las telecomunicaciones de dinamizar las economías locales, promover el desarrollo tecnológico y fomentar la innovación social. Conexiones que Transforman, nuestra Estrategia de Sustentabilidad a 2020, materializa los compromisos por los que venimos trabajando y los desafíos que tenemos por delante. Pone el foco en la capacidad de personas, organizaciones y redes de potenciar la creación de valor compartido a través de conexiones robustas, dinámicas y sustentables (Cablevisión);
- El lema es: Crear un entorno próspero para el aprendizaje. Impulsada por un enfoque integral para el cambio, una tecnología innovadora para la educación ayuda a delinear las soluciones, las herramientas y los recursos para transformar la enseñanza y el aprendizaje en todo el mundo. (Visión: está en inglés con opción a traductor automático.) Un marco eficaz de tecnología para la educación. Un enfoque holístico para el éxito de los estudiantes. Intel® Education ofrece un enfoque integral para crear entornos de aprendizaje exitosos (Intel);
- Alianza por la Educación: Potenciando la enseñanza. La enseñanza pone en movimiento las capacidades de las personas. Y en esto los protagonistas indiscutidos son los maestros;
- Promovemos la educación a través del diseño e implementación de proyectos que proveen herramientas a todos los actores del sistema (alumnos, docentes, directores, supervisores), tanto a través de becas y donaciones materiales, como también por medio de propuestas de formación profesional; siempre concibiendo como prioridad la gestión del cambio y una consecuente mejora en la calidad educativa, con especial énfasis en el ámbito rural (Bunge y Born⁴⁴).

⁴⁴ Cabe señalar que Bunge & Born, es una de las grandes corporaciones especializada en la comercialización y exportación de granos. Su interés en la educación rural no puede desvincularse de la “mano de obra” que requiere.

- La oferta capacitación docente, online, en varios casos continua o de cierta duración:
- Talleres de innovación educativa para docentes. (Fundación Telefónica) ;
 - Desarrolla, de manera gratuita, diversos espacios de capacitación para docentes y alumnos (Fundación Noble);
 - En alianza por la educación te queremos ayudar para que puedas potenciar y mejorar tu trabajo en clase. (Microsoft Argentina Educación);
 - Desarrolla secuencias completas para la formación docente en tecnologías. Iniciar: Material orientado para acompañar los primeros pasos de los docentes en la utilización de las nuevas tecnologías. Avanzar: Aula de capacitación docente en línea orientada al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Profundizar: Cursos de Autoestudio para profundizar su nivel de conocimiento;
 - Colaborar: El Programa Entre Pares permite formar docentes líderes que actuarán como asesores de sus colegas, ayudándolos a identificar cómo la tecnología puede fortalecer el currículo y mejorar el desempeño académico de sus alumnos. Innovar: Propuesta de especialización llevada adelante con Educ.ar para las áreas de Matemática, Física, Biología, Química, Lengua, Literatura, Historia y Geografía (Microsoft Argentina Educación);
 - Desarrollo profesional. Exhibición de ideas de enseñanza. Planes de clase y unidades por grupos de edad. (Intel);
 - Proyectos educativos y culturales, cooperación España y América, foros de intercambio intelectual: un compromiso con la formación cultural de la ciudadanía. El Blog “Liderazgo y Conocimiento Educativo”, forma parte de la nueva estrategia de la Fundación con el objetivo de ofrecer a la comunidad educativa iberoamericana, a través de sus líderes educativos, una información actualizada, especializada y pertinente; experiencias innovadoras que ayuden en la formulación y ejecución de políticas educativas que sirvan para la mejora de la calidad de la educación para todos. (Santillana-Compromiso con la Educación y la Cultura);
 - Cursos virtuales. El Programa Sembrador ofrece, mediante un aula virtual propia, cursos de capacitación permanente sobre la enseñanza de matemática, lengua y ciencias naturales, que son complementados con una jornada de

trabajo presencial en una localidad de la zona de supervisión. De este modo, procuramos desde el año 2009 superar las barreras de tiempo y distancia tradicionalmente asociadas a la ruralidad (Bunge y Born).

- **Proyectos de “innovación” en vinculación con temas y la provisión de recursos en relación con los medios y la cultura digital:**
 - Smart School. Los talleres de “Innovación Educativa” acercarán a los educadores prácticas con tecnología interactiva (Fundación Telefónica);
 - Cursos de enseñanza Intel y Cursos de transformación del aprendizaje Intel;
 - Experiencias innovadoras que ayuden en la formulación y ejecución de políticas educativas que sirvan para la mejora de la calidad de la educación para todos. (Santillana-Compromiso con la Educación y la Cultura);
 - Se encuentra dividido en dos secciones: en la primera se han seleccionado cinco temas considerados innovadores, prioritarios en la agenda educativa de la región, y que aportan una contribución decisiva a la mejora de la calidad de la educación: tecnología y educación, la evaluación como requisito de calidad, la mejora de la competencia lectora y escritura, extender y mejorar la enseñanza del inglés y mejorar la administración y gestión de la educación. La actividad del blog comenzará por uno de ellos, en concreto el dedicado a tecnología y educación. (Santillana-Compromiso con la Educación y la Cultura).
- **Especialistas formados que generan ideas coherentes con el estado del arte. Esto se nota en la redacción en general de las propuestas y de los autores de referencia que utilizan:**
 - Se busca potenciar en los más jóvenes la experiencia de la lectura en diferentes plataformas y soportes, articular los contenidos de actualidad con los contenidos escolares, contribuir a la formación de una mirada crítica a la hora de analizar los contenidos de los medios y aportar desde la expertise del medio, en su formación como productores de contenidos propios. En relación a la formación docente, se busca acercar orientaciones didácticas que consideran los actuales modelos de enseñanza y aprendizaje ampliando, de

esta manera, el conjunto de dispositivos, herramientas y recursos que permitan enriquecer sus clases. (Fundación Noble);

- En segundo lugar, en el marco de esa estrategia, organizará *seminarios de alto nivel* que serán a la vez foros permanentes de generación de información relevante y útil para el programa y eventos anuales destacados en distintos lugares de España y América Latina. Cada seminario estará liderado por un destacado especialista en el tema que, a su vez, contará con expertos y entidades asociadas que colaborarán en la selección y difusión de información y experiencias que vayan apareciendo en el panorama iberoamericano e internacional. (Santillana-Compromiso con la Educación y la Cultura).

➤ **Oferta totalmente gratuita que incluye recursos diversos, digitales y materiales.**

- El programa educativo ofrece actividades dirigidas a escuelas de nivel inicial, primario y secundario, a familias, docentes y público general. Todas las actividades son gratuitas con inscripción previa. Aula 365 tiene APP para Google y Apple (Fundación Telefónica);
- Con la convicción de que los medios cumplen un rol formativo en la sociedad, la Fundación Noble desarrolla, de manera gratuita, diversos espacios de capacitación para docentes y alumnos. (Fundación Noble);
- Materiales gratuitos online: Clarín va a la escuela, Narrar en Ciencias Sociales, Crecer entre Medios, Aprender a convivir, Educación Digital, Estudiar en la cultura digital, Información y Comunicación. En el sitio hay videos y aulas virtuales con actividades y experiencias. (Fundación Noble);
- A través de Puente Digital se conecta en forma gratuita a establecimientos educativos públicos, hospitales y centros de salud y a organizaciones de la sociedad civil de distintos puntos del país, con el servicio de Internet y de Televisión por Cable. Actualmente más de 20.000 instituciones cuentan con distintos servicios sin cargo en función de las necesidades de cada organización. (Cablevisión);
- Tras un relevamiento el mercado laboral argentino en IT (Tecnologías de la Información por su sigla en inglés), realizado por Cablevisión-Fibertel junto a ComunidadIT, se diseñaron cursos de programación gratuitos ajustados a las

demandas de aquellas localidades con mayor demanda insatisfecha en ese campo. (Cablevisión);

- Todas las propuestas son abiertas y gratuitas. (Microsoft Argentina Educación);
- Recursos gratuitos para educadores. Recursos para un aprendizaje centrado en el alumno. Recursos destacados. Manuales y guías completas en inglés. RSC ambiental y social (Intel).

Es difícil que, sobre todo en las zonas más empobrecidas y carenciadas, se rechacen ofertas gratuitas tanto de equipos y materiales, como capacitación o conectividad. Pero no es posible soslayar que las propuestas educativas de las grandes corporaciones empresarias, especialmente a través de sus fundaciones y OSC, son instituyentes de sentidos y de funciones que corresponden y sustituyen al Estado. El nicho de la intervención en educación – cuyas acciones “gratuitas” presentan como filantropía o RSC – interesa a las empresas por varios motivos: imagen social, ahorro de impuestos, captación de clientes, imposición de marca y direccionamiento de políticas educativas.

No es menor la importancia de los contratos millonarios que establecen con el estado, por la provisión de equipos, software, etc., para los establecimientos educativos⁴⁵, que les aseguran en gran medida una base de consumidores de sus productos entre los más jóvenes.

⁴⁵ Cablevisión/Fibertel hace contratos con el Ministerio de Educación de la Ciudad. Por ejemplo, para el “Plan Sarmiento (Conexiones que transforman 2016). Prima S.A., subsidiaria de Cablevisión desde 2011, acompaña al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, mediante un plan técnico de implementación de tecnologías, conectividad, soporte y mantenimiento, y en la gestión de entregas de equipamiento, a alumnos y docentes de escuelas primarias de gestión estatal y social de la Ciudad.” En 2016 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Licitación Pública N° 550- 0814-LPU16, contrató por 4.680.075 de dólares las prestaciones integrales digitales de aplicación educativa para docentes y demás actores pedagógicos de las escuelas de nivel inicial del ámbito porteño. Se le adjudicó a la firma Primera Red Interactiva de Medios Argentinos S.A. (PRIMA S.A). En 2017 se publicó Resolución N° 2062/MEGC/17, con la firma de la ministra Soledad Acuña, que se transfiere la licitación a Cablevisión, compañía que absorbió a la primera empresa. En el marco del Lab de Educación de Fibertel, y el Plan de Inclusión Digital del Municipio de San Martín, la empresa conectó de manera gratuita a las 95 escuelas.

Sentidos en disputa

Los ejemplos revelan cómo el discurso publicitario se orienta a construir un modelo ideal de educación que es la solución corporativa. Las alusiones retóricas al compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la innovación de las prácticas docentes, sin importar las desigualdades sociales y las diferencias culturales, aportan a la construcción de una buena imagen empresarial con el propósito de generar empatía y más clientes. El entusiasmo por la calidad de las iniciativas resulta convincente, si no tuviéramos en cuenta que el personal de las corporaciones está obligado por ley a “actuar primariamente en nombre del interés económico de los accionistas” (Mander, 1997). La participación de las empresas en educación implica la autoridad autocrática de funcionarios designados que nadie eligió y no son responsables ante el público. Se constituye un sistema llamado democracia, que sin embargo restringe severamente las oportunidades de deliberación pública, disenso y lucha por la igualdad social.

La alfabetización digital ha tomado una relevancia en la agenda nacional en materia educativa, no sólo en nuestro país, sino como una tendencia mundial en el campo de la educación. Es uno de los ejes relevantes en relación con el uso de las tecnologías digitales en los sistemas educativos, tanto por su demanda en la educación en general, como por los desafíos que presenta su desarrollo y por las perspectivas desde la mirada de la inclusión educativa. Sin embargo, las TIC no son neutras sino que se encuentran relacionadas con relaciones de poder y orden social. En la práctica esto se evidencia en el desigual acceso a la distribución de bienes y servicios, en la utilización predominante de software propietario, y en la concepción de las TIC como mercancías de consumo y no como herramientas de producción y construcción de derechos.

En los discursos circulantes sobre alfabetización digital encontramos concepciones de carácter fundamentalmente instrumental, y aquellas otras que, desde una perspectiva sociocultural, enfatizan los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales que se ponen en juego en un ambiente digital. Actualmente las corporaciones promueven agendas educativas en las que se valen de ambas concepciones en su objetivo de vender, tanto al generar necesidades de aparatos tecnológicos y su renovación permanente, como a través de la promoción de modelos de comportamiento y existencia.

Desde la perspectiva de la justicia curricular (Connell, 1997; Calvo, 2009), se requiere poner en el centro del debate sobre la educación pública la producción histórica de la desigualdad, y

considerar que la inclusión digital (Mihal, 2014) también es un elemento importante de la inclusión educativa. Esto implica, desde la política educativa, reconocer a los diferentes actores del sistema escolar como interlocutores en un diálogo, no como meros ejecutores de programas pensados en otras organizaciones. Que se contemple a niños y jóvenes no desde una perspectiva de usuario, cliente o consumidor, sino como sujetos sociales integrales atravesados por una serie de mediaciones sociales, comunicacionales y tecnológicas en un proceso en constante cambio. Resulta importante analizar cuáles son las estrategias, contenidos y programas que despliegan las empresas, ya que las estrategias que se desarrollan en las instituciones educativas pueden generar mecanismos de inclusión o exclusión también a través de las TIC.

En un contexto de restricción presupuestaria y de desregulación de los negocios privados, es poco probable que el Estado garantice que las fundaciones de empresas respeten las prescripciones pedagógicas y antepongan los objetivos de ampliación de derechos de las leyes nacionales a sus intereses particulares de marketing.

No es una novedad que el neoliberalismo “produce subjetividades” acordes con una ideología individualista y competitiva funcional a una economía política excluyente, lo cual conlleva consecuencias profundas, no sólo en lo material, como en la aceptación de las deudas externas, sino también en aspectos intangibles como los valores, preferencias, elecciones y prejuicios. La educación es una herramienta privilegiada en esta producción simbólica.

El establecimiento de las agendas empresariales tiene implicaciones problemáticas en la medida en que mercantilizan la educación en detrimento de los grupos más empobrecidos, cuyos intereses son ignorados o suprimidos, incluso en términos de su capacidad de demanda y expresión, ya que estas empresas controlan los medios de comunicación. Su lógica de mercado instala modelos de competencia e individualismo versus comunidad, de minusvalor de la propia identidad en función de resultados versus aprendizajes, y finalmente de segregación de las identidades menos valoradas.

Desde el punto de vista de un Estado democrático, el avance de estas formas de intervención privada convierte las políticas públicas en políticas corporativas que no buscan asegurar derechos, sino adecuar la agenda educativa a las necesidades y demandas de las empresas. Convierte el ahorro en impuestos y la inversión en publicidad de su marca en supuestos beneficios por los cuales la sociedad debería estar agradecida.

Detrás de este crecimiento de las propuestas educativas privadas se oculta la incapacidad de gestión de las políticas públicas por parte del gobierno, y al mismo tiempo “se asume la tecnología y la información como parte de un paradigma despolitizador de la administración pública” (García Delgado y Gradín, 2017: 24) en general y del colectivo docente en particular. Pero sobre todo, se desliza lentamente las funciones del estado de la principalidad a la subsidiariedad⁴⁶ en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación.

La acción de las fundaciones empresariales se orienta tanto a reemplazar funciones que por Ley son del Estado, como a influenciar el sentido común e invisibilizar estrategias que afectan los derechos y aumentan la desigualdad. Despliega el objetivo del neoliberalismo de reorganizar a fondo la sociedad, las empresas y las instituciones – y aquí las tecnologías ocupan un papel fundamental – mediante la multiplicación y la intensificación de los mecanismos, de las relaciones y los comportamientos de mercado, lo que no puede llevarse a cabo sin una transformación de los sujetos en torno a la figura de la empresa (Laval y Dardot, 2009: 326). Cómo se cambia esta lógica es el mayor desafío para un proyecto colectivo orientado a la justicia social.

Referencias

- Ball, S. y Youdell, D (2007) Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar. Internacional de la Educación, V Congreso Mundial, Julio de 2007.
- Becerra, M. (2017) Informe de Investigación N° 4. Entre la “agencia de evaluación” y la “gerencia de recursos humanos”. El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017). Observatorio de las Elites Argentinas: IDAES-UNSAM.
- Berliner, D. C., & Biddle, B. J. (1996) The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. *Nassp Bulletin*, 80(576), 119-121.
- Burch, P. & Good A. (2014) Equal Scrutiny. Privatization and accountability in Digital Education. Cambridge: Harvard Education Press.

⁴⁶ Se hace cargo de lo que los privados no pueden realizar.

- Calvo, G. (2009) Inclusión y formación de maestros. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, pp. 78-94. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094005>, consultado el 2/12/2014.
- Canelo, P. y Castellani, A. (s/f) "Informe de Investigación N°1. Perfil sociológico de los miembros del gabinete inicial del presidente Mauricio Macri". Buenos Aires: Observatorio de las Elites Argentinas, IDAES-UNSAM.
- Castellani, A. (2019) Informe de Investigación N° 6 "¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018)". Buenos Aires: Observatorio de las Elites, CITRA-UMET-CONICET.
- CLADE (2014) Mapeo sobre tendencias de la privatización en educación en América Latina y el Caribe. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Connell, R.W. (1997) Escuela y justicia social, Madrid, Morata.
- CTERA (2016) Tendencias privatizadoras en la educación argentina. Instituto de Investigaciones "Marina Vilte", Secretaría de Educación: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Dimartino, C. and Jessen, S. (2018). Selling school. The marketing of public education. Teachers College: NY.
- García Delgado, D. y Gradín, A. (2017) Neoliberalismo tardío: entre la hegemonía y la inviabilidad. El cambio de ciclo en la Argentina. En Daniel García Delgado y Agustina Gradín (comp.) *Doc. de trabajo No. 5. El Neoliberalismo tardío. Teoría y praxis*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en <http://flacso.org.ar/publicaciones/el-neoliberalismo-tardio-teoria-y-praxis/>
- Huergo, J. (2011) Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En Da Porta (comp.) *Comunicación y educación; debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: UNC.
- Laval C. y Dardot, P. (2013) La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.

- Llimós, G., Hamada, P., Palmero, M. y Yeremian, G. (2011) TIC, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación. En Da Porta (comp.) Comunicación y educación; debates actuales desde un campo estratégico. Córdoba: UNC.
- Mihal, I. (2014) "Inclusión digital y gestión cultural en el Mercosur: el Programa Puntos de Cultura". En Versión. Estudios de Comunicación y Política, N° 34/septiembre-octubre 2014, Dossier No. 34 "Panorama de la inclusión digital en la región. Perspectivas, problemas y desafíos", pp. 126-137. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco.
- Pini, M. E. (2011) "¿Post neoliberalismo? Políticas educativas recientes en Argentina" en A. Montané y J. Beltrán (coords.) *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación*. Valencia: Editorial Germania.
- Pini, M. E. y Mihal, I. (2017) "Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina". Revista Diálogos de la Comunicación, edición no. 93, "Comunicación y Educación en la era digital". Disponible en <http://dialogosfelafacs.net/edicion-93-comunicacion-y-educacion-en-la-era-digital/>
- Selwyn, N. (2016) *Is technology good for education?* Cambridge: Polity Press.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fondevila, C. (2016) "La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada". *Revista Colombiana de Educación*, N.º 70. Primer semestre de 2016, Bogotá, Colombia.

CAPÍTULO 11

APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MÉTODO EDUCATIVO INCLUSIVO Y SOLIDARIO PARA ENFRENTAR REALIDADES COMPLEJAS

Anna Bonⁱ, Hans Akkermansⁱ, Victor de Boerⁱ, Jaap Gordijnⁱ, Cheah Wai Shiangⁱⁱ

ⁱVrije Universiteit Amsterdam, Países Bajos

ⁱⁱUniversiti Sarawak Malaysia

Palabras clave: Formación y educación en TIC para el desarrollo, aprendizaje servicio, ingeniería de sistemas, TIC para el desarrollo social, contexto local enfoque centrado en el usuario, sostenibilidad.

Resumen

Un método educativo que prepara al estudiante para enfrentar realidades complejas, de forma solidaria y equitativa, se encuentra en la pedagogía conocida como aprendizaje-servicio a la comunidad (ApS). Esta pedagogía combina el aprendizaje académico con la realización de tareas de servicio a comunidades en el mundo real. En el ApS los estudiantes participan activamente en proyectos de innovación, colaborando con comunidades, con el propósito de satisfacer sus necesidades dentro de la realidad compleja de su entorno. En este artículo, proponemos el ApS como modelo pedagógico en el currículo académico en tecnologías de la información y comunicación. Este modelo tiene dos objetivos: (i) formar estudiantes en métodos de desarrollo socio-técnico, concientizándoles de su responsabilidad social y ciudadana para hacer frente a realidades complejas del mundo real; (ii) desarrollar tecnologías inclusivas que sirvan a las necesidades de comunidades menos privilegiadas y las conecten a la sociedad informatizada. Se discute el diseño, las experiencias, los resultados y la evaluación de un curso de postgrado en Ciencias de la Información, ejecutado en áreas rurales de Sarawak, Malasia.

Aprendizaje-servicio y las TIC

La inclusión de personas y comunidades de regiones menos privilegiadas al mundo conectado e informatizado es una responsabilidad social que toca a la educación superior con la finalidad de avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa. Una manera de concretar esta responsabilidad está en la formación de profesionales y académicos en el área de informática, capaces de desarrollar tecnologías de información y comunicación que son debidamente adaptadas a las necesidades de comunidades menos privilegiadas y sus contextos de bajos recursos. Para este tipo de formación, el aprendizaje-servicio (ApS) es una pedagogía que ofrece una metodología adecuada (Duffy et al., 2000). En el modelo pedagógico ApS, los estudiantes colaboran activamente con comunidades locales en proyectos de innovación social, a fin de responder a algún aspecto de sus necesidades.

En este documento, presentamos un nuevo tipo de enseñanza basado en ApS, en el área de educación en Tecnologías de Información y Comunicación. En este tipo de educación estudiantes en el nivel de postgrado, aprenden y se desarrollan a través de co-creación, diseño e implementación de servicios TIC centrados en comunidades menos privilegiadas.

Como caso real presentamos en este capítulo un curso organizado conjuntamente por Vrije Universiteit (VUA) Amsterdam y Universiti Malaysia Sarawak (UNIMAS) en Sarawak, Malasia, para estudiantes de informática, ciencias de la información e inteligencia artificial. El diseño de este curso, su marco teórico, las experiencias de un curso realizado en Sarawak, Malasia en junio de 2018, sus resultados y evaluación se discuten en el presente documento; algunos materiales del caso provienen de una publicación reciente en inglés (Bon et al. 2019).

Tecnologías para la inclusión

En los últimos años un gran número de proyectos, generalmente financiados por agencias estatales e internacionales, en el campo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el desarrollo socio-económico, fueron considerados fracasados (Group, 2011). El fracaso de estos proyectos es generalmente atribuido a una falta de adaptación de dichas tecnologías a las necesidades reales de los usuarios locales y su contexto (Bon, 2019). En términos de inclusión social, el diseño de tecnologías adaptadas es esencial para su éxito (Waugaman, 2016). En comunidades con bajos niveles de educación y recursos limitados en términos de desarrollo económico e infraestructura, las TIC adaptadas pueden encaminar

hacia una inclusión mayor. Por esta razón debe darse atención al diseño y desarrollo colaborativo de TICs para que estas sean relevantes y significativas para sus usuarios.

Sin embargo, el diseño y desarrollo de TIC en entornos de bajos recursos es un desafío, por varios motivos (De Boer et al. 2012): los contextos de bajos recursos pueden carecer infraestructura (física, digital, energética), pueden tener altos índices de analfabetismo, bajo poder adquisitivo o una variedad de factores complejos de origen social, económico, cultural e incluso ambiental (Gyan 2016).

En el área de la ingeniería innovadora de sistemas TIC (en el mundo conectado y altamente informatizado), nuevas metodologías socio-técnicas han sido desarrolladas los últimos años, con gran enfoque en el usuario y sus necesidades (Doerflinger et al. 2013). Estas metodologías permiten un desarrollo de sistemas más adaptados a las necesidades locales y sus entornos (Ferrario et al. 2014), respetando de esta manera la autonomía de sus usuarios.

Sin embargo, para llevar estas metodologías al servicio de comunidades menos privilegiadas en entornos de bajos recursos, se necesita formar una nueva generación de profesionales con capacidades y conocimientos socio-técnicos y una actitud de ciudadanía activa. Currículos técnicos en la educación superior necesitan formar a los profesionales con dichas capacidades (Lago and de Boer, 2019). Tradicionalmente la formación técnica como informática, inteligencia artificial y ciencia de información está enfocada en el mundo desarrollado y “conectado”. En los Países Bajos, por ejemplo, la actitud ciudadanía activa y la conciencia de lo social, todavía no forman parte de estos espacios formativos.

Las políticas de inclusión social exigen una educación innovadora, que combine lo tecnológico con lo social, formando a profesionales con actitud reflexiva. Eso es una educación práctica y reflexiva, centrada en el usuario, sus objetivos y su comunidad a la cual llamamos: TIC para el Desarrollo Comunitario (en inglés: *ICT4D in the Field*).

Cuadros teóricos de carácter reflexivo y social

Para el diseño y la implementación de una educación práctica y reflexiva en el área de las TIC para el Desarrollo, centrada en el usuario y su comunidad, se presenta un encuadramiento teórico que combina el aprendizaje-servicio (ApS) (Bringle and Hatcher, 1996) con un marco teórico que proviene de la investigación-acción socio-técnica, llamada “ICT4D 3.0.” (Bon

2019). La ICT4D 3.0 está basada en una metodología y filosofía de investigación-acción participativa (IAP) véase, por ejemplo Bringle and Hatcher (1996).

Principios de la investigación-acción

En primer lugar para guiar el diseño es necesario formular principios que fundamenten una enseñanza inclusiva y solidaria. Con tal propósito se han utilizado seis principios de la investigación acción participativa resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 1: Principios de la investigación-acción (Bon and Akkermans 2019)

No.	Principio
1.	Principio de la práctica profesional;
2.	Principio de valores (democracia, emancipación, autonomía y desarrollo socioeconómico);
3.	Principio de colaboración con las partes interesadas (involucrándolas en la co-investigación, el co-diseño, la co-creación);
4.	Principio del diálogo abierto (entre múltiples grupos y actores);
5.	Principio de acción: descubrimiento y realización para la mejora;
6.	Principio de reflexión y aprendizaje continuo en la acción.

Aprendizaje-servicio como marco teórico educativo

El aprendizaje-servicio (ApS) es una pedagogía diseñada para conectar teoría y práctica, a fin de resolver problemas sociales desafiantes, formando a los estudiantes para una vida como ciudadanos responsables (Duffy et al. 2000). El ApS utiliza una metodología de aprendizaje experimental que integra el servicio comunitario significativo con la instrucción y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, asumir la responsabilidad cívica, fomentar el compromiso cívico y fortalecer las comunidades para el bien común (López et al. 2015). El ApS combina dos objetivos interrelacionados: (i) un objetivo educativo basado en el aprendizaje mediante la práctica y la reflexión (ii) un objetivo social fijado en el servicio de la comunidad.

ICT4D 3.0 como marco teórico socio-técnico

Para la formación en términos del contenido socio-técnico, se propone un marco teórico, denominado ICT4D 3.0 (Bon 2019) que se asemeja a la filosofía del ApS. El ICT4D 3.0 se adapta al enfoque práctico ofreciendo métodos para contribuir a la inclusión, la innovación (Von Hippel 2005), y al desarrollo socio-técnico. Son métodos ágiles (Dingsøyr et al. 2012), centrados en el usuario (Gottesdiener 2003). El cuadro teórico ICT4D 3.0 consta de cinco componentes temporales que cubren el ciclo completo de ingeniería de sistemas de información (SI): (i) análisis de contexto, evaluación de necesidades, (iii) análisis de casos de uso y requisitos, (iv) evaluación de sostenibilidad, (v) ingeniería, desarrollo, evaluación (Bon, 2019).

Análisis de contexto. Consiste en obtener conocimiento sobre un entorno en el mundo real. Los ingenieros socio-técnicos (en este caso estudiantes) deben dedicar tiempo suficiente a familiarizarse con entornos menos privilegiados, de bajos recursos, con sus limitaciones y sus demandas. A la inversa, los posibles usuarios necesitan lograr un cierto nivel de conocimiento de lo que las TIC pueden aportarles en términos de beneficios.

Análisis de objetivos y necesidades comunitarias. El objetivo final de cualquier ingeniería socio-técnica es desarrollar servicios que satisfagan las necesidades de sus usuarios. Por lo tanto, se tiene que prestar atención explícita a las necesidades locales. En general los usuarios con poca experiencia en materia de TIC no son conscientes de qué tipo de necesidades pueden satisfacerse por medio de servicios habilitados por las TIC. Las demostraciones de servicios prototipos de TIC exitosos pueden contribuir a este conocimiento.

Análisis de requerimientos. Una vez identificadas las necesidades de los usuarios en términos de información y comunicación, y seleccionado las ideas más viables, se debe realizar el análisis de los requisitos, estos son especificaciones técnicas que en conjunto definen las propiedades funcionales de un sistema TIC. A fin de validar los requisitos se preparan y prueban prototipos o diseños a los usuarios.

La construcción y desarrollo del sistema TIC. Los resultados de la evaluación de requisitos son utilizados para desarrollar técnicamente, pero de forma iterativa y adaptativa un sistema TIC. En esta fase también se colabora intensamente con usuarios que representan a la comunidad. Un prototipo se considera listo, cuando ha sido aceptado para el desarrollo y producción, según los usuarios.

La sostenibilidad de las TIC en el ecosistema local. Muchos servicios habilitados para entornos menos privilegiados, fracasan debido a la falta de un modelo económico. El mantenimiento de los sistemas TIC implica costos y uso de recursos. La pregunta es siempre ¿quién será responsable por los costos al final del proceso de construcción?

En los proyectos TIC para el desarrollo social, en general hay un donante (por ejemplo, el gobierno nacional, el Banco Mundial, etc.) que paga por la inversión inicial. Sin embargo, en un momento determinado, la financiación termina y luego el servicio pierde su perspectiva financiera. Hay diferentes modelos económicos que merecen consideración, pero de todas maneras este análisis debe realizarse en la fase inicial del proceso, preferiblemente durante el análisis del contexto. El cuadro “ICT4D” 3.0 ofrece métodos de análisis de la sostenibilidad económica. Véase más sobre la metodología e3value (Gordijn and Akkermans 2003).

El diseño de un curso de postgrado: las TIC al servicio de la comunidad

En este apartado se presenta el proceso de diseño de un curso de postgrado: las TIC al servicio de la comunidad. Este proceso consistió en establecer los objetivos del curso, definir el contenido, la metodología, los criterios de admisión y el método de evaluación, se utilizó tanto el aprendizaje-servicio como metodología educativa, como el marco “ICT4D 3.0”. El diseño del curso fue evaluado al final de su desarrollo.

Objetivos de aprendizaje

Basado en los criterios descritos en la introducción a este capítulo, formulamos los objetivos del curso como sigue:

- Concientizar a la próxima generación de profesionales y académicos en el área de Informática sobre el papel potencial de las TIC para el mundo en desarrollo y emergente, con una fuerte consideración de los contextos altamente diversos y complejos (en contraste con un enfoque único para todos), los factores socioculturales y las necesidades humanas;
- Fomentar en los estudiantes métodos y habilidades de investigación y desarrollo de campo, relevantes para desarrollar tecnologías en comunidades rurales / suburbanas (pobres) / en desarrollo;
- Adquirir experiencia y reflexionar sobre el ciclo de vida de un proyecto de desarrollo de software en una situación real, además, aprender a ser capaz de lidiar

con contextos desconocidos y complejos y comprometerse las restricciones contextuales específicas y las necesidades y metas de las comunidades.

Estructura del curso propuesto

Según el tiempo disponible (el curso es de un mes de formación a tiempo completo), los estudiantes realizan la investigación del contexto, la identificación de un problema, el diseño conceptual del problema, el diseño técnico, la ingeniería de un sistema de información, la prueba y el desarrollo. Todo el proceso se lleva a cabo de forma que satisfaga las necesidades de la comunidad.

El curso comprende conferencias, visitas de campo a comunidades (rurales o suburbanas) donde viven y trabajan los usuarios. Las entrevistas y las discusiones de los grupos focales, las pruebas de usuario y las sesiones de retroalimentación también forman parte del curso.

El proceso formal comienza con conferencias en las que se revisan temas importantes: (i) uso y contexto, licitación y análisis de requisitos; (ii) diseño conceptual de sistemas de información; (iii) aspectos técnicos seleccionados de los proyectos TIC; (iv) diseño de valores y análisis de sostenibilidad económica; (v) directrices y protocolos para entrevistas y discusiones de grupos focales con las comunidades locales.

Después de las reuniones con grupos de usuarios y el análisis de contexto inicial, los estudiantes forman equipos de 4-6 personas. Cada equipo selecciona un caso relevante para elaborar un prototipo, probarlo con los usuarios, evaluar, mejorar y desarrollar. El análisis de sostenibilidad y el diseño de valores son parte de la tarea. Los estudiantes trabajan en equipos auto-organizados, distribuyendo tareas y trabajando juntos. Los usuarios deben participar para asegurarse de que se tomen en cuenta sus necesidades y los requisitos. El curso implica reflexión y diálogo abierto. Las limitaciones y oportunidades del contexto del mundo real son tomadas en consideración. Los estudiantes interactúan y reciben comentarios diarios de los profesores. Al final del curso, los equipos de estudiantes presentan los resultados del proyecto a los usuarios, expertos locales y otras partes interesadas, durante un simposio oficial de cierre.

Criterios de evaluación

La evaluación del trabajo del alumno se basa en cuatro resultados: (i) una reflexión personal e individual del curso y el propio rol del alumno en el proceso; lecciones aprendidas. Cada

equipo estudiantil entrega: (ii) un sistema / aplicación de información de trabajo, probada y validada por usuarios clave, documentado y disponible como Open Source (Recursos Abiertos); (iii) una presentación de grupo durante la conferencia final; (iv) un informe técnico que debe contener los siguientes ítems:

- Descripción del contexto;
- Diseño conceptual de un sistema y escenario de usuario;
- Justificación del proyecto (corto);
- Entrevistas escritas, no necesariamente literales, que contienen información relevante (por ejemplo, todos los requisitos de los usuarios, puntos clave, detalles importantes, etc);
- Un caso de uso e informe de análisis de acuerdo con el método "formato narrativo estructurado" (Bon, 2019) que incluye un análisis de usuarios, arquitectura del sistema, conceptos de información (diagrama de actividad, diagrama de clase, diagrama de interacción del usuario, diagrama de implementación), resumen de los requisitos en términos de prioridades técnicas y de los usuarios;
- Un modelo de valor sostenible / múltiples escenarios utilizando el método *e3value* (Gordijn y Akkermans, 2003) para la evaluación cuantitativa y cualitativa de la sostenibilidad;
- Informe de pruebas de usuario (preferiblemente dos ciclos);
- Una reflexión del proceso (interactivo) y las interacciones del usuario con el grupo (cómo fueron las entrevistas);
- Una sección de discusión sobre los resultados, ajustes necesarios, impacto.

Para la admisión al curso, los estudiantes necesitan habilidades técnicas (programación, diseño, ingeniería), sociales y de comunicación. Además, se espera una alta motivación y una actitud proactiva: apertura a otras culturas, disposición a colaborar en un equipo interdisciplinario, una mentalidad práctica y una orientación social y reflexiva.

“Co-creación de TIC inclusivas” – un curso colaborativo, inclusivo y solidario

El diseño del curso debe ser ajustado y mejorado de forma interactiva, implementándolo y evaluándolo en la situación real. El curso se ejecutó dos veces en Sarawak, Malasia, en la Universidad de Malasia Sarawak (UNIMAS) en 2018 y 2019. La iniciativa de establecer un

curso de postgrado de “Las TIC para el desarrollo comunitario” entre VU Amsterdam y UNIMAS comenzó en 2015. El mismo año, VU inició la implementación del Aprendizaje-Servicio (ApS) en sus planes de estudio. Desde 2013 se ofrece en el currículo del postgrado en VU un curso optativo (de 6 ECTS, que equivale a un mes de estudio a tiempo integral) en materia de TIC para el desarrollo, en las maestrías de informática, ciencias de la información e inteligencia artificial, pero aún sin trabajo de campo. Desde 2009, VU ha ejecutado un programa de investigación ICT4D⁴⁷.

Desde 1999 UNIMAS estaba ejecutando la investigación en ICT4D a través de los proyectos eBario y Long Lamai: proyectos que tienen como objetivo conectar comunidades pobres en zonas remotas de Sarawak (Songan et al. 2006). El ApS ya era parte del currículum educativo de UNIMAS, antes de la experiencia que aborda este artículo.

En junio de 2018, un grupo de once estudiantes del postgrado en Informática, Ciencias de la Información e Inteligencia Artificial de la VU se unieron a otro grupo de diez estudiantes de Informática de UNIMAS en Sarawak, Malasia, para un curso de campo de un mes basado en el proyecto ICT4D, coordinado por un equipo conjunto de profesores de VU/UNIMAS. El curso se realizó en el campus de la UNIMAS. Los estudiantes asistieron a las clases y realizaron tareas grupales a diario. Se llevaron a cabo diversas visitas de campo a una comunidad local. El curso se organizó de acuerdo con el marco ICT4D 3.0, comenzando con un análisis de contexto general. En seguida esto llevó a la definición de tres proyectos estudiantiles. En 2019 el curso se repitió con un grupo de 15 estudiantes. Algunos de los proyectos se presentan en este artículo.

Análisis del contexto

El proyecto comenzó con un análisis de contexto por los estudiantes, en presencia de los profesores, para familiarizarse con el entorno local, los habitantes de la comunidad e intentar comprender sus objetivos profesionales y los ecosistemas existentes en este contexto. El grupo realizó una visita a una plantación de bananos y a una pequeña fábrica de procesamiento de los mismos, conversaron con los habitantes de la comunidad suburbana (kampung PJ, en el idioma local) y visitaron la escuela primaria del lugar. Las discusiones de los grupos focales y las entrevistas con los habitantes de la comunidad llevaron a una lista de ideas de posibles

⁴⁷ El nombre del programa de investigación- acción es W4RA – <http://w4ra.org> La alianza Web para reverdecer la África

proyectos. Se seleccionaron tres proyectos TIC basados en los siguientes criterios: (i) relevancia para la comunidad y (ii) factibilidad técnica para un proyecto estudiantil TIC. Uno de los proyectos, denominado EDUCOMX, se describe brevemente en los siguientes párrafos. Los informes completos están disponibles en el sitio web <https://w4ra.org/student-papers/>.

La construcción colaborativa de objetivos

Aunque el curso consiste en ejecutar un proyecto TIC para beneficio de una comunidad en un entorno menos privilegiado, el objetivo no está definido al inicio del curso. Uno de los desafíos más grandes, para los estudiantes es saber percibir y analizar los problemas reales e inventar y construir en conjunto con los usuarios una solución que sea aceptable para ellos. El diálogo con los habitantes de la comunidad es importante a fin de comprender la situación local desde la propia perspectiva de los habitantes/usuarios. Los estudiantes hacen visitas al campo, entrevistas y discusiones de grupo focal con los usuarios dentro del contexto comunitario.

Proyecto estudiantil TICs para enseñanza básica

Durante las entrevistas con padres, maestros y niños de la comunidad, los estudiantes de ICT4D se informaron de que, aunque el inglés es una lingua franca en las zonas urbanas de Malasia, en las zonas rurales menos privilegiadas, la educación en inglés en las escuelas primarias es de inferior calidad a la de las escuelas urbanas (privadas). Dado que las asignaturas como ciencias y matemáticas se enseñan en inglés, el conocimiento limitado de esta lengua dificulta la educación de los niños en esta comunidad rural. El gobierno de Malasia ha decretado que la enseñanza de las matemáticas a nivel básico sea en inglés. Esto representa una desventaja para los niños de las zonas rurales.

Análisis de necesidades de usuarios: Según los padres y maestros entrevistados, aprender inglés es de importancia clave para los niños en esta comunidad. Dado que los recursos educativos en las escuelas públicas no son suficientes, se buscan métodos de aprendizaje alternativo. Los estudiantes proponen una aplicación móvil (accesible por teléfono Smartphone) ya que la mayoría de las familias en el kampung tienen un SmartPhone, a pesar

de la falta de conexión Internet). La aplicación desarrollada por los estudiantes de VU y UNIMAS, se denomina EDUCOMX⁴⁸.

Análisis de requisitos técnicos: Los estudiantes decidieron construir EDUCOMX como una aplicación móvil piloto para enseñar inglés a los niños. Han intentado que la aplicación sea atractiva, mientras se mantienen en el marco de los métodos de aprendizaje de inglés utilizados en la escuela. Para el análisis de casos de uso y requisitos, los estudiantes se reúnen con un grupo de niños de la comunidad y les piden que dibujen a sus superhéroes favoritos y escriban sus pasatiempos y aspiraciones, como inspiración para la obra de arte que se utilizará en el material de lectura de la aplicación. Este proceso tiene una gran importancia en el análisis de contexto, tal como lo enseña el marco de ICT4D 3.0: las entrevistas e historias de los usuarios a menudo son factores decisivos para el éxito de una aplicación implementada en la comunidad.

Construcción desarrollo, evaluación: Para la aplicación EDUCOMX, se usaron métodos existentes de gamificación, ya que un juego inconscientemente ayudará a mejorar el dominio del idioma inglés. El diseño es lúdico e incluye animaciones, sonidos, colores divertidos e imágenes. Se implementa un sistema de puntuación. Los usuarios (niños) pueden continuar a través de capítulos que se ven y se sienten como niveles de juego, que se debe completar para continuar al siguiente nivel. Las barras de estado muestran el progreso y las puntuaciones de cada usuario.

La evaluación del sistema por parte de los niños fue una actividad central en este proyecto. Después de una semana de construcción y pruebas de laboratorio, las primeras pruebas del prototipo se llevaron a cabo en Kampung PJ con un grupo de 21 niños en edades de entre 10 y 12 años. Los niños fueron invitados a jugar libremente con la aplicación, en el estilo de un Living Lab, “laboratorio viviente”, véase la Figura 1.

⁴⁸ EDUCOMX fue desarrollado por los estudiantes Guusje Boomgaard, Anastasios Sidiropoulos, Ludwig Hoon y Nip van Wees.



Figura 1: Los niños son los evaluadores. Sus experiencias son observadas y sirven para identificar ajustes necesarios al diseño de la aplicación.

A los niños les gustó el concepto de los comics y comenzaron a leer los textos en voz alta, de tal manera que fueran audibles sus habilidades de lectura en inglés. Las preguntas al final fueron un poco difíciles para ellos. Los estudiantes por su parte se dieron cuenta de que había demasiadas páginas antes de comenzar la prueba, así que después de algunas páginas les costaba concentrarse en la lectura. Los niños parecían disfrutar desbloqueando nuevos capítulos. Estaban motivados a responder las preguntas correctamente. El proceso fue tal que comenzaron también a compartir respuestas con otros niños para ayudarlos a desbloquear nuevos capítulos. Los efectos de sonido también fueron un factor motivante para responder las preguntas. En el proceso se notó que el botón de retorno y el botón de cierre de sesión estaban en un lugar incorrecto en la pantalla y debía moverse a otro lugar.

Sostenibilidad y reflexión: Dos problemas contextuales influyen en las decisiones del diseño: (i) la conectividad y (ii) la especificidad. Primero, en las áreas rurales no hay acceso a Internet (consistente), lo que hace que el contenido en línea no sea una opción de diseño. En segundo lugar, las plataformas de aprendizaje digital ya existentes no se adaptan a la cultura local ni a los deseos específicos de los usuarios finales (los niños). Las pruebas de usuario fueron la actividad central de este proyecto y proporcionaron muchas perspectivas nuevas. Los

estudiantes aprendieron cómo tomar decisiones de diseño basadas en el contexto y los requisitos del usuario. El análisis de sostenibilidad reveló la necesidad de una mayor exploración del caso de uso. Esto será seguido por UNIMAS, ya que esta universidad tiene un programa de desarrollo de sistemas educacionales para servir las comunidades rurales en esta región.

Segundo ciclo del proyecto estudiantil en 2019. En el año 2019, el gobierno estadual de Sarawak decretó que la educación primaria en matemáticas y ciencias sería cambiada a inglés, a partir de enero 2020. Los maestros, entrevistados por los estudiantes, explicaron las dificultades que implica este cambio, especialmente para las escuelas en zonas rurales, donde los niños y los maestros tienen un dominio limitado del inglés.

El interés en el prototipo de la aplicación del juego para aprender inglés, elaborado en el primer curso en 2018 ha sido motivo para continuar el desarrollo de un software educativo en 2019. Cinco estudiantes (tres de Amsterdam y dos de Malasia) retomaron el proyecto de desarrollo, basado en los conocimientos y retroalimentación, obtenidos en 2018. Se realizó un diseño inicial para un juego educativo con el cual se aprende a hacer cálculos básicos en inglés. La idea es que los niños, jugando con una aplicación lúdica aprendan el vocabulario matemático en el idioma inglés.

El segundo juego educativo fue desarrollado por los estudiantes durante el período abril junio de 2019. Como los estudiantes supieron que los teléfonos están prohibidos en las escuelas primarias, el juego fue diseñado como actividad educativa extracurricular. La aplicación ha sido probada en varias sesiones con alumnos de dos escuelas y evaluada por los maestros. La diferencia de este juego con otros es que se puede encontrar gratuitamente en la Internet, de hecho ha sido específicamente diseñado para las escuelas menos privilegiadas de Sarawak.

Resultados

Al final del curso, los estudiantes presentaron sus resultados en una ceremonia informal en la comunidad kampung Pinggan Jaya y el día siguiente en una conferencia formal en la universidad. Además, se presentaron informes de reflexión personal, describiendo su propio papel durante el proceso de ejecución del proyecto. Todos los estudiantes fueron aprobados⁴⁹.

⁴⁹ Los informes del proyecto pueden evaluarse en el sitio web: <https://w4ra.org/2018/06/28/alive-lab-in-kampung-pinggan-jaya-sarawak-short-clip/>

Tomando en cuenta el análisis de contexto, los requisitos cumplidos por los estudiantes y cómo estos han influido el diseño, se concluye que el proyecto puede ser conceptualizado como ApS.

Evaluación del curso

De acuerdo con los principios del ApS, la evaluación del curso ICT4D se realiza respondiendo dos preguntas : (i) ¿el curso logró sus objetivos educativos? (ii) ¿los proyectos de los estudiantes se llevan a cabo centrados en la comunidad y sus resultados satisfacen las necesidades locales?

Para saber si se cumplieron los objetivos educativos (i) evaluamos si este curso ha formado adecuadamente a profesionales que tomen conciencia del papel potencial de las TIC para el mundo en desarrollo, con un fuerte aprecio por la diversidad, la complejidad, los contextos, los factores socioculturales y las necesidades humanas. Con base en las evaluaciones de los estudiantes, los informes de reflexión y los resultados del grupo, el curso “ICT4D in the Field” ha logrado plenamente sus objetivos educativos y sociales. Los estudiantes colaboraron satisfactoriamente con los usuarios, aprendieron sobre el contexto y trabajaron de forma colaborativa e interactiva, probando y mejorando la solución tecnológica de acuerdo con los requisitos de los usuarios.

Para evaluar si el proyecto estudiantil se orientó a la comunidad y fue sensible al contexto local (ii), se evaluó en función de cómo sirve para satisfacer las necesidades locales en el mundo real.

Con respecto a la efectividad y los resultados, es claro que, en términos de servicio a la comunidad, un mes es corto para establecer y obtener la producción de un sistema TIC. En términos de la metodología ICT4D 3.0, este proyecto estudiantil ha sido un desarrollo de primer ciclo. Un proyecto TIC incluye normalmente varias sub interacciones. Por eso es importante fomentar las relaciones a largo plazo y continuar el trabajo con socios locales en los años siguientes. La buena relación, el compromiso y la confianza entre la VU, la UNIMAS y las comunidades locales es clave para la continuidad y la sostenibilidad de este curso y el servicio a las comunidades a largo plazo.

Un desafío para la sostenibilidad del curso y del proyecto a largo plazo es la financiación. Para esto es necesario un apoyo institucional, que depende en primera instancia del compromiso

social de las universidades participantes y su concretización en acciones más allá de las palabras.

Conclusión

Los primeros resultados del curso han sido prometedores. La organización y planificación de una actividad de esta naturaleza entre dos continentes es una experiencia gratificante pero requiere esfuerzos, recursos y tiempo. Para los profesores de ambas universidades el esfuerzo invertido es mayor que en cursos normales, dictados en salones de clase. En términos de orientación a la comunidad, el proyecto presentado es un primer paso hacia el desarrollo de soluciones sostenibles. Será necesario, para la continuidad del proyecto, establecer buenas relaciones de largo plazo con las comunidades y todas las partes interesadas. Los informes de reflexión de los estudiantes muestran que participar en un proyecto colaborativo, de diseño, construcción y desarrollo de soluciones TIC, en colaboración con personas en comunidades menos privilegiadas en entornos de bajos recursos es una experiencia para toda la vida.

Referencias

- Bon, A. (2019). *Intervention or Collaboration – Rethinking Information and Communication Technologies for Development*. Pangea, Amsterdam. ISBN: 978-90-78289-11-1.
- Bon, A. and Akkermans, H. (2019). Digital Development: Elements of a Critical ICT4D Theory and Praxis. In: Nielsen, P. and Kimaro, H., (Eds.) *Information and Communication Technologies for Development. Strengthening Southern Driven Cooperation as a Catalyst for ICT4D*, IFIP AICT, Chapter 3. Springer Nature Switzerland. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-19115-3_3.
- Bon, A., Gordijn, J., Akkermans, H., de Boer, V., Baart, A., WaiShiang, C., and San Nah, S. (2019). Community-centered, Project-based ICT4 Education in the Field. In Nielsen, P. and Kimaro, H., editors, *Information and Communication Technologies for Development. Strengthening Southern Driven Cooperation as a Catalyst for ICT4D* IFIP AICT, chapter 32. Springer Nature Switzerland. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-19115-3_32.

- Bringle, R. G. and Hatcher, J. A. (1996). Implementingservice learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67 (2):221–239.
- De Boer, V., De Leenheer, P., Bon, A., Gyan, N. B., van Aart, C., Guéret, C., Tuyp, W., Boyera, S., Allen, M., and Akkermans, H. (2012). Radiomarché: Distributed Voice–and Web–interfaced Market Information Systems under Rural Conditions. In *Advanced Information Systems Engineering, Proceedings CAiSE '12 Conference*, pages 518–532. Springer.
- Dingsøyr, T., Nerur, S., Balijepally, V., and Moe, N. B. (2012). A decade of agile methodologies: Towards explaining agile software development. *Journal of Systems and Software*, 85(6):1213–1221.
- Doerflinger, J., Dearden, A., and Gross, T. (2013) A software development methodology for sustainable ICTD solutions. In *CHI'13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, pages 2371–2374. ACM.
- Duffy, J., Tsang, E., and Lord, S. (2000). Service-learning in engineering: What why and how? *Volume*, 5:1.
- Ferrario, M. A., Simm, W., Newman, P., Forshaw, S., and Whittle, J. (2014). Software engineering for ‘social good’: integrating action research, participatory design, and agile development. In *Companion Proceedings of the 36th International Conference on Software Engineering*, pages 520–523. ACM.
- Gordijn, J. and Akkermans, H. (2003). Value based requirements engineering: Exploring innovative e-commerce ideas. *Requirements Engineering Journal*, 8(2):114–134.
- Gottesdiener, E. (2003). Requirements by collaboration: getting it right the first time. *IEEE Software*, 20(2):52–55.
- Group, I. E. (2011). *Capturing Technology for Development. An evaluation of World Bank Group activities in Information and Communication Technologies*, volume 1. The World Bank Group.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2370>.

- Gyan, N. B. (2016). *The Web, Speech Technologies and Rural Development in West Africa, An ICT4D Approach*. PhD thesis, Faculteit der Exacte Wetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Lago, P. and de Boer, V. (2019). Information Sciences Education for a Digital Society and Sustainability. Internal report VU Amsterdam.
- Lopez, D., Franquesa, D., Navarro, L., Sanchez, F., Cabré, J., and Alier, M. (2015) Participatory learning process through ICT4D projects. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, pages 553–557. ACM.
- Songan, P., Yeo, A. W., Hamid, K., and Jayapragas, G. (2006). Implementing information and communication technologies for rural development: Lessons learnt from the ebario project. In *International Symposium on ICT for Rural Development, Faculty of Computer Science and Information Technology, UNIMAS, Kota Samarahan, Sarawak, Malaysia*.
- Von Hippel, E. (2005). Democratizing Innovation: The Evolving Phenomenon of User Innovation. *Journal für Betriebswirtschaft*, 55(1):63–78. Waugaman, A. (2016). From principle to practice: implementing the principles for digital development. *Proceedings of the Principles for Digital Development Working Group*.

PARTE 5

El idioma: llave u obstáculo hacia la educación inclusiva

CAPÍTULO 12

**EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO ECUATORIANO**

Eder Intriago, Jhonny Villafuerte, Johanna Bello y Doris Cevallos
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Palabras clave: Política pública, adquisición de inglés, innovaciones educativas, formación docente

Resumen

La enseñanza del idioma inglés ha producido resultados controvertidos en el sistema de educación superior de Ecuador en la reciente década. Se constata que ha sido casi imposible alcanzar el nivel de suficiencia en inglés que consta como requisito previo a la culminación de los estudios de pregrado. Se observa una persistencia del acceso inequitativo al proceso de calidad para el aprendizaje del idioma inglés en la educación básica y secundaria. Este capítulo presenta, desde el análisis documental, aquellos aspectos concernientes a la política pública, al currículo y los desafíos que tiene la enseñanza de inglés en Ecuador respecto a la superación de la brecha que ha surgido entre las personas que hablan inglés y las que no lo hablan. El capítulo termina con ejemplos de intervenciones educativas que se han implementado en las áreas mencionadas anteriormente con efectos positivos y negativos al nivel universitario.

Introducción

En Ecuador existen 27 dialectos hablados por diferentes grupos étnicos que se encuentran ubicados especialmente en las regiones naturales Sierra y Amazonía. Se reconoce que no toda su población es hispanohablante. Por ello, existen comunidades bilingües que utilizan una de las 14 lenguas diferentes, de las que sólo tres han sido categorizadas como oficiales: castellano, kichwa y shuar (INEC, 2010). No obstante, los miembros de estas etnias hacen uso del español de forma habitual cuando están fuera de sus comunidades (Instituto Nacional de Estadísticas y Censo, 2011).

A pesar de la auto declaración de Ecuador como Nación Multicultural, aun se perciben situaciones de segregación étnica y regionalismo, razón por la que, trabajar la educación en diversidad resulta ser una tarea pertinente en el currículo oculto de la formación inicial docente. Dentro de esta riqueza de lenguas ancestrales, el idioma inglés se lo enseña como lengua extranjera en todos los niveles de formación del sistema educativo a partir del año 2016 (Ministerio de Educación, 2016). Por su parte Vega (2008) y Villafuerte et al. (2018) sostienen que en Ecuador se requiere trabajar de manera intensiva y extensiva aquellos valores, ideas, y concepciones de la cultura inclusiva. Además, ajustar los procesos organizacionales y revisión de las prioridades en los centros escolarizados ha sido promovida debido a que es latente la vida en diversidad, pero en realidad, esto ha sido poco aceptado por la mayoría de los ciudadanos (Bravo et al. 2013).

Se puede especular que Ecuador está en la línea que siguen decenas de naciones alrededor del mundo, respecto a que el conocimiento del idioma inglés podría garantizar el acceso a mejores oportunidades de empleo, estudios o negocios. Alrededor de ello, se han llevado a cabo iniciativas educativas dirigidas a potenciar su enseñanza y aprendizaje desde hace más de tres décadas. Sin embargo, los estudiantes que ingresan a las universidades aún tienen limitado conocimiento del idioma anglosajón. Ante esta situación, emergen las preguntas: ¿Por qué los estudiantes que ingresan a las universidades de Ecuador tienen tan bajo nivel de inglés? ¿Cuán necesario es saber inglés para un estudiante ecuatoriano? ¿Desde qué momento se considera el inglés necesario en Ecuador?

El presente capítulo busca dar respuestas a dichas preguntas, desde aquello que los autores llaman brecha social de acceso a la oportunidad de aprendizaje del inglés. Esto tiene como inicio la aprobación de políticas públicas desacertadas, las que han afectado negativamente la calidad del trabajo del profesorado y no han mejorado la disponibilidad de recursos materiales para su administración y aplicación.

De acuerdo con el marco *Education First* (Gordon, 2014), los ecuatorianos tienen un nivel bajo de inglés, ubicándose en el puesto 65 de 88 países evaluados a nivel mundial. En una investigación periodística del año 2014, se publicó que los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior en Ecuador no tienen el nivel de inglés requerido. En este sentido, los exámenes de ubicación de inglés tomados a estudiantes de nivelación de la Universidad de Guayaquil (2019) revelaron que el alumnado ingresa al primer semestre con el conocimiento promedio de inglés a nivel A1- según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este dato contrasta negativamente con la expectativa planteada en el

Currículo de Lengua Extranjera (2016), que plantea como meta el nivel B1 del MCER al culminar la educación secundaria (Ministerio de Educación, 2016). Así, la descripción general de este nivel de acuerdo con el Consejo de Europa (2001):

El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (p. 26).

Como resultado de la incorporación de la asignatura inglés como lengua extranjera en el currículo nacional de la escuela primaria a inicios del 2017 (Larrea, 2014; Ministerio de Educación, 2016), el nivel de dominio esperado al término del séptimo grado es A2. Este nivel está definido de forma general de la siguiente manera:

El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (p. 26).

En el contexto universitario, se tenía como requisito de graduación de profesionales para todos los campos del conocimiento, alcanzar el nivel B2 del MCER. Sin embargo, las generaciones de alumnado que deberán cumplir esta meta se encuentran aún a mitad de carrera al año 2019, en el que se ejecuta el presente análisis. Este nivel de dominio es conocido como usuario independiente y su descripción es:

El estudiante puede entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Es capaz de relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de cualquiera de los interlocutores. Puede producir

textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones (Council of Europe, 2001).

En la reciente reforma del Reglamento Régimen Académico (2019) se dio un cambio importante en la expectativa de dominio lingüístico del idioma inglés el alumnado de Ecuador. Se baja el nivel esperado de B2 a B1 para todas las carreras universitarias, excepto aquellos programas de formación pedagógica en enseñanza de idiomas o programas de lingüística de lenguas extranjeras. Este cambio surge como resultado de la incoherencia que existió al plantearse un nivel de inglés, que dada las condiciones de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, hacía muy difícil que los aprendientes de inglés la pudieran alcanzar sin tener contacto abundante con el idioma meta, contrario a lo recomendado por autores como Krashen (1981); y hacer uso del idioma extranjero en actividades comunicativas genuinas para que los aprendizajes del aula puedan ser consolidadas fuera de ella (Council of Europe 2001).

Aunque la enseñanza del idioma inglés tomó fuerza de manera oficial desde hace más de 30 años en Ecuador (Nordquist 2017), en la práctica los avances no han logrado aún superar las brechas sociales que históricamente han emergido a partir del acceso inequitativo a servicios de calidad en la educación pública en comparación con la educación privada (Villafuerte 2019).

A este punto, es necesario recalcar que la educación es uno de los factores más influyentes en la construcción de las trayectorias vitales de los individuos y colectivos sociales. Según Jiménez et al. (2009), la exclusión educativa es sufrida por aquellas personas que han sido obligadas por diversos motivos, a abandonar el sistema de educación formal. Lo hacen sin haber desarrollado las competencias profesionales para el ingreso al mercado laboral. La formación determina en gran medida la posición que las personas alcanzarán en el mercado laboral. Este alcanza otras esferas de tipo familiar y comunitario, ya que los niveles de educación de una persona pueden influir en la delimitación de la calidad de vida de su familia (Benito 2010).

Para Tuirán y Ávila (2012), la exclusión laboral puede ser el resultado de la exclusión educativa. Esta delicada situación puede generar limitantes para el desarrollo social de los individuos, ya que corren el riesgo de convertirse en estadísticas de una problemática social y de salud pública (González y Restrepo 2010).

El programa *Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English* CRADLE tenía como objetivo, apoyar la enseñanza del inglés en la secundaria; duró casi 20 años y fue liderado por el consulado británico y el Ministerio de Educación del Ecuador (Calle et al. 2012). Se podría pensar que luego de este tiempo de implementación los resultados serían sobresalientes, sobre todo por el involucramiento de instituciones de alto rango estatal. Sin embargo, medios de verificación de impactos, tales como los resultados de exámenes de inglés aplicados a estudiantes en los últimos grados del bachillerato durante el 2011, fueron de 13 sobre 20 puntos en promedio (Ministerio de Educación 2011).

En el 2013, se introdujeron los clubes educativos, con la esperanza de que la enseñanza del inglés tuviera un toque práctico, pero esta idea no progresó. El problema fue quizás, la falta de profesores de inglés calificados, que pudieran guiar las actividades de manera más didáctica. Recientemente, en el año 2017, el sistema educativo de Ecuador inició con la aplicación del Acuerdo ministerial 0052-14, que ordenó la incorporación de la asignatura inglés al currículo de la educación general básica, es decir desde el segundo grado hasta el séptimo grado.

Aunque es muy temprano para llegar a conclusiones sobre la efectividad de la implementación de esta política educativa, los resultados preliminares de monitoreo efectuados por equipos de investigación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Villafuerte e Intriago, 2018) evidenciaron dificultades muy serias para su aplicación. Esto es debido a que un elemento relevante es lograr que “los educadores brinden a los aprendientes la oportunidad de interactuar con el nuevo idioma en situaciones similares a las que experimentaron al desarrollar su lengua materna” (Matamoros et al. 2017: p. 968), y aquello es posible mediante la enseñanza centrada en el alumno (Intriago et al. 2015), situación que no se ha podido alcanzar, entre otras razones, debido a la persistencia de aulas sobrepobladas de la educación pública, y la poca importancia que el alumnado y sus familias dan a la adquisición del inglés. Entre las deficiencias del sistema educativo ecuatoriano en general, aparece la falta de docentes especializados, incluyendo de forma grave a los de inglés como lengua extranjera (Constante 2016). En las escuelas de educación básica son los mismos profesores generalistas quienes, sin tener la formación metodológica-didáctica necesaria ni un dominio del idioma, intentan enseñar inglés. El escenario empeora en la educación rural. Ante este panorama, y como explicación de esta realidad, es necesario mencionar que los programas de formación de profesores de inglés recién completaron el rediseño de sus nuevas mallas curriculares entre los años 2017 al 2018 (Facultad Ciencias de la Educación 2017), de acuerdo con el nuevo modelo

y visión de Educación Superior implementado en el 2015 (Consejo de Educación Superior 2015).

Los nuevos estándares y cambios en los programas de formación inicial del docente, generan en el futuro docente de inglés de Ecuador estados diversos de ansiedad. Dicho estado sugiere ser un síntoma emocional cuya función es advertir y activar al organismo humano, ante alguna situación de riesgo que puede ser real o probable (Sierra et al. 2006). A este punto, Baeza et al. (2008) sostienen que el rendimiento académico del alumnado universitario se ve disminuido notablemente como efecto de procesos relacionados con la ansiedad frente a las pruebas estandarizadas que deben ser aprobadas de forma progresiva. La ansiedad ocasiona molestias y pérdida en el rendimiento personal y académico del alumnado.

Expectativas y tendencias sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en Ecuador

En Ecuador se percibe que el dominio del idioma inglés permite acceder a mejores oportunidades de trabajo, así como explorar áreas de desarrollo personal y profesional a través de oportunidades de estudio en países de habla inglesa (Educación First 2015). Adicionalmente, saber inglés pone a las personas en ventaja para acceder a información actualizada que se comparte mediante muchos medios digitales propios del siglo XXI (Mikanowski 2018). Está claro que aprender inglés más que importante es necesario.

La enseñanza del idioma inglés en la educación pública de Ecuador ha aplicado el método de Gramática y Traducción (Villafuerte 2019). Por su parte, Calle et al. (2012) sostienen que los docentes de inglés de Ecuador se han enfocado en la enseñanza de la gramática, a pesar de haberse dispuesto en 1993, la aplicación del modelo comunicativo como contribución del proyecto CRADLE (Ministerio de Educación y Culturas de Ecuador 2009). En consecuencia, las clases de inglés han consistido en la presentación de estructuras gramaticales (Calle et al., 2015) pero, durante las clases “apenas se lograba hablar unas pocas palabras en lengua extranjera” (Galán 2012: p.18). La presencia de limitantes operativas y logísticas de la educación pública han conseguido afectar la implementación de la educación personalizada. Las clases se han centrado en la repetición coral de diálogos preestablecidos por el profesorado alejando al aprendiente del enfoque comunicativo.

Según González-Ortiz (2015), uno de los primeros avances concretos en el cambio de la enseñanza del idioma inglés en el sistema de educación de Ecuador tiene que ver con el incremento del número de horas clase por semana, que pasó de 2 a 5. También la introducción del método de respuesta física total en la práctica del idioma inglés en el sistema

de educación básica de carácter público, y la reafirmación del enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés en todos los niveles del sistema de educación.

Finalmente, Villafuerte (2019) sostiene que “al inicio del año 2019 persiste el enfoque tradicional en la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la gran mayoría de los centros escolarizados, de manera especial en los centros públicos” (p. 45). Esto ocurre a pesar de que la política pública normó el uso del modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjero (AICLE/CLIL) a partir del 2016; de manera similar como en escuelas y colegios de Europa (Nikula 2017). Por lo tanto, el reto que propone el nuevo currículo debe superar limitaciones vinculadas a que las clases sigan centradas en explicaciones gramática dadas por el profesor en español.

Metodología

La metodología aplicada en este capítulo es la crítica reflexiva. Se administran las técnicas de análisis de la política pública, propuestas por Darling-Hammond (2010) que considera la calidad de acceso a los servicios públicos, la disponibilidad de la capacidades y talentos para la implementación de las políticas, y la pertinencia en el momento histórico y contexto social. Así, el análisis de las estrategias de intervención, componentes participativos y/o promocionales, la implementación e inserción comunitaria, la intermediación entre el oferente institucional y los beneficiarios. Se señalan también, las soluciones alternativas que implican estrategias diferenciales.

El análisis de la consistencia interna de la política pública en educación y concretamente la enseñanza del inglés en Ecuador toma como factor relevante la duración o temporalidad de la intervención, la etapa del problema en la que se interviene, las metodologías y técnicas de intervención y los objetivos o expectativas de cambio del programa. Por ello, este estudio parte de un análisis documental que contrasta lo observado en el contexto real durante el período 2008-2019 en centros representativos de las escuelas básicas y secundarias públicas y privadas del cantón Manta, Ecuador, y los cambios e implementación de la política pública implementada en el período 2012-2017 para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Ecuador.

Resultados

En las siguientes páginas exploramos el recorrido que transita el estudiante ecuatoriano en su formación de lengua extranjera inglés antes de llegar a la universidad. Mientras presentamos el escenario educativo analizamos tres categorías que son argumento central de este capítulo: (i) políticas educativas implementadas, (ii) desarrollo profesional del profesor, (iii) políticas nacionales que han impactado las oportunidades de acceso a ELT de calidad.

La desigualdad es probablemente, el principal desafío que enfrentan los países de América Latina, siendo la educación una de las áreas donde se ve mayormente reflejado ese desequilibrio, lo que incluye la educación de una lengua extranjera (Education First 2018). Los impactos de la brecha en el acceso al aprendizaje del inglés se concentran en la falta de desarrollo de las competencias de los ciudadanos para acceder a puestos de trabajo, movilidad, participación, y el desarrollo profesional y social.

Entre los efectos que las decisiones en la política pública generan, según Darling-Hammond (2010), están: la calidad de acceso a las experiencias de aprendizaje, profesores preparados con sólidos conocimientos técnicos de su campo de estudio y metodológico-didácticos, y un currículo coherente que refleje fielmente lo que la sociedad necesita de acuerdo con su momento histórico y contexto social. Estos tres efectos permiten analizar los resultados que ha tenido la enseñanza del idioma inglés en las dos últimas décadas y contribuir a la discusión sobre el futuro de estos.

Así, la política pública respecto a la asignatura inglés en Ecuador a criterio de Hornberger (2002), ha tenido fuertes giros estratégicos; los que se vinculan con los estilos de cada gobierno de turno. Así, las primeras leyes para la gestión del Sistema de Educación Pública (SEPU) fueron aprobadas entre los años 1930 y 1940, pero en los planes de estudio correspondientes no se incluyó la enseñanza del inglés como lengua extranjera (British Council 2015).

Desde el inicio de los años 70, se trabajó en la reducción del nivel de analfabetismo en Ecuador, pero hacia la década de los 80, cuando estalló el problema de la deuda externa, el gasto público en educación disminuyó drásticamente, situación que provocó un incremento de la deserción estudiantil y una profunda falta de atención especialmente en la educación rural. Paz y Miño (2010) sostienen que el modelo empresarial de desarrollo en Ecuador se implementa debido a “la presencia de factores externos relativos al modelo neoliberal,

condicionamientos hechos por las instituciones financieras internacionales, y la falta de regulación económica que estimule al sector productivo interno” (p.2).

Según Paz y Miño (2010), fue el presidente Febres Cordero (1984-1988) quien dio inicio al camino empresarial de los servicios públicos. Esta política fue consolidada por los presidentes Durán-Ballén (1992-1996) y Jamil Mahuad (1998-2000). Se suscitan el “salvataje bancario” y la dolarización en el año 1999, aspectos que impulsaron la modernización capitalista del estado que deterioró los servicios públicos.

Paz y Miño agregan que los presidentes Gustavo Noboa (2000-2003) y Lucio Gutiérrez (2003-2005) asfixiaron la seguridad social en Ecuador. Circunstancias tales como la absoluta concentración de la riqueza en pocas familias, llegando a motivar el fenómeno migratorio de la población ecuatoriana hacia Chile, Estados Unidos y Europa entre los años 1995 y 2010. La inestabilidad gubernamental, debido a la presencia de siete gobiernos en una década elevó los índices de riesgo país y afectó su competitividad en la región. En este contexto, la inversión hacia los servicios educativos se redujo en la zona urbana y se abandonó en la zona rural.

Entre los años 2007-2016, durante el gobierno del presidente Correa, la inversión en educación fue elevada gradualmente, siendo la meta destinar el 6% de PIB a la educación, en armonía con los Objetivos de Desarrollo del Milenio para América Latina. La inversión se centró en la construcción de las “unidades educativas del milenio”, la acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la implementación de programas de becas para potenciar las capacidades de los docentes de inglés, y de otros campos de conocimiento priorizados por el plan de desarrollo socioeconómico y el cambio de la Matriz Productiva.

Para Rocío Blanco (2013), la meta es ofrecer educación de calidad; es decir, que ésta logre responder a las diferencias presentes en las comunidades, ofreciendo a la población la oportunidad de alcanzar mejores niveles de competitividad. Asimismo, fueron creadas 4 universidades públicas denominadas universidades emblemáticas, centradas en: desarrollo tecnológico, bellas artes, bio-desarrollo y ciencias de la educación. En estos últimos proyectos se promueve ampliamente alcanzar el dominio del idioma inglés. ¿Pero cuál ha sido la realidad de la educación en el idioma inglés?

Acceso a escenarios de aprendizaje de calidad del idioma inglés

La calidad de educación que tradicionalmente han recibido los estudiantes del idioma inglés en la secundaria está lejos de hacer referencia a la segunda palabra de esta oración. Darling-Hammond (2010) introduce el término escenarios de aprendizajes disfuncionales para referirse a aquellos en los cuales las prácticas metodológicas y didácticas son tan antiguas como las de hace un siglo, y en donde el proceso educativo se sigue viendo como uno que involucra la mera transmisión de datos. Estas estructuras dificultan varios procesos y componentes claves para un aprendizaje efectivo, sobre todo de una lengua extranjera que involucra la interacción entre los aprendientes. Y no se equivoca cuando, por ejemplo, el profesor de inglés tiene clases con hasta 60 estudiantes en un aula, y tiene cinco de esas clases. El lector se puede preguntar ¿puede un profesor enseñar a 300 estudiantes por día? ¿Puede el profesorado llegar a conocer las necesidades de aprendizaje de cada alumno? ¿Puede el docente acompañar de forma efectiva el aprendizaje del alumnado en esas condiciones?

Una clase de inglés con 45 estudiantes significa que si cada alumno pudiera participar en la misma proporción durante 1 minuto, por cinco días de clases, en el mejor de los casos equivale a ¡cinco minutos de contacto o interacción con el inglés por semana!

Décadas de investigación, práctica profesional y reflexión desde lo teórico y lo práctico han confirmado que adquirir y usar un segundo idioma involucra una exposición masiva a la segunda lengua que se estudia (Council of Europe 2001, Elley y Mangubhai 1983, Ellis 2003, Krashen 1981, Krashen et al. 1979). Otro aspecto de la enseñanza del idioma inglés con características disfuncionales ha sido la falta de rigor académico que esta asignatura sufrió versus asignaturas tradicionalmente vistas como importantes o necesarias para la formación de los escolares. En entrevistas a rectores y profesores de colegios públicos, los participantes mencionaron que era muy raro que los estudiantes perdieran el año en la materia inglés (Entrevistas a directores de escuelas fiscales/fiscomisionales, 2016). Para un padre de familia era inconcebible que su hijo se quedara en inglés, “ni el español lo hablan bien” es un dicho ampliamente usado en defensa de sus proles. Esta característica escondida del currículo ha sido aprovechada por estudiantes que saben que en inglés nunca se pierde. Una ruta que explica lo difícil que resulta para los estudiantes ver la relevancia de esta asignatura, la presentan los autores Baldauf, Kaplan, Kamwangamalu, & Bryant (2011) de la siguiente forma: La realidad de que el idioma extranjero no sea ampliamente hablado en la comunidad tiene un impacto en la adopción del enfoque comunicativo, pues su uso queda reducido al uso

artificial en el salón de clase, nunca empleado por los aprendientes más allá del compendio mínimo de temas disponibles en el aula.

Proyecto CRADLE (educación secundaria)

Con el propósito de hacer más accesible el idioma inglés, en el año 1992 el Ministerio de Educación creó la División Nacional de Idiomas Extranjeros. Esta oficina surgió en el marco del convenio con British Council con el propósito de crear el Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of the English (CRADLE) (Haboud 2009). Con ello, la asignatura lengua extranjera inglés fue integrada al currículo de la educación secundaria pública de Ecuador entre los años 1992 hasta el año 2009. Aunque este programa creó una serie de textos que tomó en cuenta la realidad de Ecuador, incluyendo en sus textos ciudades y provincias, personajes históricos, política, deportes y demás, de este país (CRADLE 1993), su ejecución puso énfasis en la explicación de las reglas gramaticales y el rellenado de las actividades que se encontraban en las unidades del texto *Our World Through English*. Además, estos contenidos eran explicados por el profesor de inglés mayoritariamente en español. En promedio, los estudiantes desde el primer año de la secundaria hasta el tercero de bachillerato recibían entre 3 y 5 horas/clases por semana (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

El programa CRADLE fue ejecutado hasta el año 2008. Sus objetivos fueron “innovar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, y dotar de infraestructura adecuada para el desarrollo del nuevo currículo” (López 2011: p.41), y su accionar se centró en Quito, la ciudad capital del país.

El inglés en la escuela primaria

Aunque la asignatura idioma inglés no aparece como obligatoria hasta el año 2016 (Larrea, 2014), muchas escuelas primarias del tipo privado, ya la ofrecían desde hace muchos años. En las escuelas públicas y en las privadas, la asignatura lengua extranjera inglés ha tenido un recorrido y evolución distintos, y es por allí donde se puede empezar a reflexionar sobre el inicio de la ruta de desigualdad en el acceso a la enseñanza de calidad del idioma inglés.

Antes de que la asignatura inglesa fuera incorporada al currículo de la escuela primaria, estas ofrecían clases a través del profesor de educación básica, quien daba clases cortas,

principalmente centradas en la memorización de listas de vocabulario por temas (Entrevista a profesor inglés anónimo, 2016). El profesor de educación básica está capacitado para ayudar al estudiante a aprender las asignaturas bases de segundo hasta séptimo grado de educación básica. Por su función y mayor contacto con los estudiantes, este docente tradicionalmente ha sido quien ha impartido las asignaturas: inglés, música, computación y cualquier otra que se fue agregando al currículo con carácter de extraordinaria. No había presupuesto para contratar profesores especializados.

En marzo del año 2000, el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo Ministerial 746, por medio del cual, se acordaba que la asignatura idioma inglés se enseñase desde el primer grado hasta el séptimo grado de educación básica como una asignatura electiva en base a las posibilidades de cada institución educativa en términos de recurso humano o económico. En el mismo documento se especifica que, aparte de la asignatura inglés, también existían las electivas música, artes manuales y educación física. Y es el director quien decide las asignaturas que se ofrecen en la escuela a su cargo. A través de varios diálogos establecidos con directores de escuelas públicas y fiscomisionales, se conoce que la clase electiva menos escogida era inglés, principalmente porque los profesores carecían de dominio del idioma y de didáctica para su enseñanza (directores de escuelas públicas / fiscomisionales 2016). En las escuelas particulares o privadas, la enseñanza del idioma inglés ha sido distinta. Dependiendo del nivel socioeconómico de la escuela particular, estas ofrecían desde 2 horas clases/semana hasta las que permitía el currículo como máximo. Así, la asignatura lengua extranjera ha constado generalmente de 5 horas de clase/semana desde el nivel preescolar hasta el nivel secundario. En algunos centros bilingües se ha ofertado la carga de 20 horas clases/semana de inglés, que incluyó asignaturas impartidas en ese idioma, principalmente: Social Studies, Natural Environment Sciences, Computer science, Contemporary Issues, entre otras (Villafuerte 2019).

A partir del año 2016, se regula normativamente la enseñanza del idioma inglés en todos los establecimientos de educación pública de Ecuador a partir del segundo año de educación básica hasta el final del bachillerato (Larrea 2014). El acuerdo ministerial emitido tiene como fin que se dispongan en las instituciones educativas, profesorado y alumnado al cumplimiento de la meta, que es lograr que los estudiantes al culminar la educación secundaria tengan el dominio del idioma inglés al nivel B1 del MCER. Ecuador pasó a formar parte de la larga lista de países que en los últimos años introdujeron el inglés como asignatura obligatoria a los

niveles de educación primaria y secundaria (Canh y Mai Chi 2012, Chen 2013; Chen 2012, Kang 2012).

El Profesorado de Inglés

Dentro de las políticas educativas de una nación, aparecen las normas concernientes a la preparación de futuros docentes en el campo de las lenguas extranjeras como acción de reivindicación y equidad, y como estrategia nacional dirigida a elevar la competitividad de su población (Intriago et al. 2016, Villafuerte et al. 2018). Para abordar el estudio de la formación de docentes de la asignatura inglés como lengua extranjera en Ecuador, es necesario hacer la revisión de documentos tales como el Plan Decenal de Educación (2006-2015), cuyo objetivo ha sido: mejorar la calidad de la educación y fortalecer la institucionalidad educativa a nivel nacional.

Para la mejor comprensión del proceso de formación de docentes en Ecuador, se indica que existen dos tipos de instituciones encargadas de ofertarla: (1) los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) encargados de formar docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica, y (2) las Facultades de Filosofía y Educación donde se forman los docentes de Educación primaria, secundaria (Villafuerte 2019).

El Ministerio de Educación ecuatoriano evaluó los conocimientos de 5.000 docentes de inglés en el año 2012, cuyos resultados revelaron que el 2,4% de los evaluados obtuvieron el nivel B2 del MCER (2002) mediante la prueba First Certificate de Cambridge University. Fueron acreditados como docentes de inglés del Magisterio Nacional, pero la gran mayoría no pudo ser acreditada y debió iniciar planes de contingencia (Calle et al. 2012). Entre las medidas implementadas para superar la carencia de profesorado de inglés capacitado, se diseñó y puso en marcha el Programa de Becas “Go Teacher” en el año 2013 (República de Ecuador 2015b). La meta de este programa fue facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas y didáctico metodológicas de los docentes mediante pasantías y capacitaciones en universidades de Estados Unidos y del Caribe. Adicionalmente, el programa Go Teacher ofreció la oportunidad de estudiar la maestría en currículo e instrucción en inglés como segunda lengua en la Universidad Estatal de Kansas de los Estados Unidos (República de Ecuador 2015b). Estas iniciativas en un inicio buscaron crear profesionales especializados en currículo y metodologías para actuar como replicadores al retorno al país, ya sea involucrándose en las

escuelas y colegios, o en las universidades con programas de formación de profesores de lenguas extranjeras.

No hay suficiente personal para cubrir la demanda de profesores de inglés en las escuelas

Un problema que surgió con la entrada en vigor del Acuerdo Ministerial 52-14 fue la falta de profesores de inglés. Entre los años 2016 y 2017, el gobierno ecuatoriano invitó a profesores nacionales y extranjeros con buen dominio del idioma inglés para suplir estas plazas. Muchos graduados de programas de pregrado de diferentes partes del mundo y del país se integraron a este proyecto. Sin embargo, por limitaciones de presupuesto y de su gestión, el programa fue cancelado.

En el largo plazo, la solución está en los programas de formación de profesorado que las universidades localizadas en el país ofrecen en la actualidad o puedan ofrecer en el futuro, y las políticas para atraer a los aspirantes a estos programas. Vale la pena resaltar, que las universidades deben mirar cuidadosamente, que los programas realmente preparen al profesorado para que pueda guiar eficientemente el aprendizaje del inglés desde los primeros grados de formación escolar. Una revisión de programas rediseñados de tres universidades de la región litoral del país reveló que las carreras rediseñadas tienen una mayor proporción de componentes formativos hacia la preparación de un profesor de secundaria. Por ejemplo, en todas estas universidades se omiten asignaturas tales como enseñanza de lectura en inglés, phonics, relación lectura-ortografía-fonología, uso de recursos lúdicos, o CLIL en la escuela (ULEAM, UNEMI, UG, 2019).

Cambios en el currículo de la asignatura inglés de Ecuador: una mirada desde la práctica docente

Que los estudiantes en promedio ingresen a las universidades con un nivel de inglés equivalente a MCER A1, significa que las decisiones tomadas no han funcionado, o que requieren de mayor plazo para su implementación. La pregunta que atraviesa todo este capítulo es sobre: ¿A qué se atribuye el pobre desempeño de los aspirantes universitarios en relación con el currículo y elementos relacionados? La respuesta podría ser que los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior provienen de diferentes realidades educativas.

Hasta el año 2016, el currículo ecuatoriano establecía que los estudiantes ecuatorianos recibían clases a partir del octavo año hasta el doceavo año de la secundaria, mientras que otros estudiantes provienen de colegios privados bilingües.

El desafío que recibe la universidad como institución que busca dotar de competencias, conocimientos y habilidades a los futuros profesionales, también involucra vestir de competencia comunicativa no sólo en el idioma materno sino también, en una lengua extranjera. Se busca garantizar la comunicación más allá de las fronteras locales, y materializar la aspiración de los países, respecto a que sus ciudadanos puedan interactuar y desenvolverse económica, lingüística y políticamente en el gran escenario mundial.

Para responder a ese desafío, el Sistema de Educación Superior se revistió con nuevas expectativas de excelencia académica. En consecuencia, las universidades y escuelas politécnicas del país empezaron campañas de rediseñar sus programas académicos a fin de cumplir con la nueva visión de universidad albergada por el Consejo de Educación Superior y el Gobierno de turno. Los rediseños de los programas universitarios introdujeron innovaciones curriculares como los Proyectos Integradores de Saberes (PIS) entre los años 2016-2018. Los PIS buscan articular al profesorado de un nivel de forma que colaborativamente integre actividades formativas y de investigación, mientras los estudiantes realizan sus prácticas preprofesionales en torno a un proyecto de naturaleza práctica.

En las carreras de formación de profesores de inglés, el profesor y sus estudiantes tienen la oportunidad de usar el idioma meta para crear, desde reportes de información recogida a través de instrumentos de investigación, hasta el informe final del proyecto integrador de saberes (PIS). Así, en casos de estudio trabajados en una universidad de la región Litoral, Villafuerte et al. (2018) sostienen que los profesores de inglés en formación se mueven por diferentes tareas y actividades que les permiten, acercarse a la realidad socioeducativa, política pública y prácticas docentes en tiempo real. Los futuros docentes llevan un proceso de complejidad progresiva articulado desde prácticas de investigación educativa cualitativa y cuantitativa, pero, sobre todo, el alumnado analiza la problemática y propone rutas de solución para su futura práctica profesional. Esta ruta incluye el uso de las tecnologías de la información y comunicación como una de las innovaciones del proceso de formación inicial docente (Villafuerte 2017).

En los últimos 4 años, investigadores ecuatorianos como Farfán, Villafuerte, Romero e Intriago (2017) y Cevallos et al. 2016, entre otros, han dirigido investigaciones que aportan al

mejor uso de las TIC en los procesos de formación del profesorado de lenguas extranjeras. Sin embargo, es necesario ampliar la cobertura de proyectos de investigación educativa que se centren en la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes de educación básica y el bachillerato, el trabajo con estudiantes con discapacidad, el uso de TIC en realidad rural y suburbana, en coherencia con los propósitos de la Agenda Educativa Digital 2017-2021 de Ecuador. Esta última propone que se disponga de mecanismos de acompañamiento didáctico y técnico para el desarrollo de innovaciones educativas a partir de la utilización de tecnología educativa (Ministerio de Educación 2017).

Para que la experiencia tenga mayor efectividad, se requiere incrementar el contacto directo e interactivo del alumnado en los procesos de aprendizaje desde las etapas introductorias de un tema hasta la etapa de evaluación del aprendizaje (Fernández y Torres, 2015). En este sentido, las Webs 2.0 y 3.0 (chat, wikis, blogs, etc.) pueden acercar al aprendiente a ambientes de práctica similares a la realidad de una comunidad angloparlante, asunto que tiene el potencial de motivar al alumnado al aprendizaje de esa lengua meta (Cevallos et al. 2017).

Conclusión

Aunque la literatura indica avances importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Ecuador, cuando se entrevista y observa a los docentes en ejercicio, los datos colectados revelan que ellos desconocen de estas incorporaciones.

Los esfuerzos realizados desde la política pública para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés generan nuevos retos en torno a la accesibilidad a servicios de educación de calidad en todos los niveles del sistema de educación pública de Ecuador.

La implementación del currículo de inglés en 2017 incorpora ajustes que podrían ayudar a los estudiantes de las escuelas básicas a establecer las bases lingüísticas de lectura-escritura, la adquisición del vocabulario y la pronunciación, entre otros, para hacerse de conceptos y teorías, y realizar procesos cognitivos más demandantes que son vistos en la educación secundaria. Estas mejoras incluyen textos nuevos articulados a la enseñanza de lenguas basadas en contenidos, que en el caso ecuatoriano se ha materializado en el modelo AICLE.

En cuanto a los procesos de formación inicial del docente de inglés, se han iniciado cambios de fondo para mejorar los servicios de las instituciones de educación superior desde las funciones reconocidas como la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. En

este sentido, ya existen programas en vigencia que forman y entrenan a los futuros docentes. Aunque la primera cohorte se graduará después de dos años de la publicación del presente texto, pronto aplicarán los frutos de las nuevas políticas, cambios curriculares y formación docente, siendo la expectativa que se aporte a la reducción de la brecha que ha persistido en el acceso a educación de calidad.

Referencias

- Acuerdo ministerial 0052-14, (2014). Recuperado de ([Mikanowski, 2018](#))
- Gordón, A. (2015). Latinoamericanos tienen bajo nivel de inglés y Ecuador no es la excepción. *El Comercio*. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/tendencias/ecuador-niveldeingles-latinoamerica-idiomasyeducacion.html>
- Baeza, J. C., Balaguer, G., Belchi, I., Oronas, M., & Guillamón. N. (2008). *Higiene y prevención de la ansiedad*. Ediciones Díaz de Santos. P.209. En: ProQuest Ebook Central. P
- Benito, J. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3), 17-24. En: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173002.pdf>
- Blanco, R. (2013). Escuelas inclusivas. Ministerio de Educación del Ecuador. OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Bravo, S., Villafuerte, J., & Ormaza, Y. (2013). Barreras de acceso al sistema educativo regular para niños, niñas y adolescentes con discapacidad física en la ciudad de Manta, Ecuador. *Revista San Gregorio*, 5(1), 15-20.
- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., y Cabrera, P. (2012). Los docentes de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17
- Calle, A. M., Argudo, J., Cabrera, P., Calle, M. D., & León, M. V.; (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *Maskana*, 3(1), 53-68.
- Cevallos, J., Intriago, E., Villafuerte, J., Molina, G., & Ortega, L. (2016). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language: A Case Study of Ecuadorian College Students. *Teaching English*, 10(2), 100-113.

- Council of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education*. New York: Teachers College Press.
- Directores de escuelas fiscales/fiscomisionales. (2016). In Intriago E. (Ed.), *Entrevista directores de escuelas*
- Education First. (2018). *Índice del dominio del inglés de EF*. New York: EF.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67. doi:10.2307/747337
- Ellis, R. (2003). *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Farfán, G., Villafuerte, J., Romero, A., & Intriago, E. (2017). Tecnologías de apoyo para el fortalecimiento de las destrezas comunicativas en lenguas extranjeras estudio de caso: filmes cortos producidos por futuros docentes de inglés. *Revista de tecnología educativa Pixelbits*, 51(1), 183-195.
- Fernández, J. M., & Torres, J. A. (2015). Teacher attitudes and best practices with ICT faculty Adult Continuing Education in Andalusia. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 33-49.
- Galán, M.E. (2012). Introducción de una lengua extranjera en edad infantil. (Trabajo de titulación en la Universidad Int. de Rioja). Facultad de Educación. España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/491/Galan.MariaEsther.pdf?sequence=1>
- González, J., & Restrepo, G. (2010). Prevalencia de felicidad en ciclos vitales y relación en redes de apoyo en población colombiana. *Revista de Salud Pública*, 12(2), 228-238. En: <https://www.scielo.org/article/rsap/2010.v12n2/228-238/>
- González-Ortiz, M.L. (2015). La enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés: métodos y estrategias. *Monográfico Santiago*, 1(1), 145-163.
- Haboud, M. (2009). Teaching foreign languages: A challenge to ecuadorian bilingual intercultural education. *International Journal of English Studies*, 9(1), 63; 80.

- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC. (2010). Censo de población año 2010.
- Intriago, E., Morales, M.A., y Soto, K. (2015). *English Language Teaching in Ecuador: An Analysis of its Evolution within the National Curriculum of Public Primary Schools*. Ecuador: Editorial UTMachala.
- Intriago, E., Villafuerte, J., Morales, M., Lema, A., & Echeverría, J. (2016). Google apps for the development of reading and comprehension of university students. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 21-32.
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. *Revista de Curriculum y Formación de profesorado*. 13 (3).
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Los Angeles: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *13*(4), 573; 582. doi:10.2307/3586451
- López, B. (2011). Diseño de ejercicios aplicados en un aula virtual para la capacitación y refuerzo de la pronunciación del inglés a docentes del área de inglés de las unidades educativas del milenio.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley Organica de Educacion Intercultural*. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Matamoros, J.A., Rojas, M.A., Pizarro, J., Vera, S., & Soto, S.T. (2017). English Language Teaching Approaches: A comparison of the Grammar-Translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. *Theory and Practice in Language Study*, 7(11), 965-973.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Agenda Educación digital. En: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/AgendaEducativa-Digital.pdf>

- Ministerio de Educación. (2016). *English language curriculum*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador (2009). El Proyecto CRADLE. Informe final. Recuperado de <http://www.lppuerj.net/olped/Mec/cradle/p1.htm>
- Paz, J., y Miño, C. (2010). Ecuador: Las décadas “neoliberales”. En prensa: Diario El Telégrafo. Recuperado de <http://connuestraamerica.blogspot.com.es/2010/04/ecuador-las-decadas-neoliberales.html>
- Profesor inglés anónimo. (2016). In Soto S., Intriago E.(Eds.), *Entrevista 6*
- Universidad de Guayaquil. (2019). *Informe de actividades departamento de idiomas 2019*. Reglamento del régimen académico, (2019). En: http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=234533
- República del Ecuador. (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador LOEI. Reforma. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/ley-organica-deeducacion-intercultural-loei/>
- República del Ecuador (2015b). Go teacher. Programa de Becas para entrenamiento de docentes de inglés en Ecuador. Instituto del Talento Humano de Ecuador. Recuperado de http://www.fomentoacademico.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/02/boletin_mensual_enero_2015.pdf
- Rojas, M.A., Villafuerte, J., & Soto, S. (2017). Collaborative Work and Technological Means for Improving Learners' English Language Writing Production. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for ITEC 2017*(1), 92-105.
- Tuiran, R., & Avila, J. L. (2012). Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?1. Retrieved August 14, 2019, from Revista Este País website: <https://archivo.estepais.com/site/2012/jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-%c2%bfcuantos-son-%c2%bfquienes-son-%c2%bfque-hacer/>
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59.

- Villafuerte, J. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: propuesta de intervención educativa. Tesis doctoral. Programa de Psicodidáctica y didácticas específicas. Universidad del País Vasco.
- Villafuerte, J., Macías, F., & Mendoza, M. (2018). Psychological profile of the tourist entrepreneurs, a practical approach to educate into the complexity in Ecuador. En J. Villafuerte, F. Mendoza, N. Rezavala, & B. Moreira. *Educación desde la complejidad para la escuela del siglo XXI*. Ecuador: Edit. Mar Abierto.
- Villafuerte, J. (2017). Innovaciones al proyecto integrado de saberes. *Revista RUNAE*, 3(2), 141-159.
- Villafuerte, J., Intriago, E., & Romero, A. (2018). Promoción de la comprensión lectora interactiva en idioma inglés. *Revista Refcalie*, 6(2), 49-68.
- Villafuerte, J., & Benítez, R. (2018). Competencias del profesional de la administración y finanzas para una economía basada en el conocimiento. *Revista Educación*, 42(2), 1-20.
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva*, 1(1), 119-139.

CAPÍTULO 13

**EL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA
¿UN RETO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA?**

Marco Tulio Artunduaga-Cuéllar y Lisseth Sugey Rojas-Barreto

Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia

Palabras claves: Competencia Comunicativa, Marco Común Europeo, bilingüismo, inglés, Plan Nacional de Bilingüismo, Colombia.

Resumen

El propósito de este capítulo es dar a conocer los resultados más destacados de un estudio de investigación de tipo evaluativo, cuyo objetivo principal es establecer el impacto de los cursos de Inglés Institucional de la Universidad Surcolombiana, en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, de los estudiantes de los diferentes programas académicos de la universidad, así como analizar dicho impacto desde el lente de las metas propuestas por las políticas de bilingüismo en Colombia. Los datos fueron arrojados por una encuesta a nueve docentes y 256 estudiantes participantes, un examen de suficiencia clasificatorio a los 256 estudiantes, y una entrevista a los 9 docentes. Entre los hallazgos sobresale un muy bajo nivel de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes que tomaron la prueba, ya que la gran mayoría obtuvieron un nivel A1 – principiante, comparado con el nivel B2 esperado por el estado colombiano en sus políticas nacionales. Asimismo, emerge una lista de debilidades de los cursos de inglés institucional, que se deben tener en cuenta en pro del mejoramiento de dichos procesos educativos en nuestra institución.

Introducción

Las bases para el bilingüismo como política educativa en Colombia aparecen con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y toman forma con la creación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019, mediante el cual el Estado reconoce que “ser bilingüe es tener

más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.” (Ministerio de Educación Nacional – MEN – 2005). Es así que dicho programa “se propone responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, aspira a formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe, y promueve y protege el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera” (MEN 2005). El PNB basa su propuesta, entre otras consideraciones, en el hecho de que durante los seis años que dura la Educación Básica y Media en el país, un estudiante toma en promedio 720 horas de inglés, tiempo más que suficiente para alcanzar un nivel alto de dominio del idioma -entre B2 y C1- de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia – MCE. Para el caso específico de la educación superior, el PNB establece que todo estudiante universitario al terminar sus estudios profesionales debe acreditar un nivel de inglés B2 de acuerdo con el MCE.

Dentro del contexto anterior, el presente capítulo presenta los hallazgos más destacados de un estudio investigativo financiado por la Universidad Surcolombiana (USCO) y llevado a cabo en el contexto de los cursos de inglés institucional que deben aprobar los estudiantes de los programas de pregrado – distintos a la Licenciatura en Inglés – de la mencionada universidad. El propósito general de esta investigación era indagar sobre el impacto de los cuatro niveles de inglés – que se deben tomar como requisito de grado – en el desarrollo de la competencia comunicativa en dicho idioma, y verificar hasta qué punto los estudiantes universitarios estaban alcanzando el nivel B2, exigido por el PNB.

Por otro lado, a partir del lanzamiento del PNB y basados en la controversia generada por este, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha una serie de programas y estrategias de bilingüismo como política educativa nacional, haciendo inversiones multimillonarias en recursos, programas de capacitación docente y convenios internacionales. Sin embargo, la realidad evidenciada por diferentes académicos (González 2007, Usma 2009), y particularmente por el presente estudio son muestra de que las metas establecidas por el MEN aún se encuentran bastante lejos de ser alcanzadas y en el caso concreto de quienes terminan sus estudios universitarios, su nivel de dominio del inglés se sitúa muy por debajo de lo esperado.

El panorama del bilingüismo en Colombia

Como parte de los retos que fenómenos como la globalización y la ampliación del mercado laboral le han dejado a nuestro país está la capacitación de una fuerza de trabajo que pueda

hacerle frente a dichos retos a través del manejo de una lengua extranjera, así como del uso de las tecnologías de comunicación. Siendo el inglés el idioma universal por excelencia, y el más usado para las diferentes relaciones económicas y laborales, el gobierno nacional, a través de sus políticas nacionales, ha puesto en marcha diferentes iniciativas que apuntan a convertir a nuestra nación en un “país bilingüe”. Una de las iniciativas más polémicas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional es el “Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia 2004-2019”, cuyo objetivo principal era “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global, y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN 2006: p.6). Dicho programa contó con la colaboración de diferentes organizaciones internacionales, entre las que se destacan el Consejo Británico, así como con académicos de diferentes universidades colombianas. Como su nombre lo indica, el programa se diseñó para ser ejecutado entre los años 2004 y 2019, con una política de capacitación en el idioma inglés de arriba hacia abajo. Es decir, capacitando a los profesores para que ellos a su vez capaciten a sus estudiantes. Como se dijo previamente, el programa causó controversia por las siguientes razones:

En primer lugar, la meta de que para el año 2019 el país se convertiría en un estado bilingüe fue considerada como inalcanzable, entre otros factores por las condiciones disímiles de las instituciones educativas privadas y públicas. Es decir, a diferencia de muchos colegios privados, los colegios oficiales no cuentan con los mismos recursos económicos, tecnológicos, ni espacios apropiados que les viabilice alcanzar dicha meta. Tampoco había (y aún no hay) suficientes docentes capacitados para enseñar inglés, especialmente para el primer ciclo educativo-primaria (González 2007, Usma 2009).

Autores como De Mejía (2006) y Fandiño, Bermúdez & Ramírez (2014) sostienen que en el PNB se dejaron de lado otro tipo de proyectos bilingües enfocados en la educación para las etnias (etnoeducación). Por otra parte, González (2007) critica al PNB por desconocer las diferentes variedades del inglés y favorecer la hegemonía del inglés británico y su cultura, por ende, este plan no se muestra abierto al uso de materiales escritos en “inglés colombiano”, es decir por autores colombianos y centrados el contexto nacional y regional.

Dentro del PNB surge el documento “Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera” (MEN 2006) que presenta una serie de lineamientos – basados en la escala del MCE – sobre los diferentes niveles de competencias comunicativas en lengua extranjera esperados, para los ciclos educativos en el país (primaria, secundaria y universidad). Lo

anterior también fue cuestionado por algunos académicos, bajo la premisa de que no se tuvo en cuenta la realidad colombiana, específicamente el multilingüismo y multiculturalismo presente en nuestro país (Zárate, J & Álvarez, J. A. 2005, Guerrero & Quintero 2009; Rojas 2010; Vargas et al. 2011). Adicional al hecho de que en dicho documento la interculturalidad y el desarrollo de la competencia intercultural son escasamente mencionadas (Barletta 2009, Rojas 2019).

Las políticas sobre bilingüismo en Colombia no son algo reciente, ya que la enseñanza del inglés es obligatoria en las instituciones educativas a partir de la básica primaria (Ley 115 de 1994). Es importante señalar que con cada cambio de gobierno surgen nuevos planes, políticas y estrategias para fomentar el bilingüismo, que parecen desconocer lo que se venía haciendo en las administraciones anteriores, generándose así una evidente falta de coherencia y continuidad de tales políticas con resultados negativos en el logro de los objetivos de los planes de bilingüismo. En la siguiente tabla se evidencia la superposición de dichos planes y surge el interrogante en torno a la utilidad de poner en marcha un plan sin que el anterior haya concluido y mucho menos se haya evaluado su efectividad, sus logros y los aspectos por mejorar.

Un estudio del Consejo Británico del 2015 señala que todas las iniciativas del Ministerio de Educación Nacional simbolizan esfuerzos valiosos aunque ambiciosos, puesto que a pesar de que se ha avanzado en el proceso, el objetivo de alcanzar una población bilingüe para el 2019 es sin duda algo inalcanzable. Así mismo, el citado documento señala entre otros aspectos que “en 2012, dos terceras partes de los estudiantes que ingresaron a la universidad tenían un nivel de inglés de A1 o menos, según los resultados de pruebas estandarizadas.” (2015 p.7). Lo anterior es un claro indicador de las pocas posibilidades de alcanzar las metas establecidas.

Tabla 1: Del “Programa Nacional de Bilingüismo” hasta “Colombia Bilingüe”.⁵⁰

PROGRAMA / POLÍTICA	OBJETIVO
Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019	Lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables, MEN,

⁵⁰ Fuente: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/grupos-investigacion/ciencias-sociales/giae/normas-reformas>

	2006.
Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) – 2010-2014	Desarrollar competencias comunicativas en inglés en educadores y estudiantes del sistema educativo para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento, MEN, 2012.
Ley 1651, 2013: Ley de Bilingüismo	Modificar los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación en lo relacionado con las lenguas extranjeras y se le da prelación al fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales.
Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well! 2015-2025	Contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025, MEN, 2014.
Colombia Bilingüe 2014-2018	Contribuye a que tanto docentes como estudiantes del sistema educativo se comuniquen mejor en inglés; el dominio de este idioma les permitirá a los estudiantes y docentes colombianos tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, inclusive en Colombia, MEN, 2016.
Para el año 2019 se espera tener los siguientes niveles de competencia comunicativa en el idioma:	

Tabla 2: Niveles de Inglés tomado de Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés 2006.

Niveles Según el Marco Común Europeo de Referencia	Nombre Común del nivel en Colombia	Nivel Educativo en el que se espera desarrollar	Metas para el sector educativo al 2019
--	------------------------------------	---	--

A1	Principiante	Grados 1-3	
A2	Básico	Grados 4-7	
B1	Pre-intermedio	Grados 8 -11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados en educación media.
B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo para docentes de inglés. Nivel mínimo para egresados de otras carreras.
C1	Pre-avanzado		Nivel mínimo para los nuevos egresados de las licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

La Tabla 2 ilustra los niveles de inglés que se espera alcanzar en cada uno de los niveles educativos en Colombia tomando como referencia lo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia.

El estado del inglés en la Universidad Surcolombiana

La Universidad Surcolombiana es una institución de educación superior acreditada de alta calidad⁵¹, que tiene como parte de sus propósitos institucionales “formar profesionales competitivos a nivel nacional e internacional, para lo cual se hace necesario que sus estudiantes alcancen niveles de competencia comunicativa en un idioma extranjero”, que les permita, entre otras cosas, una mayor participación en el mercado laboral global y una mejor comunicación intercultural. En ese sentido, el Consejo Superior Universitario, mediante el

⁵¹ Distinción obtenida mediante resolución 11233 de 2018 emanada del MEN.

Acuerdo 065 de 2009⁵², establece como uno de los requisitos para optar el título profesional el “demostrar competencia en un idioma extranjero, certificada por la dependencia de la Universidad autorizada para el efecto”, en este caso la Licenciatura en inglés.

El citado acuerdo, en su artículo 4, faculta a la Licenciatura en inglés para que a partir del primer periodo académico del 2010 les realice a todos los estudiantes de grado admitidos al primer semestre un examen clasificatorio en lengua extranjera, que los ubica en uno de los cuatro niveles de inglés que se dictan en la universidad. Además, en el artículo 5 se establecen las opciones para que los estudiantes obtengan la certificación de competencia comunicativa en idioma extranjero, entre las que están “adelantar y aprobar cada uno de los cuatro cursos que se ofertan, o los que requiera según el resultado del examen clasificatorio”. En el artículo 6 se establece además que los cuatro niveles de inglés “reflejarán claramente las competencias lingüísticas de los niveles A1.1, A1.2., A2.1, A2.2, del Marco Común Europeo.”

Como se puede ver, a pesar de que el MEN establece que el nivel que deben evidenciar los profesionales graduados de carreras diferentes a las licenciaturas en idiomas es B2, la USCO de manera autónoma – y por qué no decirlo realista – establece que el nivel que deben demostrar sus graduados es A2.2, lo que corresponde de acuerdo con el MEN a un nivel básico equivalente al logrado en séptimo grado de Educación Básica Secundaria.

Debido a que el programa de Licenciatura en Inglés – al cual nos encontramos adscritos – es responsable de la elaboración de la programación, oferta, desarrollo y evaluación de los cursos de lengua extranjera y además de certificar la competencia comunicativa en dicho idioma, consideramos pertinente realizar un estudio investigativo cuyo objetivo general fue establecer el impacto de los cursos de inglés institucional de la USCO en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera de los estudiantes de los diferentes programas académicos de la universidad. Para lograr lo anterior nos propusimos los siguientes objetivos específicos: (i) diagnosticar el nivel de competencia comunicativa en inglés alcanzado por los estudiantes que realizan los cuatro cursos ofrecidos en la USCO (ii) identificar las fortalezas y debilidades de los cursos de inglés institucional de acuerdo con las percepciones de profesores y estudiantes.

⁵² Reglamenta el literal C del artículo 33 del Manual de Convivencia Estudiantil (Acuerdo 049 de 2004) y establece el inglés como el idioma extranjero en el que los estudiantes de la Universidad Surcolombiana podrán demostrar competencia comunicativa.

La Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa (en adelante CC) es un concepto acuñado por Hymes (1972) que surge a finales de los años setenta del pasado siglo, como reacción a enfoques tradicionales como el de Chomsky (1965), quien presentaba la competencia lingüística como el modelo ideal para cualquier hablante. La principal crítica hecha por autores como Kramsch (2006) a estos enfoques “tradicionales” es que se centraban en la memorización de reglas gramaticales y la traducción palabra por palabra de frases descontextualizadas.

Entre los modelos más conocidos de CC están el de Hymes (1972), el de Canale and Swain (1980), y el de Van Ek (1986). El modelo de Hymes añadía a la competencia lingüística la competencia textual o sociolingüística, definida como la habilidad de discernir cuándo y de qué manera se usaba el idioma en contextos específicos. Por su parte, Canale & Swain (1980), en Norte América, elaboraron la idea de CC para el contexto de la enseñanza de segundas lenguas (Byram 1997: p.9). Este modelo de CC se compone de tres competencias: la sociolingüística, gramatical y estratégica. Para Canale and Swain (1980), la enseñanza de la CC se centra en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para llevar a cabo una comunicación significativa en el idioma objeto de estudio, en situaciones concretas, y su objetivo principal ha sido alcanzar intercambio de información efectivo entre los interlocutores. Finalmente, en el contexto europeo, el modelo de Van Ek (1986) adiciona a las competencias propuestas por Canale y Swain la competencia sociocultural y la competencia social. Años después, con la creciente aceptación de los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras centrados en la comunicación surgen otros modelos de CC de gran impacto tales como los de Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996), Celce-Murcia et al. (1995), entre otros.

Como se puede apreciar, con el pasar del tiempo, los modelos de CC le han dado más relevancia a los aspectos socioculturales de la comunicación. Para Richards y Platt (1992), por ejemplo, la competencia comunicativa es la habilidad no sólo para aplicar reglas gramaticales de un idioma para formar frases gramaticalmente correctas, sino para conocer cuándo y cómo usar estas frases. Dicha competencia, asimismo, envuelve las aptitudes necesarias para que un individuo use todos los sistemas semióticos, los cuales están disponibles como parte de una comunidad socio cultural. No obstante, algunos investigadores han señalado que la mayor preocupación de la CC ha sido la efectividad del intercambio de información, en cómo el lenguaje es transmitido y entendido por los interlocutores (Byram 1997, Zhou 2011) y se sigue

relegando la exploración de la cultura, que es requerida para facilitar y darle sentido a la manera como el intercambio de información es desarrollado efectiva y apropiadamente en diferentes contextos culturales (Corbett, 2003). Es por lo anterior, que diversos autores como Byram (1997), Sercu (2005), Larzén-Östermark (2008), Zhou (2011) y Rojas (2018) afirman que la noción de CC debe ser ampliada para incluir la de competencia intercultural y formar lo que se conoce como la competencia comunicativa intercultural (CCI).

Metodología

Dentro del marco de la investigación cualitativa (Bisquerra 2014, Hernández 2014) se encuentra el diseño de investigación evaluativa que es definida como un proceso que recoge información con el propósito de emitir juicios de mérito o de valor sobre algún sujeto, objeto o intervención (Mateo 2000, Bisquerra 2014). Para Bisquerra “Cuando hablamos de evaluación, nos referimos principalmente a la evaluación de programas educativos. Aunque también se puede considerar la evaluación de alumnos, profesores, centros, entre otros” (2014: p. 425). Basados en este autor, el estudio desarrolló los siguientes pasos:

PRIMERA FASE

- Establecer el propósito de la evaluación
- Definir el objeto de la evaluación
- Especificar las audiencias que habrá que atender
- Especificar el tipo de juicios a emitir
- Determinar los indicadores y las fuentes de información
- Elegir y adaptar si es necesario el modelo de evaluación
- Establecer los agentes que efectuarán la evaluación
- Establecer un calendario de todo el proceso evaluativo
- Elegir o construir las técnicas de obtención de información

SEGUNDA FASE

- Recoger la información
- Analizar la información
- Formular juicios
- Elaborar los primeros informes
- Negociar con las audiencias

- Tomar decisiones
- Difundir los resultados

En áreas de lograr los objetivos planteados en el estudio investigativo, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Encuesta a docentes y estudiantes: Se diseñó a partir de un cuestionario piloto aplicado a estudiantes de tercer y cuarto nivel de inglés durante el semestre previo al desarrollo de la investigación. La aplicación se hizo a nueve docentes y 256 estudiantes participantes y su objetivo era indagar sobre los aspectos positivos y negativos de los cursos de inglés institucional, las fortalezas y debilidades de cada uno en cuanto al aprendizaje del idioma y la percepción del nivel de inglés logrado al cursar los cuatro cursos ofrecidos por la universidad.

Entrevista a docentes: Con el fin de profundizar sobre algunos aspectos mencionados en la encuesta, se entrevistó a los nueve docentes participantes en el estudio. Entre otros temas se les preguntó sobre los aspectos por mejorar en los cursos de inglés, así como las fortalezas y debilidades tanto propias como de sus estudiantes, así como su percepción del verdadero nivel de inglés logrado al cursar los cursos ofrecidos por la USCO.

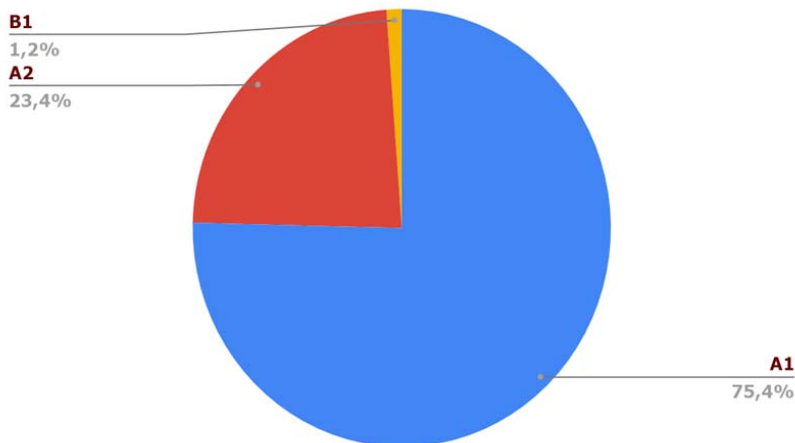
Prueba Clasificatoria de nivel de inglés: Para diagnosticar el nivel de inglés alcanzado por los estudiantes que realizan los 4 cursos de lengua extranjera institucional se empleó la prueba PET (Preliminary English Test)⁵³, la cual se aplicó en 11 de los 29 grupos de nivel IV de inglés, involucrando a 256 estudiantes, lo cual constituyó una muestra representativa de cerca del 38% de la población que se encontraba matriculada en dicho nivel durante el segundo semestre del año 2015.

Resultados prueba clasificatoria del inglés vs Prueba Saber Pro

Los resultados de la prueba clasificatoria se pueden apreciar a continuación:

⁵³ Prueba diseñada por Cambridge English Exams que evalúa el nivel bajo intermedio (B1) del MCE. Dicho examen evalúa las habilidades de escucha, escritura, lectura y habla.

NIVEL DE INGLÉS DE ACUERDO CON LA PRUEBA PET



Gráfica 1: Resultados obtenidos de la aplicación de la Prueba PET (*Preliminary English Test*): nivel de inglés de estudiantes IV.

La gráfica anterior evidencia un muy bajo nivel de inglés tanto para lo que la USCO espera de los estudiantes que cursan los cuatro niveles de lengua extranjera institucional (A.2.2), como para lo planteado por el MEN para egresados de carreras distintas a las licenciaturas en idiomas (B2). La gran mayoría de los estudiantes que tomaron la prueba se ubican en el nivel A1 – Principiante – equivalente al que debería tener un estudiante que termina el grado tercero de primaria. Mientras que el 23.4% alcanzan el nivel A2 correspondiente al nivel básico esperado en estudiantes que concluyen su grado séptimo de básica secundaria.

Se debe tener en cuenta la complejidad del examen PET – que se utilizó para establecer el nivel de inglés de nuestros estudiantes – ya que evalúa tanto las habilidades lingüísticas de comprensión (lectura y escucha) como las de producción (habla y escritura), frente a la prueba Saber Pro –la cual debe ser tomada de manera obligatoria por todos los estudiantes de último semestre de programas académicos profesionales como requisito de grado – que evalúa principalmente comprensión lectora dejando de lado las habilidades de producción que es donde se evidencia el verdadero nivel de competencia comunicativa en un idioma. Por lo anterior, podemos decir que la prueba empleada por el estado para evaluar el nivel de inglés de los futuros profesionales es más sencilla que la aplicada en nuestro estudio.

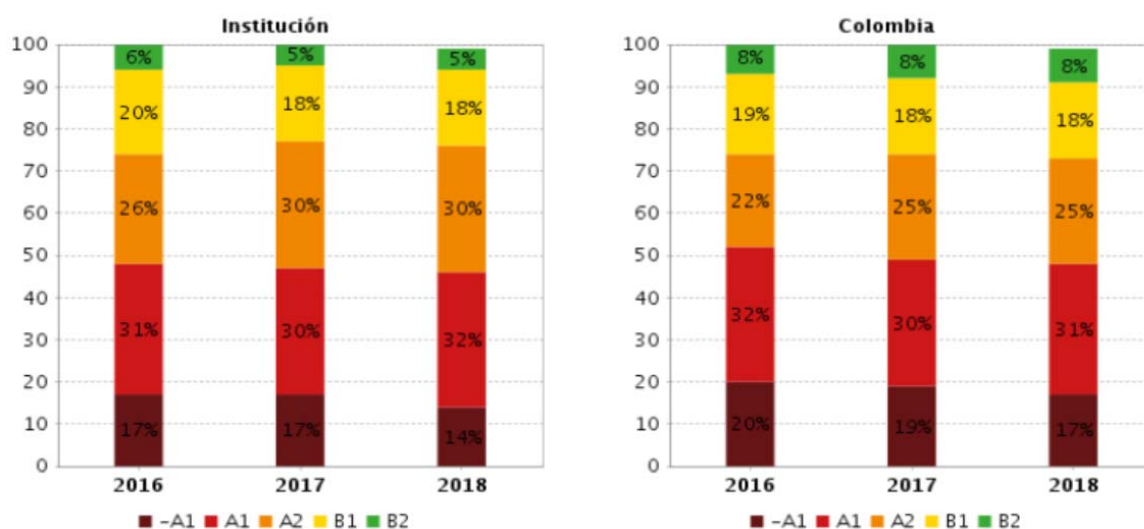
Es pertinente además señalar que, si bien los anteriores datos corresponden al año 2015 y arrojaron que el 75.4% de los estudiantes de la USCO se ubicaban en nivel A1 y un 23.4% en A2 mientras que sólo el 1.2% llegaban a B1, al hacer una revisión de documentos estatales, así como de los resultados de la prueba Saber Pro en el área de inglés, no es posible evidenciar una mejoría significativa en los años siguientes.

Por una parte, un informe del MEN⁵⁴ que tomó como base la evolución de la prueba “Estudiantes Saber 11” durante los años 2008, 2010 y 2013 concluyó que el 54% de los estudiantes – de colegios oficiales – tienen resultados equivalentes al de quienes no han tenido ninguna exposición a la lengua, situación que alcanza el 60% para el 2013. Asimismo, la cantidad de estudiantes en nivel A – continúa siendo superior a 50% y solamente el 6% de los estudiantes de grado 11 alcanzan el nivel B1 o más. La situación en el sector educativo privado es muy diferente ya que allí se evidencian “los logros más altos” donde el 52% de los estudiantes – para el caso de los colegios privados bilingües – logran alcanzar el nivel B2 o superior mientras que el 28% llegan al B1. En las instituciones privadas no bilingües, el 17% de sus estudiantes alcanzan el nivel B1 o superior mientras que en el sector oficial tan sólo un 2% logra clasificarse en B1.

En cuanto a las universidades se refiere, los resultados de la prueba de inglés Saber Pro de los últimos tres años⁵⁵ evidencian que en promedio tan sólo el 18.7 % de los estudiantes de la USCO se ubican en nivel B1 mientras que solamente el 5.3% llega al B2, situación generalizada a nivel Colombia (18.3% B1 y 8% B2). Curiosamente y debido a los bajos resultados en la prueba, tanto en la escala nacional como en la institucional se observan resultados similares, y se destaca que el nivel A1 supera de forma considerable el nivel B1 establecido como meta por el MEN.

⁵⁴ Informe contenido en el Programa Nacional de Inglés “Colombia Very Well 2015-2025” disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

⁵⁵ Tomado de Reporte de Resultados Histórico Examen Saber Pro. Instituciones de Educación Superior.



Gráfica 2: Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en inglés USCO vs Nivel Nacional.

Fortalezas y debilidades de los cursos de inglés institucional

El análisis de los datos ofreció una serie de fortalezas y debilidades que se sintetizarán a continuación. Dentro de las principales fortalezas que – de acuerdo con los estudiantes y docentes participantes en el estudio – tienen los cursos de inglés institucional, cabe resaltar que las competencias lecto-escritoras son las que más se desarrollan y en las que los estudiantes, se sienten más competentes mientras que en segundo lugar se ubica la competencia gramatical.

Debido a que los cursos de inglés están estructurados bajo los lineamientos del MCE, que promueve el desarrollo de las competencias comunicativas, los estudiantes tienen una ganancia adicional ya que al aprender inglés también pueden acceder a diversos tipos de información en sus campos específicos del saber.

En materia de debilidades, la mayor falencia que presentan estos cursos está relacionada con la producción oral seguida por la habilidad de escucha. Lo anterior se atribuye a la falta de actividades comunicativas que promuevan la práctica significativa del idioma para desarrollar

y fortalecer dichas habilidades y lograr así el desarrollo esperado de las competencias comunicativas en inglés. Cabe señalar que las pocas bases adquiridas en la educación básica y media dificultan significativamente el desarrollo de habilidades esenciales para garantizar una interacción comunicativa eficaz en inglés por lo cual le corresponde a la universidad llenar los vacíos con los que se llega de los ciclos educativos previos.

Un aspecto que afecta notablemente el desempeño académico de los estudiantes y que se convierte en debilidad es la carencia de hábitos de aprendizaje autónomo, sumado al escaso interés por la materia de parte de algunos de ellos. Adicionalmente, la intensidad horaria de los cursos (4 horas semanales) no es suficiente para un avance significativo en el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma y si sumamos a este hecho el elevado número de estudiantes por curso (hasta 50), es posible establecer dos razones determinantes que afectan seriamente el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma. Asimismo, la infraestructura, la calidad y la cantidad de aulas no son las adecuadas ni suficientes para garantizar un proceso educativo productivo y cómodo.

El rol del docente de inglés juega un papel primordial dentro del proceso. Las clases poco dinámicas y el énfasis en actividades para fomentar la gramática y el vocabulario son aspectos desmotivantes. Así mismo, la falta de profundización y práctica en algunos temas es un elemento que afecta negativamente el interés y actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma.

Conclusiones

El bajo nivel de competencia comunicativa en inglés evidenciado por los estudiantes participantes es una muestra más de que las reservas que los diferentes académicos tenían sobre la viabilidad del PNB para el contexto colombiano estaban fundadas sobre argumentos sólidos. Es decir, el nivel inferior de los estudiantes se produce no solamente debido al proceso de enseñanza y de aprendizaje experimentado durante los cuatros niveles de inglés en la universidad, sino debido a las muy pocas bases y la falta de motivación con las que llegan los educandos a sus programas universitarios, especialmente los que han estudiado en colegios estatales.

Las fortalezas y debilidades del inglés institucional de la Universidad Surcolombiana identificadas deben servir como base para el diseño e implementación de estrategias de mejora

tanto de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, como en aspectos actitudinales y emocionales, que involucren tanto a los docentes como a los estudiantes de inglés.

En cuanto a las políticas nacionales, pese a las multimillonarias inversiones que se han hecho históricamente desde la creación del PNB en Colombia, es posible observar una poca efectividad de los planes, estrategias y políticas de bilingüismo en cuanto al logro de las metas propuestas para el año 2019 en lo que a nivel de inglés se refiere.

Como reflexión queda si la meta de lograr un país bilingüe es realizable o utópica. Los hechos evidencian que las metas propuestas para el año 2019 no son alcanzables. Sin embargo, los resultados obtenidos en la educación privada bilingüe dejan ver que si es posible lograr altos niveles de competencia comunicativa en inglés en un país como Colombia. Para lograrlo sería conveniente conocer a fondo qué hacen tales instituciones educativas privadas bilingües y ¿por qué no decirlo? aprender de ellos.

La billonaria inversión que se ha realizado para fomentar el aprendizaje del inglés en Colombia no es suficiente mientras las políticas de bilingüismo no estén sujetas a planes, estrategias, proyectos y políticas donde primen los procesos de calidad y donde se involucre de manera activa a docentes de todos los niveles, así como a instituciones de educación superior conocedoras de la realidad socio cultural del país. Es de vital importancia crear las condiciones para el bilingüismo, diseñando y ofreciendo cursos con una intensidad horaria adecuada, con materiales y recursos óptimos, así como con docentes altamente competentes en el uso del idioma y en su enseñanza. De lo contrario, y tal como lo enfatiza Usma (2009) los planes de bilingüismo en Colombia seguirían ofreciendo oportunidades para algunos grupos e individuos a la vez que generan procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social.

Referencias

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barletta, N. (2009). Intercultural Competence: Another Challenge. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 143–158. Retrieved from <http://goo.gl/vWTLBL>

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- British Council (2015). El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf
- Byram, M., (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–147.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, M. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- De Mejía, A.M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152–168. Retrieved from <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/176/289>
- Fandiño, Y. J., Bermúdez, J., & Ramírez, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 135–171. Retrieved from http://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/226/pdf_45
- González, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309–332.
- Guerrero, C., Quintero, A. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards : A Constituent of Dominance in English Language Education. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11 (64), 135–150.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Vol. 53. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 1-589.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Kramsch, Clair. (2006). From communicative competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 249–252.
- Larzén-Östermark, E. (2008). The intercultural dimension in EFL– teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 527–547.
<https://doi.org/10.1080/00313830802346405>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Programa Nacional de Bilingüismo – Colombia 2004-2019. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 25.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estandares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés, el reto*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sistema Nacional de Indicadores Preescolar, Básica y Media en Colombia*.
- Platt, J. & Richards, J. C. (1992). Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics.
- Rojas, L.S. (2010). Towards the Development of Bilingualism in the Colombian Context. *Educación y Ciencia*, (12), 113–122.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/748/2731
- Rojas, L. S. (2019a). The Intercultural Competence in Colombian University Teachers – Analysis of a Questionnaire. *English Language Teaching*, 12(1), 30–47.
<https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p30>
- Rojas, L. S. (2019b). Sobre la Competencia Intercultural en el aula de inglés como lengua extranjera: concepciones, creencias y prácticas de aula reportadas por profesores de universidades públicas colombianas. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/02619760500040389>

- Usma, J. (2009a). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19–42.
<https://doi.org/10.4090/juee.2008.v2n2.033040>
- Usma, J. (2009b). Education and Language Policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. *Profile Issues in teachers' professional development*, 11, 123-141.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Vargas, Alfonso, Tejada, Harvey; Colmenares, S. (2011). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1), 241–275.
- Zárate, J. A. & Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7-26.
- Zhou, Y. (2011). *A study of Chinese university EFL teachers and their intercultural competence teaching*. University of Windsor. Retrieved from <https://scholar.uwindsor.ca/etd/428>

LAS EDITORAS DE ESTE LIBRO

Anna Bon es docente, investigadora y consultora internacional, especializada en tecnologías de información y communication (TIC) para el desarrollo social en Vrije Universiteit Amsterdam (VUA), Países Bajos. Como investigadora y consultora, Anna ha trabajado en proyectos de innovación socio-tecnológica en colaboración con universidades en América Latina, África y Asia. Anna ha diseñado y iniciado un curso internacional en Aprendizaje Servicio para estudiantes de nivel posgrado en Ciencias de Información y Inteligencia Artificial, que está desarrollado en tres países: Países Bajos, Malasia y Ghana. Este curso tiene la investigación-acción socio-técnica y colaborativa como método de enseñanza y aprendizaje y se enfoca en la inclusión social de comunidades menos privilegiadas en regiones en desarrollo.



Mónica Pini es Doctora en Educación (UNM), Magister en Administración Pública (UBA), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA), especializada en políticas educativas y en el estudio de los problemas educativos en relación con las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas recientes. Estancia posdoctoral en Análisis crítico de discurso (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona). Creó y dirige la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios y el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), Escuela de Humanidades, UNSAM. Es docente titular de “Educación, cultura y sociedad” e investigadora cat. I del Programa de Incentivos. Ha publicado diferentes trabajos sobre política educativa, formación docente y análisis de discurso y educación.

AUTORES Y CONTRIBUYENTES

Ricardo Morales Ulloa PhD, es Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales y Profesor Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras – rmorales@upnfm.edu.hn

Mario Alas Solís PhD, es Coordinador del Observatorio de la Educación Nacional e Internacional y Profesor Investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras – marioalas@upnfm.edu.hn

German Moncada Godoy PhD, es Investigador del Observatorio de la Educación Nacional e Internacional y Profesor Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras – gmoncada@upnfm.edu.hn

Russbel Hernández Rodríguez PhD, es Investigador del Observatorio de la Educación Nacional e Internacional y Profesor Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras – russbelh@gmail.com

Fausto Presutti es Doctor en Psicología, es investigador en el Istituto di Scienze Psicologiche dell'Educazione e della Formazione, Roma, Italia. – faustopresutti@gmail.com

Pablo Castillo Armijo es Investigador Post-Doctoral del Núcleo Científico Multidisciplinario, Dirección de Investigación y Profesor Conferenciante de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca, Campus Linares, Linares Chile – pablo.castillo.armijo@gmail.com

María Luz Mardesich Pérez es docente investigadora y de Postgrado en la Universidad Católica Boliviana, Bolivia. Especialista en Innovaciones educativas y Máster en Formación Docente e Innovación Educativa. Coordinadora Académica de la Escuela de Postgrado y Formación continua de la Fundación “Sedes Sapientiae” – mlmardesich@gmail.com

Cristian Torres Salvador es Vicerrector de Postgrado y Formación Continua en la Universidad de Aquino Bolivia – cristiantorressalvador@gmail.com

Anabel Alcívar Pincay es docente carrera de Educación Especial e Investigadora en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad Ciencias de la Educación – Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador – gloria.alcivar@uleam.edu.ec

Antonio J. Rodríguez-Hidalgo PhD, es Director de la Cátedra de Cooperación al Desarrollo, y profesor contratado en el Departamento de Psicología – Universidad de Córdoba, España – ajrodriguez@uco.es

Rocío Polanía Farfán es docente y investigadora. Su especialización es en la educación por el arte y la animación sociocultural, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.– rocio.polania@usco.edu.co

Karina Fabiana Lastra es profesora en Ciencias de la Educación y. doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior e investigadora en el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad. Escuela de Humanidades en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina – kflastra@gmail.com

Ana Cambours de Donini es Doctora en Educación (EdD) y docente investigadora en el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina – adonini@fibertel.com.ar

Javier Numan Caballero Merlo es investigador en la Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Asunción, Paraguay – javiernuman18@hotmail.com

Blanca Duarte Servián es profesora de tiempo completo en la Facultad de Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Asunción, Paraguay

Clara Almada es investigadora en la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA), Asunción, Paraguay – calmada@ucsa.edu.py

Noemí Uriarte Sánchez es docente investigadora y directora de la Unidad de Posgrado de la Universidad Loyola de Bolivia (ULB), La Paz, Bolivia – noemi.uriarte@loyola.edu.bo

Alejandra Montané es Doctora en Pedagogía. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es postgraduada en Calidad de la Formación de Formadores. Es profesora e

investigadora del Departament de Didáctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona, España – smontane@ub.edu

Juan Llanes Ordoñez es profesor asociado , docente y investigador en la Universidad de Barcelona, profesional de la formación y la orientación, Barcelona, España.

Isaac Calduch Pérez es graduado en Pedagogía, Master en Investigación y Cambio Educativo. Actualmente está cursando el doctorado en Educación y Sociedad en la Facultad de Educación la Universitat de Barcelona, España.– icaldutch@ub.edu

Gabriel Hervás Nicolás es investigador y profesor en formación del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Jordi Méndez Ulrich es Doctor en Psicología de la Salud por la Universitat Autònoma de Barcelona. Es profesor asociado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Judith Muñoz Saavedra es profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Posgraduada en Género y Políticas Públicas por la Universidad de Chile. – judithmusa@gmail.com

Alejandra Manena Vilanova Buendía es docente de la Carrera de Educación Inicial, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador – manena.vilanova@unae.edu.ec

Christian Mendieta Chacha es técnico docente asociado a la Coordinación de Investigación, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador – christian.mendieta@unae.edu.ec

Verónica Gabriela Tacuri Albarracín es estudiante de la Carrera de Educación Inicial, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador – veronica.tacuri@unae.edu.ec

Silverio González Téllez PhD, es docente de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador – silverio.gonzalez@unae.edu.ec

Mónica Pini es Doctora en Educación, Magister en Administración Pública, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación – moepini@gmail.com

Anna Bon es consultora internacional, investigadora y docente en Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo, en Vrije Universiteit Amsterdam, Países Bajos – a.bon@vu.nl

Hans Akkermans es profesor titular (emérito) de Informática Empresarial en VU Amsterdam, director fundador del Instituto de Redes interdisciplinarias e iniciador del programa de investigación interdisciplinar W4RA (w4ra.org) – hans.akkermans@akmc.nl

Victor de Boer es Doctor en Ciencias de Datos y el *Web Semántico* y docente e investigador en el Departamento de Informática de Vrije Universiteit Amsterdam, Países Bajos – v.de.boer@vu.nl

Jaap Gordijn es Doctor en Informática Empresarial y docente y investigador en el Departamento de Informática de Vrije Universiteit Amsterdam, en Ámsterdam, Países Bajos – j.gordijn@vu.nl

Aron van Groningen es estudiante en Ciencias de Información en Vrije Universiteit Ámsterdam – aronvgroningen@gmail.com

Cheah Wai Shiang es Doctor en TIC, docente e investigador en la Facultat de Tecnología de Información y Comunicación, Universiti Sarawak Malaysia, Malasia – c.waishiang@gmail.com

Marco Tulio Artunduaga - Cuéllar es docente asociado - Tiempo Completo de Planta Licenciatura en Inglés y coordinador académico del proyecto To-INN y miembro de los grupos de investigación Comuniquémonos y Aprenap, en la Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia – marcot.artunduaga@usco.edu.co

Lisbeth Sugey Rojas-Barreto PhD, es docente asociado – Tiempo Completo de Planta Licenciatura en Inglés en la Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia – lisbeth.rojas@usco.edu.co

Doris Cevallos Zambrano PhD, es Profesora y Investigadora de la Facultad Ciencias de la Educación Vicerrectora Administrativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Manabí, Ecuador. – doris.cevallos@uleam.edu.ec

Eder Intriago es Profesor Investigador de la Facultad Ciencias de la Educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador – eder.intriago@uleam.edu.ec

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín PhD, es Profesor Investigador de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador – jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Johanna Elizabeth Bello Piguave es Profesora de Neurociencias de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador – johanna.bello@uleam.edu.ec

La *educación inclusiva* es el esfuerzo para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, independientemente de su estatus social y económico, riqueza familiar, ubicación geográfica, raza, etnia, género, edad, cultura o idioma. Esta es una preocupación de larga data, pero aún muy apremiante en todo el mundo, como señalan inequívocamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS 4).

Este libro reúne una gran cantidad de material sobre tendencias y problemas actuales en la educación inclusiva. Muchos factores y fuerzas están en juego aquí. Algunos residen dentro de los diversos sistemas educativos locales, regionales y nacionales, como los obstáculos en la disponibilidad y calidad del personal docente y la infraestructura educativa, y las formas adecuadas de atenderlos. Pero también hay factores y fuerzas que se originan en el exterior, que conducen a un complejo entrelazado de cuestiones y consideraciones políticas, culturales, económicas, financieras, judiciales, legales y democráticas.

Este libro documenta críticamente estas situaciones para el mundo globalizado de hoy. Una característica única es que lo hace en particular desde una perspectiva latinoamericana, cubriendo así una amplia variedad de contextos, pueblos y países (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Paraguay), cuyas voces a menudo no son bien escuchadas en las comunidades educativas y académicas internacionales y en los círculos políticos.

Como resultado de una colaboración única de más de veinte instituciones de Educación Superior de América Latina con universidades europeas, este volumen presenta el libro en español titulado *Cultura, Ciudadanía, Participación - Perspectivas de la Educación Inclusiva*, editado por Anna Bon y Mónica Pini, publicado simultáneamente en inglés con la colaboración de Hans Akkermans.

La fuerte interacción entre lo local y lo global es sorprendente. Existe una dura lucha en todas partes, local y nacionalmente, para obtener los profesionales adecuados y los recursos de infraestructura necesarios. Como se desprende de los diversos capítulos del libro, se deben tener en cuenta muchos detalles culturales y sociales locales. Al mismo tiempo, del libro surge que en muchos lugares hay una tendencia a la privatización neoliberal y a la comercialización de la educación orientada a las ganancias, que tiende a producir y reproducir desigualdades crecientes en la sociedad que contrarrestan el logro de la inclusión en la educación. Este es solo uno de los aspectos que hacen que las experiencias y perspectivas latinoamericanas sean reconocibles y altamente relevantes a nivel mundial.

